

Carla Amélia Marto Pina Marinho

## Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil



Viseu, 2019



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde de Viseu

Carla Amélia Marto Pina Marinho

**Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil**

**Relatório final**

4º Curso de Mestrado em Enfermagem Comunitária

Estudo efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Cláudia Chaves  
Professor Doutor João Duarte

Viseu, 2019

“Se puderes  
Sem angústia  
E sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro  
Dá-os em liberdade  
Entanto não alcances  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade  
(Miguel Torga)

## **Agradecimentos**

À minha família, de forma particular aos meus pais e irmãs, a quem devo tudo aquilo que sou e que tenho, sem esquecer todos os outros que, de uma forma ou de outra sempre preencheram afetosamente a minha vida.

À Professora Doutora Cláudia Chaves, pelo privilégio da sua orientação, o seu profissionalismo, dedicação, dando o estímulo necessário para que esta etapa fosse percorrida e alcançada com sucesso.

Ao Professor Doutor João Carvalho Duarte, por todo o acompanhamento, disponibilidade, rigor imprescindível no tratamento estatístico.

A todos os estudantes que participaram neste estudo, porque sem a sua colaboração este trabalho não seria possível.

Muito obrigada!

## Resumo

**Enquadramento:** A transição para o ensino superior ocorre no jovem adulto em simultâneo com o assumir de várias tarefas desenvolvimentais. Conseguir gerir todos os desafios é muitas vezes complexo e há rutura com compromissos assumidos. Surge assim a intenção de abandono do curso superior antes da sua conclusão, ficando comprometidas as habilitações académicas e respetivas competências de acesso a uma profissão qualificada.

**Objetivos:** Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil; Determinar quais as variáveis académicas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil; Identificar as variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) que são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.

**Metodologia:** Estudo quantitativo, transversal, descritivo e correlacional. O instrumento de recolha de dados utilizado foi questionário de caracterização sociodemográfica e académica dos estudantes, a Escala de Performance de Aprendizagem (Young, Klemz & Murphy, 2003, adaptada por Costa 2013); Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015), Escala QVA – r – Qualidade de Vida Académica (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), Questionário de Competência Emocional (QCE) (Taksic', 2000, adaptado para Portugal por Faria & Lima Santos, 2006).

**Resultados:** A amostra é constituída por 159 estudantes no ensino superior do Brasil, com uma idade média de 21,97 anos ( $\pm 6,20$  anos), do sexo feminino (74,8%); A intenção de abandono escolar, está mais presente nos estudantes masculinos. Há um predomínio dos mais novos (<18 anos), seguidos dos de 19-20 anos em relação à intenção do abandono. Os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar e os filhos de mães com profissões intelectuais revelam maior intenção de abandono escolar. Nos estudantes sem estatuto domina a intenção de abandono escolar, com o domínio dos não bolseiros na intenção de abandonar os estudos, contudo, sem significado estatístico ( $p > 0,05$ ) em ambas as situações. A intenção de abandono é mais elevada para quem teve de se deslocar, sem significado estatístico ( $p > 0,05$ ). Verifica-se maior intenção de abandono escolar por parte de quem estuda apenas ocasionalmente. Estabeleceu-se com uma correlação negativa ( $Rho = -0,202$ ) entre o score da performance de aprendizagem e o score do abandono escolar, com significado estatístico ( $p = 0,011$ ). Salienta-se que quanto maior a percepção emocional, a expressão emocional, a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, é menor a intenção de abandono escolar. Estabeleceu-se a existência de correlações positivas entre o score da maioria das dimensões da escala de qualidade de vida académica e o score do abandono escolar, assim, quanto maior a qualidade de vida académica nas dimensões pessoal, interpessoal, estudo e institucional, é maior a intenção de abandono escolar. Já para a dimensão carreira, constatou-se uma correlação negativa que revela o oposto quanto à intenção de abandono escolar, e com significado estatístico ( $p = 0,035$ ).

**Conclusão:** Constituíram-se como variáveis preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes, a carreira, relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) com maior valor preditivo e por fim o sexo. Os resultados apontam para a necessidade de serem implementadas medidas suscetíveis de prevenir ou reduzir o abandono escolar dos estudantes do ensino superior, e promotoras do bem-estar e sucesso académico.

**Palavras-chave:** Estudantes; Abandono; Ensino superior.

## Abstract

**Background:** The transition to higher education occurs in the young adult at the same time as taking on various developmental tasks. Managing all challenges is often complex and there is a break with compromises. This gives rise to the intention to drop out of college before its completion, compromising the academic qualifications and respective competences of access to a qualified profession.

