

Estabelecimento de metas e evasão do ensino superior em Ciências Contábeis: uma perceptiva baseada na Teoria de Metas de Realização

Crislaine de Fátima Gonçalves Godke

<https://orcid.org/0000-0002-0397-9627> | E-mail: crislaine.godke@gmail.com

Debora de Lima Begnini

<https://orcid.org/0000-0002-3589-154X> | E-mail: begnini@ufpr.br

Simone Bernardes Voese

<https://orcid.org/0000-0002-5555-8250> | E-mail: imone.voese@ufpr.br

Resumo

Objetivo: Investigar a relação entre as metas de realização (aprendizado e desempenho) e os potenciais motivos para a evasão no ensino superior, no contexto do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Método: Aplicação de um questionário a estudantes matriculados em cursos presenciais de Ciências Contábeis, com a participação de 131 discentes. A análise consistiu na aplicação da estatística descritiva, testes de médias, matriz de correlação e regressão múltipla.

Resultados: Os achados revelaram que as metas de realização voltadas ao aprendizado apresentaram relação negativa com os potenciais motivos para evasão, enquanto as metas orientadas ao desempenho demonstraram relação positiva, ou seja, quando os estudantes estabelecem metas de aprendizado, direcionadas ao desenvolvimento intelectual e ao crescimento pessoal, eles tendem a reduzir os fatores que podem levá-los a abandonar a graduação. Já quando as metas são centradas na *performance* individual perante expectativas externas e na comparação com os colegas, os potenciais motivos para evasão aumentam.

Contribuições: Os resultados destacam a relevância de integrar, de forma estratégica, as metas de realização de aprendizado nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, bem como a necessidade de oferecer suporte psicológico e acadêmico aos estudantes, de modo a mitigar riscos de evasão e fortalecer sua permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Metas de realização; Evasão no ensino superior; Ciências Contábeis.

1. Introdução

Os benefícios do estabelecimento de metas têm sido analisados em diversas áreas do conhecimento (Yu & Chun, 2024; Mattiev, 2022; Niemivirta et al., 2019). Entretanto, foi na psicologia motivacional que as primeiras abordagens empíricas demonstraram como elas podem influenciar o desempenho e o comportamento humano (Birnberg et al., 2007). Segundo Locke e Latham (2002), metas são representações mentais de um estado desejado, funcionando como objetivos que os indivíduos se esforçam para alcançar. Elas têm o poder de direcionar energia para atividades relevantes, intensificar o comprometimento e aumentar a persistência diante de desafios.

No contexto educacional, a Teoria de Metas de Realização (McClelland & Atkinson, 1949) classifica essas representações mentais em: (i) metas de aprendizado e (ii) metas de desempenho. O primeiro tipo está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e ao aprimoramento pessoal, enquanto o segundo foca na demonstração de competências e na busca por reconhecimento (Tian et al., 2017). Para Zenorini et al. (2003, p. 166), essas metas “traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas” e estabelecem como eles interpretam e reagem aos acontecimentos no ambiente escolar. Assim, ao estabelecer uma meta de aprendizado, os estudantes tendem a se engajar em tarefas desafiadoras e a buscar conhecimento, mesmo que não obtenham resultados imediatos. Já ao definir metas de desempenho, seus esforços se voltam para alcançar boas avaliações, cumprir padrões externos e priorizar o resultado (Tian et al., 2017; Wolters, 2004).

A evasão escolar, por outro lado, refere-se ao fenômeno em que os estudantes abandonam a escola ou a universidade antes de concluírem o curso ou a etapa educacional em que estão matriculados (Pinheiro et al., 2023; Fritsch et al., 2015). Para além de representar uma perda individual, esse fenômeno acarreta implicações sociais, econômicas e institucionais, uma vez que compromete o retorno dos investimentos públicos e privados, reduz a força de trabalho e impacta negativamente os indicadores de desempenho das instituições de ensino (Santos & Garcia, 2024).

Na educação superior do Brasil, a evasão tem se configurado como uma preocupação crescente, sobretudo em cursos que apresentam elevadas taxas de desistência (Torres-Patiño et al., 2021; Coimbra et al., 2021), como é o caso do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (BCC). Conforme dados do Censo de 2023, a taxa média de evasão no BCC, referente ao ciclo mais recente (2019-2023) correspondeu a 49,8% (MEC, 2024), percentual que se eleva para 51,8% quando considerado o acumulado histórico desde 2010. Esse cenário preocupa gestores e educadores, pois reflete a dificuldade de retenção dos estudantes, bem como os desafios estruturais, pedagógicos e sociais enfrentados por muitos que ingressam na educação superior (Pinheiro et al., 2023).

A literatura aponta vários motivos para a desistência no ensino superior (Pinheiro et al., 2023; Pusztai et al., 2022; Durso & Cunha, 2018; Fritsch et al., 2015; Ambiel, 2015). Entre os fatores intrínsecos associados ao problema, destacam-se desmotivação, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, questões de saúde física ou mental e a falta de interesse no curso escolhido (Ambiel, 2015). Em especial, a desmotivação é frequentemente relacionada à falta de clareza nos objetivos acadêmicos e profissionais dos estudantes, o que faz com que eles desistam antes mesmo de tentar (Cunha et al., 2016; Leal et al., 2013).

Nesse contexto, o estabelecimento de metas surge como uma ferramenta estratégica que pode promover a retenção acadêmica dos universitários. De acordo com Mattiev (2022), metas bem definidas ajudam os estudantes a visualizarem um propósito maior em sua trajetória educacional, além de promover maior engajamento e persistência. Portanto, considera-se que quando os estudantes têm objetivos específicos, como: desenvolver habilidades, concluir o curso, alcançar uma meta de desempenho acadêmico ou ingressar em uma carreira desejada eles tendem a manter o foco e a superar adversidades que poderiam levá-los ao abandono escolar.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo investigar a relação entre as metas de realização (aprendizado e desempenho) e os potenciais motivos para a evasão no ensino superior, no contexto do curso de BCC. Ao explorar essa relação, pretende-se analisar como a definição de metas de aprendizado e de desempenho podem influenciar a decisão dos estudantes de abandonar ou continuar seus estudos. Adicionalmente, essa investigação permitirá identificar os fatores que mais contribuem para a evasão escolar, considerando a importância das metas na formação do comportamento acadêmico.

Assim, o estudo se justifica por seu potencial de contribuir para a discussão de estratégias voltadas à mitigação da evasão no ensino superior, ao promover maior engajamento e sucesso acadêmico, bem como para o avanço da literatura sobre motivação acadêmica, tendo potencial de complementar resultados de estudos anteriores. Diante disso, sua relevância está na possibilidade de: (i) utilizar as metas de realização como ferramenta de engajamento no ambiente educacional; (ii) contribuir para o debate acerca dos fatores que levam ao abandono escolar; e (iii) subsidiar as Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento de políticas de apoio e programas que auxiliem os estudantes na definição de metas claras e alcançáveis. Ademais, o estudo inova ao permitir uma compreensão mais aprofundada das motivações e dos desafios enfrentados pelos estudantes antes da evasão, diferentemente de pesquisas anteriores, que se baseiam exclusivamente em dados retrospectivos ou concretos sobre o abandono.

2. Referencial Teórico

2.1 Metas de realização e evasão no ensino superior

Investigações sobre o estabelecimento de metas começaram por volta da década de 1930, com a introdução de teorias psicológicas que exploraram a importância dos objetivos na motivação e no desempenho dos indivíduos (Leal et al., 2013; Birnberg et al., 2007; Zenorini et al., 2003). As metas no contexto acadêmico, por outro lado, iniciaram a partir do final da década de 1940, quando pesquisas relacionadas à motivação para realização emergiam como teorias consolidadas (Tian et al., 2017; Quaglia & Cobb, 1996).

Entre as diversas abordagens teóricas disponíveis nessa literatura, a que mais chamou atenção no ambiente educacional foi a Teoria de Metas de Realização, desenvolvida por McClelland e Atkinson (1949) e expandida por outros psicólogos na década de 1970 (Quaglia & Cobb, 1996). Essa teoria focou no entendimento de como os indivíduos buscam atingir metas e como a motivação para atingi-las varia de acordo com o desejo de sucesso e o medo do fracasso (Gouveia et al., 2010).

De acordo com McClelland (1978), a motivação orientada para o sucesso (ou a busca pela realização) se baseia no desejo intrínseco das pessoas de superar desafios, alcançar padrões elevados de excelência e obter reconhecimento por suas conquistas. Indivíduos motivados pelo sucesso tendem a estabelecer metas desafiadoras, mas realistas, e demonstram compromisso para alcançá-las. Por outro lado, a motivação orientada para evitar o fracasso está associada ao medo de não atingir os padrões esperados, o que pode levar a comportamentos como procrastinação, evasão ou a escolha de metas mais fáceis para evitar possíveis insucessos.