**Objectives:** To verify what sociodemographic variables interfere with the intention to drop out of Brazilian higher education students; find out how the academic variables interfere with the intention to drop out of higher education students in Brazil; to identify which are the predictor variables of intention to drop out of higher education students in Brazil.

**Methodology:** Quantitative, cross-sectional, descriptive and correlational study. The data collection instrument used was the students' socio-demographic and academic characterization questionnaire, Learning Performance Scale (Young, Klemz & Murphy, 2003, adapted by Costa 2013); Dropout Intent Scale (M-ES; Ambiel, 2015), QVA - r Scale - Academic Quality of Life (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), Emotional Competence Questionnaire (QCE) (Taksic', 2000, adapted to Portugal by Faria & Lima Santos, 2006).

**Results:** The sample consists of 159 students in higher education in Brazil, with a mean age of 21.97 years ( $\pm 6.20$  years), female (74.8%); The intention to drop out is more present in male students. There is a predominance of younger (<18 years), followed by 19-20 years in relation to the intention of abandonment. Children of parents with unqualified professions have the highest intention of dropping out, and children of mothers with intellectual professions show greater intention of dropping out. In students without statute dominates the intention of dropping out, with the dominance of non-scholars in the intention to drop out, however, without statistical significance ( $p > 0.05$ ) in both situations. The intention to leave is higher for those who had to move, without statistical significance ( $p > 0.05$ ). There is a greater intention of dropping out of those who study only occasionally. It was established with a negative correlation ( $Rho = -0.202$ ) between the learning performance score and the dropout score, with statistical significance ( $p = 0.011$ ). It is emphasized that the higher the emotional perception, the emotional expression, the ability to deal with the emotion and the emotional investment, the lower the intention to drop out. Positive correlations were established between the score of most dimensions of the academic quality of life scale and the dropout score, thus, the higher the quality of academic life in the personal, interpersonal, study and institutional dimensions, the higher the intention to drop out. For the career dimension, a negative correlation was found, which reveals the opposite regarding the intention to drop out, with statistical significance ( $p = 0.035$ ).

**Conclusion:** Predicting variables of students' intention to drop out were career, interpersonal and personal relationship (dimensions of academic quality of life) with higher predictive value and at last gender. The results point to the need to implement measures that can prevent or reduce the dropout of higher education students, and promote the well-being and academic success.

**Keywords:** Students; Droptout; Higher education.



## Sumário

	Pág.
<b>Lista de Tabelas</b>	<b>I</b>
<b>Lista de Figuras</b>	<b>II</b>
<b>Lista de Gráficos</b>	<b>III</b>
<b>1. Introdução</b>	<b>13</b>
<b>2. Metodologia</b>	<b>19</b>
2.1. Métodos	19
2.2. Participantes	20
2.3. Instrumento de colheita de dados	20
2.4. Procedimentos éticos e formais	25
<b>3. Resultados</b>	<b>27</b>
3.1. Análise descritiva	27
<b>3.1.1. Caracterização sociodemográfica da amostra</b>	<b>27</b>
<b>3.1.2. Caracterização acadêmica</b>	<b>28</b>
3.2. Análise inferencial	29
<b>3.2.1. Teste de normalidade</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2. Teste de hipóteses</b>	<b>30</b>
<b>4. Discussão</b>	<b>37</b>
<b>5. Conclusão</b>	<b>39</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>43</b>

## Lista de Tabelas

	<b>Pag.</b>
Tabela 1 - Dimensionalidade do QVA-r (Almeida et al., 1999)	22
Tabela 2 - Estatísticas relativas à idade em função do sexo	27
Tabela 3 - Caracterização da amostra em função do sexo	27
Tabela 4 – Profissão e habilitações literárias dos pais	27
Tabela 5 – Caracterização académica da amostra em função do sexo	28
Tabela 6 – Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors, curtoses e assimetria	29
Tabela 7 - Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis sociodemográficas com o abandono escolar	31
Tabela 8 - Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis académicas com o abandono escolar	32
Tabela 9 – Correlação de Spearman relacionando a escala de performance de aprendizagem com o abandono escolar	33
Tabela 10 – Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de competências emocionais com o abandono escolar	33
Tabela 11 – Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de qualidade de vida académica com o abandono escolar	34
Tabela 12 – Regressão linear múltipla entre as competências emocionais e as variáveis independentes (preditoras)	34

## Lista de Figuras

Pág.