Dentro dessas motivações para realização, as metas são consideradas um estímulo positivo que impulsiona o aluno a superar desafios e alcançar resultados desejados, mesmo diante de obstáculos (Yu & Chun, 2024; Zenorini et al., 2003). Um dos pressupostos da Teoria de Metas de Realização “é que os alunos têm metas diferentes ou razões diferentes para se envolver ou não em atividades de aprendizagem” (Tian et al., 2017, p. 2). Isso indica que o bem-estar dos estudantes pode estar condicionado às orientações de metas que eles buscam realizar. Dessa forma, o estabelecimento de metas acadêmicas envolve a identificação das condições e circunstâncias que influenciam as escolhas dos estudantes em relação aos seus objetivos, considerando fatores, como: o valor pessoal atribuído a elas, a percepção de suas próprias habilidades e as expectativas de resultados (Yu & Chun, 2024; Elliot, 2005).

Estudos anteriores sobre a Teoria das Metas de Realização evidenciam que estabelecer objetivos de aprendizagem e desempenho em sala de aula proporciona o uso de estratégias adaptativas de engajamento motivacional, aumenta o bem-estar e reduz a procrastinação (Tian et al., 2017; Gouveia et al., 2010; Wolters, 2004). Para Niemivirta et al. (2019), isso mostra o potencial do estabelecimento de metas neste contexto, pois elas podem impulsionar os alunos a se engajarem mais nas tarefas acadêmicas, a persistirem diante das dificuldades e a melhorarem seu desempenho. Além disso, ao estabelecerem metas que refletem seu desejo de aprender e se desenvolver, os estudantes tendem a adotar estratégias de aprendizagem mais eficazes, o que resulta em maior satisfação e realização acadêmica, e, portanto, podem promover a redução da evasão escolar.

Cabe destacar que a evasão escolar, especialmente no ensino superior, é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino atualmente (Pinheiro et al., 2023; Silva et al., 2020; Coimbra et al., 2021). Em países desenvolvidos, 10% a 50% dos estudantes abandonam seus cursos antes do segundo ano. Na América Latina, esses índices são ainda mais alarmantes, variam de 40% a 87%, como demonstram os casos da Argentina e da Guatemala (Torres-Patiño et al., 2021). No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, a taxa de desistência acumulada no ensino superior atingiu cerca de 56%, o que revela um cenário crítico para a permanência estudantil nas instituições brasileiras.

Esse fenômeno está frequentemente relacionado a uma combinação de fatores, como dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso escolhido, desmotivação e ausência de suporte adequado (Pinheiro et al., 2023; Durso & Cunha, 2018; Cunha et al., 2016; Leal et al., 2013). Para Marinho-Araújo et al. (2015), esse problema é explicado, principalmente, pela falta de alinhamento entre as expectativas dos estudantes e a realidade do curso. Os autores argumentam que muitos estudantes ingressam na universidade com expectativas elevadas sobre a experiência acadêmica e, ao se depararem com dificuldades, como carga excessiva de estudos ou desinteresse pelo conteúdo, acabam desistindo.

Ambiel (2015) fez um levantamento no Brasil, com especialistas no tema, e descobriu que a preocupação com a carreira é um dos motivos mais relevantes para a evasão do ensino superior no país. Essa preocupação reflete tanto a constatação se o curso é para si como o temor de não conseguir oportunidades de emprego ou retorno financeiro suficiente após a conclusão da graduação. De acordo com os achados da pesquisa, muitos estudantes começam a questionar se o esforço e o tempo dedicados à formação acadêmica realmente valerão a pena, em particular, ao considerar um cenário econômico instável e competitivo. Isso reforça a necessidade de estratégias institucionais que aproximem os cursos das demandas reais do mercado de trabalho e auxiliem os estudantes no planejamento de suas trajetórias profissionais (Pinheiro et al., 2023).

Dessa forma, a literatura indica que o estabelecimento de metas pode desempenhar um papel importante na redução da evasão escolar. Metas bem definidas ajudam os estudantes a visualizarem um propósito maior em sua trajetória educacional, além de promoverem engajamento e persistência (Yu & Chun, 2024; Mattiev, 2022; Tian et al., 2017). Assim, estabelecer metas, como: concluir um curso, atingir uma nota desejada, ingressar em uma carreira, querer desenvolver pensamento crítico, se interessar e comprometer-se com o conteúdo e as atividades proposta (Zenorini et al., 2003) pode ajudar os estudantes a manterem o foco e a superar adversidades que poderiam levá-los ao abandono escolar.

2.2. Hipóteses do estudo

Os estudos seminais da Teoria de Metas de Realização (McClelland & Atkinson, 1949; Quaglia & Cobb, 1996) categorizam as metas acadêmicas em dois tipos: de desempenho (ou *performance*) e de aprendizado (ou *maestria*). As metas de desempenho foram relacionadas ao desejo do estudante se destacar academicamente ou de não parecer incapaz perante o grupo, e as metas de aprendizado foram associadas a estudantes que direcionam suas energias para aprender, inovar e crescer intelectualmente (Tian et al., 2017). Mesmo com essas duas categorias, a teoria sempre indicou que ambas as metas tinham potencial de mudar comportamentos sociais (Zenorini & Santos, 2010).

No entanto, pesquisas subsequentes começaram a refinar essas classificações, com a proposta de subdivisões dentro dessas categorias. O estudo de Elliot e McGregor (2001), por exemplo, sugeriu o modelo 2x2, distinguindo as metas em: (i) desempenho-aproximação, (ii) desempenho-avoidância, (iii) aprendizado-aproximação; e (iv) aprendizado-avoidância. De acordo com os autores, quando o estudante busca demonstrar sua competência aos demais, está sendo orientado a metas de desempenho-aproximação, pois ele busca em geral validação do seu grupo. Por outro lado, quando o foco está em evitar parecer incompetente e evitar a desaprovação social, predominam as metas de desempenho-avoidância.

No caso das metas de aprendizado, quando o estudante está motivado pelo desejo de compreender o conteúdo, superar desafios ou desenvolver novas habilidades, ele está orientado por metas de aprendizado-aproximação. Já as metas de aprendizado-avoidância, embora menos frequentes, refletem uma preocupação com a possibilidade de não aprender adequadamente ou de perder domínio sobre determinado conhecimento (Elliot & McGregor, 2001).

Empiricamente, as metas de desempenho-avoidância e as metas de aprendizado-aproximação foram as que mais se destacaram na literatura. O estudo de Santos e Mognon (2016), por exemplo, verificou que a meta de aprendizado-aproximação está relacionada positivamente ao desempenho acadêmico e à percepção de eficácia, enquanto a meta desempenho-avoidância mostrou-se associada a afetos negativos e baixo rendimento. Resultados semelhantes também foram encontrados no estudo de Pereira et al. (2022), no qual a meta de aprendizado apresentou correlações favoráveis com traços de personalidade adaptativos (conscienciosidade e abertura) e com o desempenho acadêmico, ao passo que a meta desempenho-avoidância esteve ligada a neuroticismo, sofrimento psicológico e menor desempenho.

Por outro lado, a revisão de Dassow e Santos (2021) indicou que grande parte da literatura nacional, no período de 2005 a 2020, utilizou essas estratégias de forma mais ampla, concentrando-se na análise das metas de aprendizagem e das metas de desempenho, sem recorrer ao modelo 2x2. Tal escolha é atribuída, principalmente, à maior complexidade teórica e metodológica desse modelo, bem como às exigências adicionais relacionadas à operacionalização e à interpretação de seus construtos. Além disso, a revisão mostrou que as metas de aprendizado estão fortemente associadas ao engajamento acadêmico e ao desempenho positivo dos estudantes, enquanto as metas de desempenho tendem a se relacionar com baixos índices de rendimento e menor utilização de estratégias de metacognitivas.

A título de exemplo, o estudo de Merett et al. (2020), realizado com estudantes de Direito, Medicina e Psicologia de uma universidade privada do Estado do Paraná, identificou que estudantes orientados para metas de aprendizagem apresentaram maior persistência diante das dificuldades, melhor desempenho nas avaliações e maior uso de estratégias autorregulatórias, quando comparados aos colegas com predominância de metas de desempenho. Os autores destacam que, embora a busca por reconhecimento social e bons resultados também funcione como fator motivacional, esse tipo de orientação tende a gerar um envolvimento mais superficial com as atividades acadêmicas e reduzir a qualidade da aprendizagem a longo prazo.

Com relação a estudos na área de negócios, como é o caso do BCC, não foram encontrados estudos que abordem especificamente a relação entre orientação para metas e o uso de estratégias motivacionais. No entanto, é possível encontrar pesquisas nacionais e internacionais que sugerem que a aplicação de estratégias de autorregulação é um fator importante para o sucesso acadêmico e para evitar do abandono escolar. O estudo de Castro et al. (2016, p.80), por exemplo, identificou uma relação positiva entre estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca, aquela em que o estudante se engaja na atividade pelo interesse e pela satisfação pessoal que ela proporciona, e não apenas por recompensas externas. De acordo com os autores, “alunos intrinsecamente motivados estudam por vontade e prazer e, por isso, adoram procedimentos que melhoram os resultados do seu aprendizado” e tendem a apresentar maior persistência.

Assim, devido à limitação de estudos e pela originalidade do tema na área, optou-se por utilizar a abordagem inicial da Teoria das Metas de Realização, que separa em: metas de aprendizagem e metas de desempenho, tendo em vista que o modelo 2x2 não foi amplamente utilizado em pesquisas nacionais (Dassow & Santos, 2021). Além disso, tal modelo pode demandar instrumentos psicométricos mais extensos e complexos, o que poderia comprometer a adesão dos participantes e a viabilidade da coleta de dados.