Figura 1 - Síntese das relações entre o abandono escolar e as variáveis independentes 35

## Lista de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1 – Histograma do abandono, com curva de normalidade	30

## Introdução

Perante um mundo cada vez mais competitivo e exigente em inovação, o Ensino Superior é visto como um grande produtor de novos conhecimentos e técnicas, que fomentam a existência de várias possibilidades para um acesso alargado a este tipo de ensino. A procura reduzida deste ensino, reflete uma falta de investimento no futuro e na evolução social.

No Brasil, o ensino superior no seu início estava reservado a uma pequena porção da população, pelo facto da sua formação ser tardia, e pela grande seletividade no seu acesso. Nos anos 1990, o aumento de acessos ao ensino superior ocorreu sobretudo no setor privado, e foi concentrada nas áreas metropolitanas (Neves, Raizer, & Fachinetto, 2007).

A Universidade é um ambiente complexo que requer a integração e harmonização de processos cognitivos, sociais e afetivos, com demandas para pensar, relacionar-se com os outros e gostar do que faz (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2010)

As universidades são instituições com responsabilidade na formação das novas gerações e na produção de conhecimento científico com um papel importante na construção e no desenvolvimento das sociedades (Pires, 2012).

O estudante quando entra no Ensino Superior confrontar-se com um novo espaço institucional, com normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno (Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005).

O Ensino Superior tem por objetivo assegurar os meios necessários à aprendizagem, promover o desenvolvimento de novas competências, facilitar o processo de entrada no mercado de trabalho, entre outros. A ocorrência de mudanças nos últimos anos, quer no mundo social, quer no mundo económico, faz do Ensino Superior o veículo essencial para aquisição de novos conhecimentos e competências socioprofissionais (Tavares & Santiago, 2000).

As instituições de ensino superior pretendem oferecer aos estudantes uma gama de capacidades e habilidades que os prepararão para enfrentar a transição para o mercado de trabalho. Nas sociedades modernas, marcadas pelo desemprego estrutural, as formas de trabalho temporário prevalecem, oferecendo condições cada vez mais instáveis, menor segurança e menos direitos sociais (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2015).

O abandono académico dá-se quando o estudante deixa de frequentar quer as atividades avaliativas do curso por um período mínimo de dois semestres seguidos, quer as restantes atividades académica (Frazão, 2011). Existem alguns termos anglo-saxónicos associados ao abandono tais como: *attrition*, *dropout*, *withdrawal*, *non-completion*, *non-*

*persistence, early departure*, entre outros. O mesmo autor defende ainda que o abandono acontece se o estudante não fizer a matrícula no semestre seguinte, enquanto outros defendem que o abandono se verifica quando os estudantes, no início do ano letivo seguinte não se matriculam.

Como modelos teóricos do abandono académico, são referidos por Frazão (2011) seis: O modelo interacionista, segundo o qual o abandono académico é consequência da falta de integração social e académica dos estudantes; o modelo desenvolvimentista, no qual é a estrutura e o ambiente das instituições de Ensino Superior que se apresentam como sendo as principais influências sobre os estudantes; o modelo do envolvimento, relaciona a integração dos estudantes na universidade com o grau de dedicação que estes demonstram no curso e nas outras atividades académicas; o modelo organizacional, relacionado com as transformações ocorridas no meio académico ao longo das últimas décadas em que os estudantes não são apenas jovens que terminaram o Ensino Secundário mas também estudantes mais velhos, portadores de deficiência assim como provenientes de grupos sociais e étnicos desfavorecidos; o modelo indutivo defende que é na psicologia que é possível encontrar não só a explicação do abandono académico mas também de o prever; O célebre modelo do capital cultural, que se baseia sobre os estudantes com baixo nível cultural, apresentando estes maior dificuldade em se manter no ensino superior, pelo facto da sua capacidade em captar novos conhecimentos teórico-empíricos ser menor comparativamente aos estudantes com alto nível cultural.

Apresentado por Tinto (1999) um esquema no qual estabelece ligações entre o estudante e a sua opção de abandonar o Ensino Superior: dependendo do seu passado familiar, das suas aptidões/competências e da sua trajetória escolar. O estudante elabora objetivos institucionais que o encaminham à universidade; aí desenvolve o seu percurso académico onde interage, com os docentes e com os colegas. Se as interações com os docentes forem positivas, o estudante terá a sua integração académica concretizada, por sua vez as interações positivas criadas com os restantes estudantes irá melhorar a sua integração social.