Dessa forma, este estudo propõe o seguinte modelo de pesquisa (Figura 1):

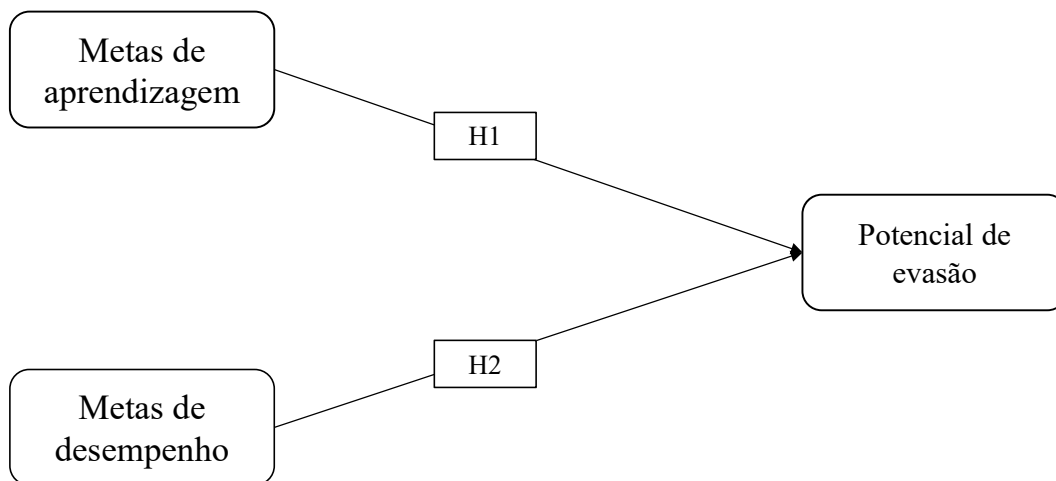


Figura 1. Desenho de pesquisa

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A hipótese 1 (H1) propõe que: **“o estabelecimento de metas de aprendizagem está negativamente relacionado ao potencial de evasão no ensino superior no curso de BCC”** e a hipótese 2 (H2), indica que: **“o estabelecimento de metas de desempenho está positivamente relacionado ao potencial de evasão no ensino superior no curso de BCC.”**

A primeira hipótese reflete a ideia de que, ao desenvolver objetivos no ambiente educacional, o foco em metas de aprendizagem contribui para um envolvimento mais profundo com o conteúdo e promove o uso de estratégias metacognitivas e autorregulatórias (Zenorini et al., 2003). O foco no aprendizado e no desenvolvimento contínuo tende a motivar os alunos a superarem os obstáculos enfrentados durante o curso, já que essas metas são geralmente associadas a uma motivação intrínseca (Dassow & Santos, 2021; Tian et al., 2017), em que os estudantes se preocupam mais com o processo de aprendizagem do que com a validação externa ou as avaliações de desempenho. Isso pode resultar em maior persistência, engajamento e resiliência acadêmica, além de reduzir o potencial de evasão.

Em contrapartida, a segunda hipótese sugere que, ao estabelecer metas de desempenho (como alcançar uma nota específica ou se comparar com outros estudantes), os alunos podem se tornar excessivamente focados nos resultados, o que pode levar a um aumento da ansiedade e do estresse (Pereira et al., 2022; Santos & Mognon, 2016). Quando os principais objetivos são o desempenho e a validação externa, os estudantes podem encarar as dificuldades e falhas como indicativos de incapacidade, o que tende a reduzir sua motivação intrínseca e pode aumentar a sensação de fracasso (Zenoniri et al., 2003).

Em cursos de alta complexidade, como o de BCC, em que a carga de conteúdo e os desafios são intensos (Cunha et al., 2016; Leal et al., 2013), essa mentalidade pode ser considerada prejudicial, já que os alunos podem se desmotivar ao enfrentar dificuldades. Como resultado, metas de desempenho podem ser um fator de risco para o aumento da evasão escolar, uma vez que a frustração e o medo de não atender às expectativas podem levar ao abandono do curso (Marinho-Araújo et al., 2015).

3. Metodologia

3.1. Caracterização, amostra e tratamento de dados da pesquisa

Esse estudo é caracterizado como descritivo, do tipo *survey*, com uma abordagem quantitativa (Marconi, & Lakatos, 2019). A população compreende 106.654 estudantes matriculados em cursos presenciais de BCC nas IES brasileiras (públicas e privadas), conforme censo do ensino superior divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024. A escolha desse curso justifica-se pelas altas taxas de evasão escolar no Brasil, que, em 2023, foi de aproximadamente 52% (MEC, 2024), além da afinidade dos pesquisadores com a área analisada. A amostra representa uma amostragem não probabilística, constituída a partir da participação dos respondentes do instrumento deste estudo.

Os dados foram coletados com a aplicação da *survey* – um questionário on-line composto por três blocos. O primeiro bloco empregou a Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR), de Zenorini et al. (2003). O segundo bloco utilizou a Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (EMEES), de Ambiel (2015). Ambos os blocos utilizaram uma Escala *Likert* de 5 pontos para mensuração em que, o primeiro bloco varia entre concordo e discordo totalmente e o segundo bloco entre muito fraco e muito forte. Por fim, o terceiro bloco incluiu questões sociodemográficas, como: idade, gênero, informações sobre o curso, se o estudante trabalha, possui filhos e se precisou mudar de cidade para estudar. O instrumento de coletas de dados foi submetido à validação de conteúdo por quatro doutorandos em Contabilidade, com o objetivo de assegurar sua clareza, pertinência e adequação ao contexto do estudo.

O questionário foi divulgado por e-mail, nos meses de dezembro de 2024 a janeiro de 2025, e direcionado a 1.263 secretarias acadêmicas das IES, 150 públicas e 1.113 privadas, cadastradas na Plataforma e-MEC, em 2024, que ofereciam o curso de BCC na modalidade presencial e com atividades ativas. Além disso, foram utilizadas redes sociais como LinkedIn, WhatsApp e Instagram para ampliar o alcance e incentivar a participação dos estudantes. Ao final, o estudo contou com a participação de 170 respondentes. Contudo, entre esses participantes, 21 haviam concluído o curso de BCC, 16 nunca haviam cursado e outros 2 não aceitaram participar do estudo, o que resultou em 131 respostas válidas que representam a amostra final.

Explica-se que, antes de iniciar o preenchimento do questionário, os participantes precisavam ler um termo de consentimento e confirmar sua vontade de participar da pesquisa. Esse termo relatava os aspectos éticos e buscou preservar a integridade dos respondentes ao assegurar que todas as informações fornecidas seriam tratadas de forma sigilosa e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. O documento destacava que a participação era voluntária e que os respondentes poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência. Assim, caso não aceitassem, seriam direcionados diretamente para o final do questionário, o que aconteceu com os dois respondentes mencionados. Além disso, os instrumentos base para essa pesquisa (EAMR e EMEES), passaram por comitê de ética em suas versões originais.

Em relação à abordagem quantitativa, foram realizadas análises de estatísticas descritivas, testes de médias e análises multivariadas dos dados com a utilização dos softwares JASP®, versão 0.18.3.0 e Stata®, versão 17. A estatística descritiva serviu para traçar o perfil dos respondentes e realizar uma análise preliminar sobre metas e motivos de evasão no ensino superior. Os testes de médias serviram como testes iniciais para avaliar se, na amostra, haveria diferenças significativas entre a média de potenciais motivos de evasão entre os estudantes de instituições públicas e privadas e entre os períodos do curso (Fávero & Belfiore, 2017). Por fim, as análises multivariadas de dados, como: matriz de correlação e análise de regressão múltipla (MQO) buscaram analisar as interações e relações entre as variáveis do estudo, respectivamente.

3.2. Variáveis da pesquisa

A variável dependente se refere à escala EMEES, que trata dos potenciais motivos que levam a evasão no ensino superior. O instrumento utilizado de Ambiel (2015) passou por adaptação semântica, ao considerar o contexto dos alunos do curso BCC e foi composto por 45 itens no total, distribuídos em sete componentes. São eles: (i) institucional – qualidade do corpo docente e infraestrutura da instituição; (ii) pessoal – incerteza em relação a escolha do curso e aspectos familiares; (iii) falta de suporte – necessidade financeira e/ou atual de conciliar estudos, trabalho e família; (iv) carreira – preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, como execução das tarefas e demanda do mercado de trabalho; (v) desempenho – desempenho acadêmico do aluno; (vi) interpessoal – dificuldades de relacionamento com colegas e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; e (vii) autonomia – dificuldade em assumir responsabilidades. São exemplos de itens da escala: “Baixa qualidade do corpo docente”; “Dúvidas com relação a minha escolha profissional”; “Não ter tempo para participar de atividades extracurriculares”; “Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei”; “Ter desempenho baixo em algumas disciplinas”; “Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas” – a escala original com todos os itens pode ser solicitada à Ambiel (2015).