O abandono pode ser compreendido, quer do ponto de vista individual ou institucional. Do ponto de vista individual pode significar o fracasso para atingir uma meta, a ausência de interesse ou a incapacidade para satisfazer o trabalho académico. Por sua vez referente à instituição, pode afetar a organização, o programa académico e o prestígio da instituição. Uma vez que o estudante não se sinta integrado emocional e socialmente na sua universidade, isso será um fator muito decisivo para o abandono (Tinto,1999).

No estudo realizado por Albuquerque (2008) revela que a decisão dos estudantes em frequentarem o Ensino Universitário foi fortemente influenciada pelos pais e amigos (60%) e pelos pares, por sua vez 10% consideram não ter sofrido influência; os restantes (8%) foram aconselhados por profissionais de saúde. Sendo o primeiro ano do Ensino Superior problemático para estudantes e professores da Universidade, o insucesso escolar, a desmotivação e as desistências é preocupante para o País e para as instituições (Albuquerque, 2008).

Também se verifica que a probabilidade de um estudante abandonar os estudos no primeiro ano é muito superior que nos anos seguintes, isto é, à medida que progride nos estudos superiores o abandono no Ensino Superior diminui drasticamente. Também Rabelo (2017), no seu estudo revela que a maior parte dos estudantes do ensino superior que abandonaram os estudos frequentavam o 1.º ano de licenciatura ou o mestrado integrado (68%) e os restantes 32% frequentavam os 2.º, 3.º e 4.º anos.

Os estudantes que frequentam um curso superior que não foi a sua primeira opção revelam uma maior probabilidade de o abandonarem, comparativamente aos que frequentam o curso que era a primeira escolha (Lassibille & Navarro Gómez, 2008).

A idade com que os estudantes se matriculam é para Lassibille e Navarro Gómez (2008) um fator de importância no abandono, mas que varia de acordo com a instituição de ensino superior. Quer isto dizer que por cada ano de atraso na entrada na frequência do ensino superior as taxas de abandono aumentam, sendo estas superiores em escolas superiores técnicas, face às faculdades universitárias e às escolas universitárias. A *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE, 2005 e 2007) também partilham o mesmo no que respeita à idade, com os estudantes mais jovens a apresentarem taxas de conclusão superiores aos estudantes mais velhos.

Defende Bourdages (1996) que o tempo necessário para a conclusão dos Estudos Superiores é um fator importante na decisão de abandono, sendo que nas áreas das ciências sociais e humanas têm um tempo médio de concretização maior (a que se associam maiores níveis de abandono). A área da saúde apresenta níveis de permanência muito mais elevados, comparativamente aos estudantes de áreas como direito, ciências e engenharia que revelaram um risco de abandono que é superior 1,2 e 1,9 vezes. Perante o mesmo estudo, a variável sexo apenas tem interferência nas escolas superiores técnicas, com cursos longos, de duração de 4 a 6 anos.

De acordo com os dados sobre o perfil socioeconómico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras revelam que mais de um terço dos estudantes desenvolvem uma atividade laboral e outro um terço realiza atividades académicas remuneradas, tais como

estágios (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2011).

O abandono do ensino superior é variável consoante a instituição que o estudante frequenta, esta realidade é mais elevada nas instituições com cursos superiores técnicos (com a duração de três anos, ou seja, licenciaturas pós-Bolonha), do que entre nas universidades. (Lassibille & Navarro Gómez, 2008)

A nível da sociedade é cada vez mais premente estudar as causas do abandono do ensino superior para que após um diagnóstico da situação se possam desencadear mecanismos de minimização ou até de solução do problema. Este interesse é manifestado em vários estudos (Frazão, 2011; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015; Linares & Hernández, 2017; Ferreira, Duarte, Abrantes, Cabral, Guiné, et al, 2019), em que a identificação dos factores causais se assume como principal objetivo.

Em conformidade com Slywitch, Bilac e Santos (2017, p. 187), os dados dos censos do Brasil referente ao ensino superior de 2009, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, revelou que “o índice de abandono em cursos de ensino superior no Brasil é de 13,2% ao ano em instituições públicas e de 15,6% ao ano nas instituições particulares”.

Com base no seu estudo, Slywitch, Bilac e Santos (2017), no qual identificaram o abandono escolar por parte de estudantes entre 2009-2011/12, a frequentarem o curso de Ciências Contábeis do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa, designada como Faculdade ITOP, constaram um índice de 63,75% de casos de estudantes que abandonaram o ensino superior. A evasão foi notoriamente superior em 2011, com uma evolução nos números de abandono de 2009 a 2012. Grande parte dos estudantes que abandonou o ensino superior é do sexo feminino; com idades compreendidas entre os 21-30 anos, tendo apontado como principal fator para o abandono escolar as dificuldades financeiras.

De acordo com Ramal (2017), o Censo da Educação Superior (MEC, 2015) no Brasil registou que 49% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos no ensino superior, uma situação que se complexifica em áreas como a engenharia, onde apenas 42% dos estudantes que ingressam em faculdades públicas e particulares chegam a concluir o curso. Na área da saúde, em cursos como medicina, enfermagem e psicologia, a média de desistência é de 48%. Uma percentagem significativa abandona o curso logo no 1.º ano, resultando numa perda de 29% dos estudantes de ciências da matemática e computadores, 28% de engenharia e 26% da área da saúde.

Num estudo realizado por Carvalho (2015), onde se procurou identificar os fatores que contribuíram para o abandono escolar de estudantes atletas bolsistas, que ingressaram em

2012 no curso de Licenciatura em Educação Física e numa Instituição de Educação Superior de São Paulo – SP, foram entrevistados 10 estudantes que tinham abandonado a universidade e 10 estudantes que prosseguiram os estudos. Os resultados indicam que o cansaço físico resultante dos treinos desportivos e o deslocamento entre os locais de treino, faculdade e residência, bem como as dificuldades financeiras para custear os estudos, foram os fatores mais relatados pelos participantes como motivo para o abandono escolar. Ficou também demonstrada uma contradição entre a legislação que decreta os critérios de aprovação no ensino superior, em relação à exigência da frequência dos estudantes na sala de aula e a legislação desportiva que norteia a conformidade entre as competições desportivas e o calendário escolar. As instituições de ensino superior não têm auxílio legal para garantir ou justificar eventuais ausências dos estudantes-atletas, de modo que o controlo de frequência preconizado pela legislação desportiva não tenha implicações se o estudante atleta extrapolar a percentagem mínima de presença escolar.

Num estudo realizado por Santos, Davoglio, Lettnin, Spagnolo e Nascimento (2017), com uma amostra de 746 estudantes brasileiros de uma instituição universitária privada, a maioria a frequentar o 4º e o 7º semestre, há um número significativo de estudantes que desistiu ou que pensa em desistir do curso, tendo apontado como fatores as exigências do currículo, a metodologia utilizada pelos professores, a falta de conhecimento sobre o curso, as suas expectativas em relação ao curso e as experiências vivenciadas em termos académicos. Apontaram também fatores institucionais, como a localização da universidade, a qualidade das infraestruturas, o *status* da universidade, assim como a falta de identificação do estudante com o ensino superior e as opções de funcionamento dos cursos. Bolsa: Esta subcategoria está curso e a falta de ajudas financeiras proporcionadas pela universidade e/ou órgãos de fomento que incentivam e auxiliam financeiramente os estudantes. O Censo da Educação Superior (MEC, 2015) no Brasil, referenciado por Ramal (2017), registou que 49% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos no ensino superior, uma situação que se complexifica em áreas como a engenharia, onde apenas 42% dos estudantes que ingressam em faculdades públicas e particulares chegam a concluir o curso. Na área da saúde, em cursos como medicina, enfermagem e psicologia, a média de desistência é de 48%. Uma percentagem significativa abandona o curso logo no 1.º ano, resultando numa perda de 29% dos estudantes de ciências da matemática e computadores, 28% de engenharia e 26% da área da saúde.

É neste contexto que se desenvolve o presente trabalho que tem como tema central os “Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil” e que procura responder às seguintes questões: (i) Quais as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil? (ii)

De que modo as variáveis acadêmicas interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil? (iii) Que variáveis sociodemográficas, e de contexto acadêmico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida acadêmica) são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil? Decorrente destas questões de investigação, delineou-se como objetivo geral: identificar os fatores que interferem no abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil. Foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;
- Determinar quais as variáveis acadêmicas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;
- Identificar as variáveis sociodemográficas, e de contexto acadêmico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida acadêmica) que são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.

Trata-se de um estudo não experimental, analítico e correlacional, de corte transversal, em que o protocolo de avaliação é constituído pelo Questionário de caracterização sociodemográfico e acadêmico e por escalas: a Escala Performance de Aprendizagem, a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), a Escala de Inteligência Emocional (ESCQ) e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r).

Apresenta-se por fim também os documentos científicos que permitiram o enquadramento da temática nas referencias bibliográficas.