A variável de interesse são as metas de realização e se refere ao instrumento de Zenorini et al. (2003) – EAMR, que se subdivide em (i) metas de desempenho com 11 itens e (ii) metas de aprendizagem com 6 itens. As metas de aprendizado, se relacionam com as motivações intrínsecas do aluno, que atribui o sucesso a si mesmo. Já de desempenho são frequentemente relacionadas a fatores exógenos e validação externa. Para Zenorini et al. (2003), as metas refletem diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas, o que pode resultar em diferentes comportamentos. Por essa perspectiva, analisar separadamente esses componentes, evita enviesar os resultados pela média geral da escala (conforme tópico “3.3.1 hipóteses de teste”). São exemplos da escala, em relação à meta de desempenho: “Na minha turma, eu quero me sair melhor que todos os demais”; “Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante”. São exemplos de meta de aprendizagem: “Gosto dos trabalhos com os quais eu aprendo algo, mesmo que eu cometa um bocado de erros”; “Uma razão pela qual eu faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas”. A composição integral dos itens da escala pode ser acessada no trabalho de Zenorini et al. (2003).

Foram consideradas variáveis de controle como: IES, gênero, idade, ter filhos ou não, ter mudado de cidade ou não e ter trabalho remunerado ou não. Essas variáveis foram sustentadas em literatura prévia, que encontrou evidências da sua relação com a evasão no ensino superior. Por exemplo, Silva et al. (2007) constatou que a evasão é maior nas instituições de ensino privadas, em que a taxa média encontrada foi de 26% em comparação com 12% das instituições de ensino públicas. É importante destacar que esse resultado pode ser reflexo da própria distribuição de estudantes, em que há um percentual maior de alunos na rede privada do que na rede pública, o que pode impactar na média geral dos dados (Silva et al., 2007).

Pusztai et al. (2022), Silva et al. (2020) e Durso e Cunha (2018) concluem que o gênero foi determinante em seus modelos, em que o sexo masculino apresentou maior relação com a evasão. Esses autores sugerem que o sexo feminino tende a ter mais resiliência acadêmica. A idade também é sinalizada como determinante do comportamento de evasão, em que o aumento da idade aumenta em até seis vezes a probabilidade de abandono do curso (Durso & Cunha, 2018), as sugestões apontam para as múltiplas tarefas assumidas e a dualidade entre ensino superior e mercado de trabalho. Somado a essas, o fato de ter filhos, assumir as responsabilidades de morar sozinho e mudar-se de cidade, em prol dos estudos podem influenciar a evasão ou seu potencial em evadir (Pinheiro et al., 2023). Pusztai et al. (2022) destacam que a taxa de mães que concluem o ensino superior é relativamente menor em relação aos estudantes sem filhos.

A variável “pensar em desistir do curso” foi proposta pelas autoras desta pesquisa. O propósito foi avaliar e validar se a resposta dos estudantes condiz com a escala de potenciais motivos que levam à evasão, visto que, se o aluno já pensou em desistir do curso, isso tende a refletir na média do potencial de evadir. Foram adicionados ainda, o período do curso, considerado como controle, pois estudos anteriores sugerem que os alunos são mais propensos a evadir nos primeiros anos da graduação, de modo que, ao avançarem no percentual de integralização do curso o risco de evadir diminui (Silva, 2013; Silva, 2020). Por fim, *dummys* de regiões foram adicionadas ao considerar que algumas regiões do Brasil, como Sul e Sudeste, possuem aproximadamente metade dos alunos de graduação do Brasil, e o maior número de matrículas e a facilidade de se matricular, pode refletir em médias de propensão a evasão maior. Todas as variáveis desta pesquisa foram sintetizadas na Tabela 1, com as referidas siglas, sinal esperado, descrição e referências.

Tabela 1

Variáveis da pesquisa

Variável	Sigla	Descrição operacional	Sinal	Referência
Variável dependente				
Potenciais motivos para a evasão no ensino superior	PM_eva	Média da Escala <i>Likert</i> de Motivos para Evasão no Ensino Superior		(Ambiel, 2015)
Variáveis independentes de interesse				
Metas de realização de desempenho	Mdes	Média do constructo da Escala <i>Likert</i> de Avaliação das Metas de Realização de Zenorini et al. (2003)	(+)	(Zenorini et al., 2003)
Metas de realização de aprendizado	Mapr		(-)	
Variáveis independentes de controle				
Instituição	Inst	Dummy: (0) instituição pública e (1) instituição privada	(+)	(Silva Filho et al., 2007)
Gênero	Gen	Dummy: (0) feminino e (1) masculino	(+)	(Silva, 2013; Durso & Cunha, 2018; Silva, 2020; Pusztai et al., 2022)
Deslocamento	Desl	Dummy: (0) não houve mudança de cidade e (1) mudou-se de cidade	(+)	(Pinheiro et al., 2023)
Ter filho	TF	Dummy: (0) não ter filho e (1) ter filho(s)	(+)	(Coimbra et al., 2021; Pusztai et al., 2022)
Trabalho	Tra	Dummy: (0) não ter trabalho remunerado e (1) ter trabalho remunerado	(+)	(Durso & Cunha, 2018; Silva, 2020; Pusztai et al., 2022)
Morar sozinho	Msoz	Dummy: (0) não mora sozinho e (1) mora sozinho	(+)	(Ambiel, 2015; Pinheiro et al., 2023)
Idade	Ida_z	Idade padronizada por escore Z	(+)	(Silva, 2013; Durso & Cunha, 2018)
Pensar em desistir	PD	Dummy: (0) não pensou em desistir do curso e (1) já pensou em desistir do curso	(+)	Proposta pelo estudo
Período do curso (1° ano, 2° ano, 3° ano e 4° ano)	Per1 Per2 Per3 Per4	Dummy: (0) quando não pertencer ao período do curso e (1) quando pertencer	(-)	(Silva, 2013; Silva, 2020)
Região (Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste)	RSul RSud RNor Rnord Rcen	Dummy: (0) quando não pertencer à região (Região Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro Oeste) e (1) quando pertencer	(+)	(Silva Filho et al., 2007)

Fonte: autores, 2025.

3.3. Modelo econométrico

O modelo econométrico do estudo é apresentado na equação 1:

Equação (1)

$$PM_eva_i = \beta_0 + \beta_1 Mdes_i + \beta_2 Mapr_i + \beta_3 inst_i + \beta_4 Gen_i + \beta_5 Desl_i + \beta_6 TF_i + \beta_7 Tra_i + \beta_8 Ida_z_i + PD_i + Per_i + R_i \varepsilon_i$$

Em que, PM_eva_i = Potenciais motivos para evasão no ensino superior; $Mdes_i$ = Média do constructo das metas de desempenho; $Mapr_i$ = Média do constructo das metas de aprendizado; $inst_i$ = Instituição de ensino superior pública ou privada; Gen_i = Gênero feminino ou masculino; $Desl_i$ = Ter ou não mudado de cidade em prol dos estudos; TF_i = Ter ou não filhos; Tra_i = Ter ou não trabalho remunerado; Ida_z_i = Idade padronizada por escore z; PD_i = Ter ou não pensado em desistir do curso; Per_i = dummy de período de curso; R_i = dummy de região; ε_i = Termo de erro i = Subscritos que representam cada uma das observações da amostra.

3.3.1 Hipóteses de teste

As hipóteses de pesquisa foram testadas por meio de hipóteses estatísticas consideradas unilaterais. A hipótese nula assume a inexistência de relação entre as variáveis analisadas, enquanto a hipótese alternativa (H1 e H2) considera a direção teórica esperada das relações entre o estabelecimento de metas acadêmicas e o potencial de evasão no curso de BCC. Sendo elas:

- H1.** Há relação negativa e estatisticamente significativa entre o estabelecimento de metas de aprendizagem e o potencial de evasão no ensino superior no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.
- H2.** Há relação positiva e estatisticamente significativa entre o estabelecimento de metas de desempenho e o potencial de evasão no ensino superior no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Cabe destacar que a variável dependente oriunda de escala Likert foi operacionalizada como a média dos itens da escala EMEES. Esse é um procedimento recorrente em estudos que utilizam tais escalas psicométricas e assumem aproximação contínua para fins de análise multivariada.

3.4 Confiabilidade das escalas

Após a coleta de dados, procedeu-se com a avaliação da confiabilidade dos instrumentos utilizados na pesquisa. Para isso, foi conduzido o teste de Alpha de Crombach, que, de acordo com a literatura, é apropriado para analisar a consistência interna das respostas, considerando as correlações dos componentes (Field, 2020). Os resultados para a escala EAMR foram: (i) de 0,826 para o constructo metas de desempenho; e (ii) 0,829 para o constructo metas de aprendizado. Já o para o instrumento geral, considerando os dezessete itens, foi de 0,823.

Com relação à escala EMEES, o resultado do instrumento geral, composto por 45 itens, foi de 0,824. A literatura estatística sugere que, valores acima de 0,7 indicam consistência interna do instrumento (Fávero & Belfiore, 2017). Nota-se que o resultado das escalas metas de realização e a escala motivos para evasão no ensino superior, sugerem confiabilidade com valores > 0,8, tanto por constructo, quanto para o instrumento geral. Dessa forma, não foi necessário desconsiderar nenhum item das escalas, o que permitiu segurança aos pesquisadores na continuidade das análises.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Perfil dos participantes

A Tabela 2 expõe as características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 2

Perfil dos participantes

Características		%	Características		%
Período do curso	1º ano	28,24%	Já pensou em desistir do curso?	Sim	57,25%
	2º ano	17,56%		Não	42,75%
	3º ano	23,66%			
	4º ano	30,53%			
Idade	18 a 25	55,73%	Filhos	Sim	35,88%
	26 a 32	20,61%		Não	64,12%
	33 a 40	12,21%	Trabalha	Sim	90,08%
	Acima de 40	11,45%		Não	9,92%
IES	Pública	75,57%	Mudou de cidade?	Sim	22,14%
	Privada	24,43%		Não	77,86%
Região	Sul	56,49%	Gênero	Feminino	49,61%
	Sudeste	7,63%		Masculino	50,39%
	Nordeste	15,27%	Mora sozinho?	Sim	27,48%
	Centro-oeste	6,87%		Não	72,52%
	Norte	13,74%			

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Esses resultados demonstram que a maioria dos estudantes da amostra tem entre 18 e 25 anos e estuda em IES pública. Em relação ao gênero, houve uma participação equilibrada entre o sexo feminino e masculino. Quanto ao período do curso, destacam-se participantes que cursam o 4º ano. No que diz respeito a ter trabalho, nota-se que um percentual expressivo dos participantes trabalham (90%). Esse resultado é pertinente com os achados de Durso e Cunha (2018), os quais constataram que grande parte dos estudantes deste curso exercem trabalho remunerado durante a graduação. Somado a esses resultados, os estudantes responderam em sua maioria não ter filhos, não morar sozinho e não ter mudado de cidade em prol dos estudos. No que tange à região dos participantes, a maioria se encontra na região Sul, o que pode ser efeito do lugar de atuação das pesquisadoras deste estudo, entretanto, houve uma boa representação das regiões Norte e Nordeste.

No tocante à pergunta “já pensou em desistir do curso?”, 75 participantes (57,25%) responderam que já pensaram em desistir do BCC. Esse percentual é significativo e demonstra que mais da metade dos estudantes da amostra já pensaram em abandonar o curso, o que sugere a necessidade de pesquisas sobre os motivos que levam à evasão e que possam subsidiar a decisão de gestores públicos, gestores de IES, educadores e os próprios estudantes. Em contraste a esse achado, Silva et al., (2020) identificaram que em média 31% dos estudantes do BCC no Brasil evadem, um percentual representativo, em especial, ao considerar a frustração social e o custo inerente da evasão do ensino superior, em particular para as IES públicas.

Em relação à análise descritiva sobre os itens da escala de metas de realização, destaca-se que a maior média atribuída às metas de desempenho (4,44) foi o item 8 “Uma importante razão pela qual eu estudo para valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos”. Com relação aos itens da meta de desempenho, a maior média (4,01) foi para o item 1 “É muito importante para mim ser percebido como alguém competente e preparado em minha classe”. Já no que diz respeito à escala de evasão, as maiores médias dos potenciais motivos para evadir foram, respectivamente (3,34; 3,28; 3,28), “dificuldade financeira”, “decepção com o curso” e “doença grave na família”, enquanto a menor média (1,59) foi “Falta de livros na biblioteca”.

4.3 Análise multivariada dos dados

4.3.1 Testes de média

Antes de proceder com a análise de correlação e regressão, foi conduzido o teste de média Mann-Whitney (duas amostras) e Kruskal-Wallis (K amostras), para avaliar se haveria diferença significativa em relação aos potenciais motivos para evasão, entre estudantes da rede pública e privada e entre estudantes em diferentes períodos do curso. A escolha dos referidos testes se deu em razão da variável dependente não apresentar normalidade nos dados, conforme resultado do teste Kolmogorov-Smirnov ($\text{Prob } Z < 0,05$).

A literatura anterior pondera a diferença existente entre as motivações que levam à evasão nos diferentes grupos, por exemplo, em razão das características socioeconômicas e culturais distinta das IES e as fases do entusiasmo acadêmico (Cunha et al., 2016). Marinho-Araújo et al. (2015) e Tinto (2006) destacam que o primeiro ano do curso é a fase de integração, em que a adaptação é um fator especial, diferindo-se de outros períodos. Contudo, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos analisados na amostra da pesquisa. O teste Mann-Whitney apresentou significância $p\text{-value} = 0,120$ e o teste de Kruskal-Wallis indicou $p\text{-value} = 0,151$. Assim, ambos os testes apontam para retenção da hipótese nula ($\text{Prob } Z > 0,05$) e indicam ausência de diferença estatística entre os grupos.

4.3.2 Análise de correlação

A análise de correlação foi auferida pela correlação de *Spearman*, de modo que coeficientes mais próximos de 1 e -1 indicam alto grau de associação (Fávero & Belfiore, 2017). O propósito da análise foi avaliar o grau de associação entre a variável dependente, as demais variáveis do estudo, além da interação entre as variáveis de interesse e as variáveis de controle a fim de detectar e evitar multicolinearidade no modelo regressivo (Tabela 3).

Tabela 3

Matriz de correlação Spearman

		PM_eva	Mdes	Mapre	Inst	Gen	idade	Desl	TF	Trab	Msoz
PMeva		1									
Mdes	c	0.1214	1								
	s	0.1672									
Mapre	c	-0.1568	0.1970	1							
	s	0.0738*	0.0241**								
Inst	c	-0.1365	0.1549	0.1309	1						
	s	0.1200	0.0772*	0.1363							
Gen	c	-0.0991	0.1085	-0.0421	0.0667	1					
	s	0.2600	0.2173	0.6327	0.4489						
idade	c	0.1065	-0.0433	0.0885	-0.1273	0.0127	1				
	s	0.2258	0.6231	0.3146	0.1473	0.8851					
Desl	c	0.0301	-0.0684	-0.1549	-0.0464	0.0879	-0.2044	1			
	s	0.7325	0.4377	0.0772*	0.5988	0.3183	0.0192*				
TF	c	0.1740	0.0078	0.2230	-0.0919	-0.1490	0.3964	-0.0922	1		
	s	0.0468**	0.9296	0.0105***	0.2965	0.0895*	0.0000***	0.2950			
Trab	c	-0.0402	0.1423	0.1020	0.1887	0.0281	0.2442	-0.2535	0.0886	1	
	s	0.6487	0.1051	0.2464	0.0309**	0.7503	0.0049***	0.0035***	0.3143		
Msoz	c	0.0868	0.0600	-0.0043	-0.0714	0.0295	0.0258	0.4131	-0.1040	-0.0244	1
	s	0.3241	0.4962	0.9610	0.4177	0.7380	0.7697	0.0000***	0.2373	0.7816	
Rsul	c	0.0798	0.0169	-0.0078	0.1048	0.1453	0.0897	0.0229	-0.0176	0.2752	0.1609
	s	0.3648	0.8479	0.9299	0.2337	0.0978*	0.3080	0.7949	0.8415	0.0015***	0.0664*
Rsud	c	-0.0125	-0.1256	-0.0870	0.2380	-0.1747	-0.0564	-0.0840	0.0846	-0.0007	-0.1126
	s	0.8869	0.1530	0.3232	0.0062***	0.0460**	0.5225	0.3399	0.3364	0.9934	0.2005
Rnor	c	-0.0695	0.1370	0.1524	-0.0721	-0.1361	-0.0787	0.0008	0.0713	-0.2383	-0.0967
	s	0.4303	0.1186	0.0822*	0.4132	0.1212	0.3715	0.9926	0.4185	0.0061***	0.2720
Rnord	c	0.0348	0.0315	0.0259	-0.1919	-0.0032	-0.0177	0.0804	-0.0520	-0.1431	-0.0236
	s	0.6931	0.7213	0.7689	0.0281**	0.9707	0.8409	0.3614	0.5551	0.1031	0.7891
Rcent	c	-0.0982	-0.1326	-0.1378	-0.0842	0.0885	0.0156	-0.0721	-0.0773	-0.0108	-0.0320
	s	0.2646	0.1311	0.1166	0.3391	0.3150	0.8597	0.4129	0.3800	0.9027	0.7168
CP	c	-0.1047	0.0341	0.1456	-0.1594	-0.0217	-0.2132	0.0739	0.0256	-0.2455	-0.1203
	s	0.2339	0.6989	0.0971*	0.0690**	0.8053	0.0145***	0.4016	0.7713	0.0047***	0.1710
CS	c	-0.1226	-0.0903	-0.0061	0.0645	-0.1038	-0.0215	-0.0528	-0.0524	0.0861	-0.0594
	s	0.1631	0.3051	0.9447	0.4641	0.2378	0.8072	0.5495	0.5525	0.3284	0.5007
CT	c	0.1530	-0.0176	-0.0391	-0.0239	0.1574	-0.0071	0.1790	0.0703	0.0046	0.0596
	s	0.0811*	0.8419	0.6576	0.7861	0.0726*	0.9355	0.0408**	0.4248	0.9585	0.4990
CQ	c	0.0625	0.0575	-0.1012	0.1246	-0.0382	0.2327	-0.1938	-0.0467	0.1646	0.1117
	s	0.4785	0.5144	0.2502	0.1563	0.6648	0.0075***	0.0265**	0.5964	0.0602*	0.2041
PD	c	0.3663	0.0319	-0.0887	-0.1552	-0.1786	0.0914	-0.0596	0.2281	-0.0288	0.0480
	s	0.0000***	0.7179	0.3139	0.0768*	0.0413**	0.2993	0.4991	0.0088***	0.7444	0.5860