## 2. Metodologia

Neste capítulo, definem-se as estratégias para se estudar a Intenção de abandono dos estudantes no ensino superior do Brasil. Assim, definem-se os procedimentos metodológicos que procuram dar resposta às questões de investigação, o que implica que se descreva e explique o tipo de investigação, a amostragem realizada, os instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos éticos e formais, bem como o respetivo tratamento estatístico, através do qual se poderá chegar a conclusões plausíveis acerca da problemática em estudo.

### 2.1-Métodos

O abandono escolar consiste num problema ao nível da conduta de um estudante e traduz-se na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado. Esta não é uma decisão momentânea, mas o resultado de um longo processo de tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola (Santos, 2010). O abandono escolar no ensino superior tem vindo a adquirir maior visibilidade política e social e tem-se constituído também objeto de estudo por parte da comunidade científica e das instituições do ensino superior (Ferreira & Fernandes, 2015). Na procura de novo conhecimento sobre esta problemática, o desenvolvimento deste estudo visa responder às seguintes questões específicas, enquanto orientadoras da investigação:

- Quais as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil?

- De que modo as variáveis académicas interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil?

- Que variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil?

Decorrente destas questões de investigação, delineou-se como objetivo geral: identificar os fatores que interferem no abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.e como objetivos específicos

- Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;

- Determinar quais as variáveis académicas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;

Identificar as variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) que são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.

Neste sentido, optou-se por um estudo de natureza quantitativa, não experimental, analítico e correlacional, uma vez que pretendemos, para além do estudo e descrição das relações entre as variáveis, analisar e explicar a relação entre as variáveis independentes (variáveis sociodemográficas dos estudantes, variáveis académicas, performance de aprendizagem, competências emocionais e qualidade de vida académica) e a variável dependente (abandono escolar).

## 2.2. Participantes

Para este estudo recorreremos a uma amostra não probabilística intencional por conveniência constituída por 159 estudantes do ensino superior do Brasil, do ano lectivo 2017/2018 numa universidade federal.

### 2.2.1 – Caracterização sociodemográfica da amostra

#### Idade

As estatísticas revelam para a totalidade da amostra, uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 51 anos, com uma média de 21,97 anos ( $\pm 6,20$  anos). Os participantes do sexo masculino a que corresponde um percentual de 25.1% (Média=22,55 anos  $\pm 7,20$  dp) são mais velhos que os do sexo feminino (Média=21,78 anos  $\pm 5,85$ dp), mas as diferenças não são estatisticamente significativas conforme teste de UMW ( $Z = -0.044$ ;  $p = 0.965$ ). Os valores de assimetria e curtose indicam que a variável não possui uma distribuição normal com curvas leptocurticas e enviesadas à direita, e os coeficientes de variação são sugestivos de dispersão moderada para o sexo feminino e globalidade da amostra e elevado para o sexo masculino. (cf. Tabela 2)

Tabela 2 - Estatísticas relativas à idade em função do sexo

Estudantes	N	Min	Max	M	DP	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Masculino	40	17	51	22,55	7,20	31,93	6,805	9,521
Feminino	119	17	51	21,78	5,85	26,86	12,180	18,111
Total	159	17	51	21,97	6,20	28,22	13,875	19,937

Ainda em relação à idade, para uma melhor visualização agruparam-se os dados em três classes. Constata-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos em ambos os sexos com percentuais de 45,0% e 43,7% respectivamente para o sexo masculino e feminino, seguidos dos estudantes com idades superiores ou iguais a 21 anos (35,0% vs

39,5%). Pelo teste de qui-quadrado, não se verificam diferenças estatísticas significativas na distribuição das classes etárias em função do sexo o que é comprovado pelos resíduos ajustados (cf. tabela 3).

Tabela 3 - Caracterização da idade em função do sexo

Variáveis	Sexo		Feminino		Total		Residuais		X <sup>2</sup>	p
	Masculino		Nº	%			Masculino	Feminino		
<b>Idade</b>										
≤18 anos	8	20,0	20	16,8	28	17,6	0,5	-0,5	0,343	ns
19-20 anos	18	45,0	52	43,7	70	44,0	0,1	-0,1		
>21 anos	14	35,0	47	39,5	61	38,4	-0,5	0,5		
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>				

Constata-se que dos 159 estudantes que referenciaram a profissão do seu pai estão em maioria as profissões técnicas (39,6%), seguindo-se as intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Já para as mães, existe um domínio das profissões intelectuais com 40,3%, seguido das sem qualificação com 37,1%. (cf. tabela 4).

Já em relação às habilitações literárias, quer no pai, quer na mãe, domina o ensino básico preparatório com 56,0% e 49,1% respectivamente, seguido do ensino básico primário, também em ambos os progenitores. O analfabetismo é a situação menos representada com apenas 0,6% (em ambos). (cf. tabela 4).