		PM_eva	Mdes	Mapre	Inst	Gen	idade	Desl	TF	Trab	Msoz
Rsul	c	1									
	s										
Rsud	c	-0.3276	1								
	s	0.0001***									
Rnor	c	-0.4548	-0.1147	1							
	s	0.0000***	0.1919								
Rnord	c	-0.4837	-0.1220	-0.1694	1						
	s	0.0000***	0.1650	0.0531**							
Rcent	c	-0.3095	-0.0781	-0.1084	-0.1153	1					
	s	0.0003***	0.3754	0.2178	0.1898						
Per1	c	-0.1334	-0.1165	0.1436	0.2051	-0.1034	1				
	s	0.1287	0.1851	0.1017	0.0188**	0.2400					
Per2	c	0.0003	0.1696	0.1072	-0.1959	-0.0460	-0.2895	1			
	s	0.9972	0.0528**	0.2229	0.0249**	0.6017	0.0008***				
Per3	c	0.0177	-0.0248	-0.0657	0.0133	0.0618	-0.3493	-0.2569	1		
	s	0.8410	0.7787	0.4559	0.8798	0.4832	0.0000***	0.0031***			
Per4	c	0.1138	-0.0033	-0.1683	-0.0510	0.0820	-0.4160	-0.3060	-0.3691	1	
	s	0.1955	0.9698	0.0546**	0.5629	0.3516	0.0000***	0.0004***	0.0000***		
PD	c	0.0508	0.0160	0.1208	-0.1480	-0.0703	-0.1091	0.0337	0.0818	0.0033	1
	s	0.5641	0.8563	0.1694	0.0915*	0.4248	0.2148	0.7020	0.3532	0.9699	

Nota. ***A correlação é significativa no nível 1%; ** A correlação é significativa no nível 5%; * A correlação é significativa no nível 10%. c = Coeficiente de correlação. s = Significância (rho p). Rsul = Região Sul; Rsud = Região Sudeste; Rnor = Região Norte; Rnord = Região Nordeste; Rcent = Região Centro-oeste; Per = (1) primeiro ano do curso; (2) segundo ano do curso; (3) terceiro ano do curso; (4) quarto ano do curso.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os principais resultados apontam que a variável Mapre se associa negativamente com a variável PM_eva. Isso sugere que o potencial de evadir é inversamente proporcional à presença de metas de aprendizado. Portanto, a matriz sugere que na existência de metas de aprendizado o potencial de evadir tende a ser menor.

A variável Mdes não se correlacionou com PM_eva, contudo observa-se um coeficiente positivo, o que sugere uma investigação mais profunda dessa variável. A ausência de correlação significativa entre metas de desempenho e potencial de evasão pode indicar que essa orientação, isoladamente, não é suficiente para explicar a propensão ao abandono, o que reforça a necessidade de análises multivariadas, considerando o contexto envolvido como variáveis de controle. O resultado encontrado para as metas de aprendizado sinaliza a importância de trabalhar essas metas no ensino superior. Essas podem fomentar o engajamento e a motivação intrínseca do aluno e promover a continuidade no curso, independentemente do sucesso ou fracasso atrelado a expectativas e motivações extrínsecas, como os fatores relacionados às metas de desempenho (Elliot & McGregor, 2001).

No que tange às variáveis de controle, observa-se que ter filho se associa positivamente ao potencial de evadir. Como diagnosticado em literatura prévia, as responsabilidades familiares são consideradas como determinante da evasão (Pinheiro et al., 2023; Pusztai et al., 2022). Além dessa, identificou-se que a variável pensar em desistir do curso associou-se positivamente ao nível de 1% com PM_eva. Esse resultado ajuda a validar a escala PM_eva, ao condicionar que estudantes que já pensaram em desistir do curso se associam como possíveis evasores.

Nota-se, ainda, que a variável pensar em desistir se associa com outras três variáveis de controle, quais sejam: instituição privada, gênero masculino e ter filhos. Esse resultado sugere de forma preliminar, entre outras avaliações, cuidado com a multicolinearidade no modelo regressivo. Além dessa, houve associação entre a variável gênero e o período do terceiro ano de curso, que, por sua vez, se associou com o potencial de evasão. Isso corrobora estudos anteriores, que identificaram que o tipo de instituição, o gênero e o fato de ter filhos elevam as chances de evadir (Pusztai et al., 2022; Silva, 2020; Durso & Cunha, 2018; Silva, 2013).

Atribui-se às instituições privadas uma associação positiva com potencial de evasão, o que pode estar relacionado ao aumento nas mensalidades, à pendência dos pagamentos e à reprovação em disciplinas, conforme estudo de Silva (2013), que avaliou esse tipo de instituição. Em consonância a esta pesquisa, estudos anteriores identificaram que o gênero masculino é mais suscetível à evasão, o que pode ser influenciado pelo fato desse gênero estar associado à variável ter filhos, que, por sua vez, se associou com o potencial de evasão, sendo esses fatores influenciados pelas responsabilidades familiares. Destaca-se que o terceiro período do curso (per3) se associou significativamente com PM_eva, resultado que destoa dos estudos de Silva (2013) e Silva (2020), os quais sugerem que o risco de evasão tende a ser maior nos primeiros anos do curso, ou que o risco de evasão é menor quanto maior o percentual já integralizado do curso.

Contudo, o resultado encontrado vai de com o estudo de Cunha et al. (2016), que sugere que os primeiros anos do curso, especialmente o de ingresso, são as fases do entusiasmo acadêmico. Isso é corroborado ao observar que o primeiro ano do curso (pre1) se associa significativamente com as metas de aprendizado, ou seja, no primeiro ano do curso, os alunos tendem a querer aprender por prazer e aumento do conhecimento próprio, mas, ao longo do curso, tendem a destoar dessa meta. Isso pode ser resultado da frustração das expectativas do aluno com o curso, com a instituição, com as tarefas e pretensões profissionais e demais obstáculos enfrentados por ele. Esses resultados preliminares fundamentam a análise de regressão apresentada na seção seguinte, o que permite avaliar o efeito conjunto das metas de realização sobre o potencial de evasão.

4.3.3 Análise de regressão

O modelo econométrico foi investigado a partir da análise de regressão múltipla (MQO), que permite o objetivo e a hipótese de pesquisa, além de ser condizente com aquele. Inicialmente, foi verificado os pressupostos da regressão, conforme Fávero e Belfiore (2017), os resultados dos testes de pressupostos da regressão estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Pressupostos da regressão

Pressuposto	Teste	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Análise de normalidade dos resíduos	Shapiro-Francia	Prob > z 0,2955	Prob > z 0,2901	Prob > z 0,4344
Análise de heterocedasticidade	BreuschPagan/Cook-Weisberg	Prob > chi2 = 0,9764	Prob > chi2 = 0,9333	Prob > chi2 = 0,6677
Análise de multicolinearidade	Média Variance Inflation Factor (VIF)	1,35	1,34	1,18

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Conclui-se que os resíduos seguem distribuição normal, conforme o resultado do teste de Shapiro-Franca. Não houve detecção de problemas com heterocedasticidade utilizando o teste de Breusch-Pagan/Cook-Weisberg, o qual indicou que o modelo apresenta variância dos termos de erro constante. Adicionalmente à matriz de correlação, foi realizado o teste de VIF, que permite avaliar correlações simultâneas entre as variáveis explicativas do modelo. O teste apontou que os três modelos estão dentro da faixa estabelecida pela literatura com valores < 10 (Fávoro & Belfiore). Entretanto, cabe destacar que pela matriz de correlação, observou-se que houve associações expressivas entre as variáveis de controle, o que pode enviesar a análise dos resultados (Fávoro & Belfiore).

Portanto, optou-se por considerar no Modelo 1 todas as variáveis da pesquisa, conforme a Equação 1. Entretanto, no Modelo 2, excluiu-se a variável PD, visto que essa se associa significativamente com outras três variáveis de controle (TF, Gen e Inst). Além disso, é importante indicar que essa variável pode representar risco de sobrecontrole e/ou endogeneidade, e a exclusão foi necessária devido à associação analisada que poderia enviesar os resultados.

No Modelo 3, foram retiradas as *dummies* de região e dos períodos 1,2 e 4. Essa exclusão ocorreu em razão das variáveis se correlacionarem entre si, assim, optou-se por manter apenas o período 3 que havia apresentado significância no modelo anterior. Os dados da regressão (MQO) estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5
Análise de regressão múltipla (MQO)

		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Mdes	Coeficiente (β)	0,153	0,172	0,17036
	Erro-padrão	(0,085)	(0,089)	(0,085)
	p-value	0,076*	0,055*	0,047**
Mapre	Coeficiente (β)	-0,129	-0,175	-0,20104
	Erro-padrão	(0,092)	(0,095)	(0,091)
	p-value	0,162	0,067*	0,03**
Inst	Coeficiente (β)	-0,156	-0,231	-0,17017
	Erro-padrão	(0,164)	(0,169)	(0,156)
	p-value	0,343	0,174	0,277
Gen	Coeficiente (β)	-0,14	-0,201	-0,19499
	Erro-padrão	(0,132)	(0,137)	(0,133)
	p-value	0,293	0,144	0,142
Ida	Coeficiente (β)	0,00386	0,00172	0,00362
	Erro-padrão	(0,008)	(0,008)	(0,008)
	p-value	0,623	0,833	0,648
Desl	Coeficiente (β)	0,0367	-0,0309	-0,0579
	Erro-padrão	(0,182)	(0,189)	(0,182)
	p-value	0,841	0,87	0,751
TF	Coeficiente (β)	0,177	0,286	0,2814
	Erro-padrão	(0,149)	(0,151)	(0,147)
	p-value	0,238	0,061*	0,058*
Trab	Coeficiente (β)	-0,221	-0,267	-0,15206
	Erro-padrão	(0,235)	(0,245)	(0,227)
	p-value	0,35	0,277	0,505

		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Msoz	Coeficiente (β)	0,0768	0,123	0,19855
	Erro-padrão	(0,161)	(0,167)	(0,160)
	p-value	0,634	0,463	0,215
PD	Coeficiente (β)	0,453		
	Erro-padrão	-0,137		
	p-value	0,001***		
Per2	Coeficiente (β)	-0,0134	0,039	
	Erro-padrão	(0,202)	(0,21)	
	p-value	0,947	0,853	
Per3	Coeficiente (β)	0,292	0,376	0,27597
	Erro-padrão	(0,180)	(0,186)	(0,154)
	p-value	0,109	0,046**	0,076*
Per4	Coeficiente (β)	0,178	0,225	
	Erro-padrão	(0,181)	(0,187)	
	p-value	0,323	0,23	
Rsul	Coeficiente (β)	0,269	0,351	
	Erro-padrão	(0,256)	(0,266)	
	p-value	0,296	0,19	
Rsud	Coeficiente (β)	0,24	0,298	
	Erro-padrão	(0,345)	(0,359)	
	p-value	0,487	0,408	
Rnor	Coeficiente (β)	-0,00301	0,114	
	Erro-padrão	(0,31)	(0,321)	
	p-value	0,992	0,724	
Rnord	Coeficiente (β)	0,311	0,307	
	Erro-padrão	(0,293)	(0,305)	
	p-value	0,29	0,318	
Cons.	Coeficiente (β)	2,313559	2,71	3,01378
	Erro-padrão	(0,524)	(0,532)	(0,468)
	p-value	0,000***	0,000***	0,000***
Obs.		131	131	131
R²		26%	18%	15 %
R² ajustado		15%	7%	8%
F		2,30	1,62	2,16
Prob > F		0,005	0,075	0,0245

Nota: ***A relação é significativa no nível 1%; * *A relação é significativa no nível 5%; * A relação é significativa no nível 10%.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os resultados evidenciam que, em relação às variáveis de interesse, o Modelo 1 sugere que a variável Mdes se relaciona positivamente com PM_eva ao nível de 10%, enquanto os resultados para a variável Mapr, nesse modelo, não indicaram relação. Posteriormente, ao retirar as variáveis de controle que se correlacionavam em grau maior, o Modelo 2 manteve o resultado para a Mdes com relação positiva e significativa com PM_eva, enquanto, a variável Mapr passou a demonstrar relação negativa e significativa ao nível de 5% de significância. No Modelo 3, ao controlar as variáveis de controle que estavam se associando, ambas variáveis de interesse Mdes e Mapr melhoram a significância, de modo a demonstrar relação ao nível de 5%. Dessa maneira, os resultados **forneem evidência consistente** com H1 e H2. Cabe ressaltar que a variável Mapr só demonstra significância nos modelos 2 e 3, esse resultado pode ser reflexo da exclusão da variável PD, que poderia absorver e/ou reduzir o efeito da variável Mapr.

A Teoria de Metas de Realização sugere que estabelecer metas podem promover aos alunos engajamento e persistência, fatores esses relevantes para resiliência acadêmica e conclusão do curso (Mattiev, 2022; Tian et al., 2017; Zenorini et al., 2003). Nessa perspectiva, as metas servem como estímulo e impulsionam o aluno ao objetivo desejado (Yu & Chun, 2024). As de desempenho ou aprendizagem não são excludentes e seu uso concomitante poderia até mesmo aumentar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, elevar o desempenho acadêmico (Zenorini et al., 2003) e promover o bem-estar subjetivo entre os estudantes (Tian et al., 2017).

Entretanto, é possível que ocorra diferenças entre os estudantes bem como na utilização dessas metas. As de aprendizado são voltadas para o interesse do aluno na tarefa e no aprendizado, independentemente do sucesso, enquanto as de desempenho são focadas em resultado/*performance* ou ainda, no medo e evitação do fracasso (Zenorini et al., 2003). Assim, uma possível explicação para esse resultado é que os estudantes orientados por metas de desempenho correm o risco de se desmotivar diante de resultados não alcançados. Isso tenderia a ocorrer devido a esse perfil de estudantes depositar a motivação em fatores exógenos, como se destacar entre os demais alunos e a atender às expectativas alheias, por exemplo, ser bem-visto por seus resultados no meio acadêmico. Portanto, o resultado desta pesquisa condiz com o alerta relatado no trabalho de Zenorini et al. (2003), que aponta para possíveis resultados negativos do uso de metas por desempenho. Elliot e McGregor (2001) entendem que a meta de desempenho-evitação pode se associar à ansiedade, fator que, diante da frustração das expectativas almejadas, pode aumentar os índices de evasão escolar.

Por outro lado, as metas de aprendizado sugerem motivação intrínseca, engajamento e persistência na busca por resultados melhores, fatores que favorecem a conclusão do curso. Orientados por esse tipo de meta, os estudantes buscam estrategicamente direcionar seus esforços para o avanço intelectual (Tian et al., 2017; Wolters, 2004; Zenorini et al., 2003). Essas características foram significativas para identificar que estudantes orientados por essas metas são menos prováveis a evadir. Esse resultado sinaliza a importância da autopercepção dos alunos em conhecer os tipos de metas, assim como as IES e os professores de aplicá-las no ensino-aprendizagem. Ao oportunizar este conhecimento, fomenta-se os alunos a serem mais resilientes e motivados no objetivo de concluir o curso.

Com relação às variáveis de controle, o Modelo 1 sinaliza que há relação positiva e significativa entre a probabilidade de evadir e a variável pensar em desistir do curso. Como relatado nas análises descritivas, evidenciou-se que mais de 57% dos participantes relataram que já pensaram em desistir do BCC, dado relevante aos gestores e pesquisadores de ensino, uma vez que se trata de estudantes ativos e não já evasivos e, portanto, carecem de intervenções que possam ajudá-los na conclusão do curso. Identificou-se ainda que ter filhos, nesta amostra, se relaciona positivamente e significativamente ao potencial de evasão. Esse resultado sinaliza um olhar crítico e personalizado ao avaliar estudantes nesse perfil. As responsabilidades familiares, como ter filhos, somada a um perfil de graduandos ativos no mercado de trabalho (90%), intensifica o potencial de evadir, conforme evidenciado nos estudos de Pusztai et al. (2022) e Coimbra et al. (2021).

Por fim, destaca-se a relação positiva e significativa entre o terceiro ano do curso e ao potencial de evasão. Estudos anteriores possuem compreensão mistas sobre esse aspecto, alguns sugerem que os primeiros anos do curso, por serem o primeiro contato e a fase de integração, tendem a ser o período mais evasivo (Marinho-Araújo et al., 2015; Tinto, 2006; Silva, 2013; Silva, 2020). Contudo, os resultados desta pesquisa não corroboram essa ideia, pois não houve relação entre as variáveis primeiro e segundo ano do curso com o potencial de evasão. Pelo contrário, evidenciou-se que o terceiro ano emite sinal de alerta às IES, que pode estar vinculado a características desse período, como a aproximação do estágio supervisionado, o aumento de complexidade do curso em relação a disciplinas técnicas específicas (contabilidade avançada, tributária etc.). Nesse caso, por exemplo, a ausência de reforço para essas disciplinas podem acarretar mais reprovações.

5. Considerações Finais

O estudo buscou investigar a relação entre as metas de realização (aprendizado e desempenho) e os potenciais motivos para a evasão no ensino superior, no contexto do curso de BCC. Para tanto, foi aplicado um questionário aos estudantes matriculados em cursos presenciais de Ciências Contábeis. O cenário pesquisado reflete universidades brasileiras públicas ou privadas que oferecem o curso presencial – população do estudo, que considerou os apontamentos do censo de educação em ensino superior em 2023, os quais destacam taxas evasivas significativas para a área de negócios nas IES brasileiras.

Como principais resultados, observou-se que as metas de realização, referentes a aprendizado, se relacionam de forma significativa e negativa com os potenciais motivos para evasão, enquanto as metas de realização voltadas ao desempenho se relacionam significativa e positivamente com o potencial de evadir. Isso sugere que, ao estabelecer metas voltadas para o aprendizado, inovação e crescimento intelectual, o estudante tende a associar a menores motivos para abandono sua graduação. Em contrapartida, quando as metas são focadas na *performance* individual e em se destacar em relação aos outros, avalia-se o aumento para a potencial evasão. Além disso, foram encontradas evidências de que ter filhos e estar no terceiro ano do curso se relaciona positivamente com o potencial abandono dos estudos, e que a maioria dos participantes da amostra já pensou em desistir do curso de BCC.