Tabela 4 – Profissão e habilitações literárias dos pais

Variáveis	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
<b>Profissão</b>				
Intelectuais	48	30,2	64	40,3
Técnicas	63	39,6	36	22,6
Sem qualificação	48	30,2	59	37,1
<b>Habilitações</b>				
Não sabe ler nem escrever	1	0,6	1	0,6
Sabe ler e escrever, mas sem diploma	41	25,8	57	35,8
Ensino básico primário	89	56,0	78	49,1
Ensino básico preparatório	24	15,1	17	10,7
Ensino básico 3º ciclo ou equivalente				
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>

### 2.3. Instrumento de colheita de dados

Para operacionalizar os objetivos estabelecidos para este estudo, escolheu-se como métodos de colheita de dados um protocolo de avaliação constituído por um questionário de caracterização sociodemográfica e académica e por escalas: A Escala de Performance de aprendizagem foi desenvolvida por Young, Klemz & Murphy, (2003) e adaptada por Costa (2013); Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015), Escala QVA – r –

Qualidade de Vida Académica (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999), e o Questionário de Competência Emocional (QCE) (Taksic', 2000) já adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2006), (cf. Anexo I), de autopreenchimento construído pela equipa de investigação, dadas as características da amostra e por permitir a contextualização e clarificação das diferentes realidades geográficas em estudo.

### **Questionário de caracterização sociodemográfica e académica**

Esta secção é composta por questões que permitem colher informação acerca dos dados pessoais dos estudantes (idade, sexo) e relativas às habilitações literárias dos pais (pai e mãe) dos estudantes.

### **Questionário de académica**

Nesta secção composta por quatro questões procurou-se saber, se usufrui de estatuto especial, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade/hábitos de estudo.

### **Escalas**

#### **Escala da Performance de Aprendizagem**

A Escala de Performance de aprendizagem foi desenvolvida por Young, Klemz & Murphy, (2003) e adaptada por Costa (2013) para Portugal. No nosso estudo utilizou-se uma versão reduzida com 6 itens organizados em escala tipo *Likert* com cinco opções de resposta, variando entre 1=extremamente baixo até 5=extremamente elevado. Quanto maior a cotação mais elevada a performance de aprendizagem.

#### **Escala de Intenção de Abandono Escolar**

A Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015) é uma escala brasileira composta por 63 itens relacionados com os motivos que influenciam na decisão de um estudante do ensino superior a evadir-se do seu curso superior. A chave de resposta é em formato tipo *likert* de cinco pontos, variando entre “1 – muito fraco” e “5 – muito forte. Quanto mais elevada a cotação em cada um dos factores maior a intenção de abandono. Considerando essas questões, Ambiel (2015) desenvolveu a escala que se trata de um instrumento padronizado, no formato de um inventário, que avalia os motivos potenciais de estudantes ativos para deixarem seus respectivos cursos antes da conclusão. A M-ES na sua versão original permite identificar os motivos relacionados com a estrutura e com o funcionamento institucional, vivências pessoais e familiares, falta de suporte financeiro,

carreira, desempenho acadêmico, relacionamentos interpessoais e autonomia envolvidos na evasão do curso superior.

### **Escala QVA – r – Qualidade de Vida Acadêmica (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)**

Para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes quando entraram para o ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), construído e validado para a avaliação da adaptação dos estudantes portugueses ao ensino superior por Almeida et al. (1999). A versão reduzida do QVA oferece como principais vantagens o conjunto de áreas avaliadas e de itens por dimensões que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes. A versão definitiva do formato reduzido do QVA (QVA-r) é constituída por 60 itens, num formato *Likert* de cinco pontos (1 - nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2 - pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3 - algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4- bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5 - sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre), distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).

A primeira dimensão denominada Pessoal é constituída por 13 itens associados às percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, incluindo outras facetas do *self* e da identidade do estudante (Seco, et al, 2005). A dimensão seguinte, a Interpessoal, composta por itens relacionados com o estabelecimento de relações de amizade e de intimidade, o envolvimento em atividades extracurriculares de carácter social e/ou associativo, sistematizados num fator dito mais interpessoal da adaptação académica, que abarca 13 itens (Seco et al., 2005). A terceira dimensão, denominada Carreira avalia, predominantemente, a adaptação ao curso e os projetos de carreira. Constituído por 13 itens, este fator reflete a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso. A quarta dimensão constituída por itens associados ao Estudo e à gestão do tempo, isto é, os comportamentos avaliados aludem às situações curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. A quinta dimensão, denominada Institucional, integra os itens relativos à adaptação à instituição, esta constituída por 9 itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, o interesse de nela prosseguir os seus estudos ou percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes (Seco et al., 2005).