Tais achados destacam a importância de considerar o papel das metas no processo de ensino-aprendizagem e possibilitam ao menos três grandes contribuições. Primeiramente, fica evidente que incentivar os estudantes a estabelecerem metas que priorizem o aprendizado e o desenvolvimento pessoal é mais eficaz do que se concentrarem apenas na competição ou na busca por uma alta *performance*. Embora as instituições de ensino, tradicionalmente, estimulem o desempenho e a competitividade entre os estudantes, é necessário promover um ambiente que valorize o crescimento intelectual e a colaboração, abordando práticas pedagógicas que incentivem a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes. Um exemplo disso é a utilização de metodologias ativas que proporcionem o trabalho em grupo e a troca de conhecimentos, que criem um espaço para que os alunos compartilhem experiências e desenvolvam habilidades colaborativas.

Em segundo lugar, ao abordar os potenciais motivos que levam à evasão no curso de Ciências Contábeis, este estudo inova ao discutir o problema antes que ele se concretize. A discussão sobre evasão no ensino superior apenas com dados consolidados, ou seja, com dados sobre a evasão já ocorrida, limita a criação de estratégias preventivas dentro das IES e não ajuda a resolver o problema em sua totalidade. Assim, ao identificar as causas da evasão antes que ela aconteça, as instituições podem implementar ações para melhorar o ambiente acadêmico, como: programas de bolsas de estudo, mentorias acadêmicas, apoio pedagógico e psicológico, criação de comissões internas para permanência institucional e avaliações diagnósticas quantitativas e qualitativas sobre o tema.

A terceira contribuição está relacionada à compreensão do impacto de fatores pessoais e contextuais no processo de evasão. O estudo revelou que aspectos como “ter filhos”, que muitas vezes são negligenciados nas análises sobre a permanência no ensino superior, têm um papel relevante nas decisões dos estudantes. Nesse sentido, é importante que as IES considerem as necessidades e os desafios individuais dos alunos em seu planejamento estratégico, ofereçam suporte adequado, como: horários flexíveis, políticas de inclusão e apoio à conciliação entre estudos e responsabilidades familiares. Os achados revelam ainda que os alunos do terceiro ano do curso foram mais propensos aos potenciais motivos de evasão, o que requer cuidado por parte das IES, que podem avaliar as características desse período, como a exposição do aluno a complexidade das disciplinas *core* e do estágio supervisionado, ementa característica desse período. O estudo destaca também a importância de ouvir os próprios estudantes. O fato de a maioria dos participantes já ter cogitado desistir do curso de BCC revela que existem fatores que influenciam o abandono, muitas vezes relacionados a pressões internas e externas, que podem não ser abordadas pelas IES nas práticas pedagógicas tradicionais.

Como possíveis limitações da pesquisa, destaca-se a impossibilidade de generalização dos achados para toda a população de estudantes de Ciências Contábeis, uma vez que o estudo contou com a participação de 131 respondentes e uma amostra não probabilística. Esse tamanho amostral, embora suficiente para a realização da análise estatística proposta, pode não representar de forma ampla a diversidade de experiências e realidades enfrentadas por todos os estudantes do curso. Além disso, a escolha da abordagem quantitativa, mesmo eficiente para identificar padrões e relações estatísticas entre variáveis, restringe a possibilidade de uma análise qualitativa aprofundada das motivações e fatores subjetivos que influenciam as decisões dos alunos em relação à permanência ou evasão. Assim, considera-se que comparar este estudo com abordagens qualitativas poderia contribuir para uma compreensão mais detalhada sobre os aspectos emocionais, sociais e individuais que contribuem para a evasão.

Para estudos futuros, recomenda-se: (i) a inclusão de informações adicionais com detalhes sobre os sentimentos e percepções dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, a fim de capturar aspectos emocionais e subjetivos que possam influenciar suas decisões; (ii) a realização de estudos qualitativos, como entrevistas em profundidade e pesquisas-ação, que permitam uma compreensão mais detalhada das motivações e desafios enfrentados pelos alunos, por exemplo, relacionas ao porquê o aluno já pensou em desistir; (iii) a investigação das políticas institucionais existentes nas IES, de modo a explorar como elas impactam as metas de realização dos estudantes e, conseqüentemente, sua permanência nos cursos, e a identificar boas práticas e possíveis lacunas no apoio aos alunos; e (iv) realizar estudos longitudinais e análises mediadoras/moderadoras, tendo em vista que as relações entre metas de realização e intenção de evasão podem se modificar ao longo do tempo e ser influenciadas por variáveis contextuais e individuais, como: desempenho acadêmico, apoio/suporte social, condições socioeconômicas e características institucionais.

Referências

- Ambiel, Rodolfo A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52. DOI: 10.15689/ap.2015.1401.05
- Birnberg, J. G.; Luft, J.; Shields, M. D. (2007). Psychology Theory in Management Accounting Research. *Handbook of Management Accounting Research*. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1751-3243\(06\)01004-2](https://doi.org/10.1016/S1751-3243(06)01004-2)
- Castro, J. X. de; Miranda, G. J.; & Leal, E. A. (2016). Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9 (1), 80-97. DOI: 10.14392/asaa.2016090105
- Coimbra, C. L.; Silva, L. B.; Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. (2021). *Educação e Pesquisa*, 47, e228764. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>

- Cunha da, J. V. A., Nascimento, E. M., & de Oliveira Durso, S. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 141-161. <https://dx.doi.org/10.14392/asaa.2016090202>
- Dassow, P. Z. Santos, J. V. (2021). Learning strategies used by Brazilian university students: a literature review. (2021). *Research, Society and Development*, 10(17), e1211101724191. DOI: 10.33448/rsd-v10i17.24191
- Durso, S. D. O., & Cunha, J. V. A. D. (2018). Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. *Educação em Revista*, 34, e186332. <https://doi.org/10.1590/0102-4698186332>
- Elliot, A. J. (2005). "A conceptual history of the achievement goal construct," in *Handbook of Competence and Motivation*, eds A. J. Elliot and C. S. Dweck (New York, NY: Guilford Press), 52-72.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Grupo GEN.
- Field, Andy. (2020). *Descobrimo a estatística usando o SPSS (5ª ed.)*. Penso editora.
- Fritsch, R., Rocha, C. S. da, & Vitelli, R. F. (2015). A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Revista Educação Em Questão*, 52(38), 81-108. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7963
- Gouveia, V. V.; Sousa, D. M. F.; Fonseca, P. N.; Gouveia, R. S. V.; Gomes, A. I. A. S. B.; & Rodrigues, R. C. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 323-331.
- 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. DOI: 10.1590/s1519-70772013000200007
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2019). *Fundamentos de metodologia científica (6a ed.)*. São Paulo: Atlas.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Mattiev, I. B. (2022). The importance of setting goals and objectives in the classroom, student's worldview, and method of setting learning objectives. *European Scholar Journal*, 3. ISSN: 2660-5562.
- McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom. *American Psychologist*, 33(3), 201210.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., & Clark, R. A. (1949). The projective expression of needs: The effect of ego involvement, success, and failure of perception. *The Journal of Psychology*, 27, 311-330.
- Merett, F. N., Bzuneck, J. A., Oliveira, K. L. de, & Rufini, S. É. (2020). University students profiles of self-regulated learning and motivation. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37(e180126), 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>
- Ministério da Educação (MEC), (2024). Censo do Ensino Superior 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>

- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press.
- Pereira, J. S., Castillo, S. A. L., Zoltowski, A. P. C., Teixeira, M. A. P., & Salles, J. F. de. (2022). Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários: Versão Breve. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(2), 773–793. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68652>
- Pinheiro, C. B., Ribeiro, J. L. L. de S., & Fernandes, S. A. F. (2023). Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 28, e023015. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100022>
- Pusztai, G., Fényes, H., & Kovács, K. (2022). Factors influencing the chance of dropout or being at risk of dropout in higher education. *Education Sciences*, 12(11), 804. <https://doi.org/10.3390/educsci12110804>
- Quaglia, R., & Cobb, C. (1996). Toward a theory of student aspirations. *Journal of Research in Rural Education*.
- Santos, A. A. A. dos., & Mognon, J. F. (2016). Motivation Assessment Scale for Learning in Higher Education (EMAPRE-U): *Validity Evidence*. *Psico-usf*, 21(1), 101–110. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210109>
- Santos, D. A., & Garcia, R. P. M. (2024). O fenômeno da evasão de estudantes de graduação: uma pesquisa bibliográfica. *Cadernos Cajuína*, 9(6), e249604.
- Silva da, 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>
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. D. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 37, 641-659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Silva, G. P. D. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18, 311-333. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>
- Tian, L.; Yu, T.; & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Sec. Educational Psychology*, 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. DOI: 10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4
- Torres-Patiño, I. C., Rojas-Hernandez, C. M., & García-Perdomo, H. A. (2021). Barreiras de acesso e permanência na universidade: um olhar. *Einstein (São Paulo)*, 19, eED6447. DOI: 10.31744/einstein_journal/2021ED6447
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. DOI: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Yu H., & Chun H. (2024). Achievement goal orientation and academic social comparison emotions in competitive learning environments: *Latent profile analysis approach*. *Environment and Social Psychology*, 9(8): 2827. DOI: 10.59429/esp.v9i8.2827
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A. (2010). Teorias de metas de realização: Fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A.; & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 165-173.