Na Tabela 1 encontra-se a informação referente à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como a sua cotação.

Tabela 1 - Dimensionalidade do QVA-r (Almeida et al., 1999)

Dimensões		Itens	
		Diretos	Invertidos
<b>Pessoal</b>	Inclui itens essencialmente relacionados ao <i>self</i> e às percepções de bem-estar e de auto-estima por parte do estudante	23	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52, 55
<b>Interpessoal</b>	Inclui itens associados ao estabelecimento de relações com os pares e de intimidade, assim como, ao envolvimento em atividades extracurriculares	1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43	6, 30, 59
<b>Carreira</b>	Inclui a adaptação ao curso e perspetivas de carreira	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 37, 54, 56, 60	18, 51
<b>Estudo</b>	Inclui itens relacionados com competências e rotinas de estudo, utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem	10, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57	31, 35
<b>Institucional</b>	Inclui itens associados ao interesse do estudante pela instituição, interesse de nela prosseguir os estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	3, 12, 15, 16, 29, 48, 50, 58	46

Fonte: Transcrito de Fernandes, V. M. P. (2011). Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, p. 45.

Os estudos desenvolvidos com o QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fidelidade. Com efeito, os coeficientes de consistência interna dos itens (alfa de *Cronbach*) apresentam valores aceitáveis num conjunto significativo de trabalhos desenvolvidos nesta área de despiste das dificuldades experimentadas pelos estudantes na transição e/ou na sua frequência académica (Almeida et al., 1999).

### **Escala de Competências emocionais**

Para avaliar as competências emocionais foi usado o Questionário de Competência Emocional (QCE) (Taksic', 2000) já adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2006). O QCE é composto por 45 itens e 3 subescalas: CL – Capacidade para Lidar com a emoção. (Exemplo: “Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas”); EE – Expressão Emocional. (Exemplo: “O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos”); e PE – Percepção Emocional. (Exemplo: “Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos”). Cada item foi respondido numa escala de valores que vai desde A (Nunca) a F (Sempre). Pontuações mais elevadas são reveladoras de maior inteligência ou competência emocional.

O ESCQ foi originalmente desenvolvido na Croácia e utilizado em diferentes contextos (académico e laboral) por Taksic (2000), tendo sido apresentado publicamente em 2001, no

7th *European Congress of Psychology*. Funda-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997) e inclui um total de 45 itens, respondidos numa escala de Likert de 6 pontos, entre “Nunca” e “Sempre”, apresentando três dimensões ou subescalas – Percepção Emocional, com 15 itens, Expressão Emocional, com 14 itens, e Capacidade para Lidar com a Emoção, com 16 itens. A versão inglesa desta escala foi traduzida para português e, após o respetivo pré-teste, foi seguida de retroversão para inglês, num trabalho de colaboração dos autores portugueses e croata (Faria, & Lima Santos, 2009). Importa referir que esta escala também foi adaptada para o presente estudo, sendo que a nossa, ao contrário da que foi adaptada para Portugal, apresenta 4 fatores e não 3, como a seguir se apresenta.

**Fator 1: Percepção emocional:**

- Questão 9 – Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados;
- Questão 18 – Ao observar uma pessoa junto das outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções
- Questão 21 – Consigo perceber quando alguém se sente desanimado
- Questão 24 – Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa, através da expressão da sua cara;
- Questão 30 – Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor;
- Questão 36 – Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos;
- Questão 39 – Percebo quando alguém está em baixo.

**Fator 2: Expressão Emocional**

- Questão 2 – Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras;
- Questão 11 – Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir;
- Questão 14 – Exprimo bem as minhas emoções;
- Questão 17 – Consigo exprimir a forma como se sinto;
- Questão 20 – Consigo descrever o meu estado emocional atual;
- Questão 38 – Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.

**Fator 3: Capacidade de lidar com a emoção**

- Questão 23 – Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional;
- Questão 32 – Normalmente sei as razões porque me sinto mal;
- Questão 34 – Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas;
- Questão 37 – Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto;

- Questão 41 – Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos;
- Questão 42 – Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor;
- Questão 43 – Tento manter o bom humor
- Questão 44 – Sei como surpreender de forma agradável, cada um dos meus amigos;
- Questão 45 – No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.

#### **Fator 4: Investimento Emocional**

- Questão 8 – Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto;
- Questão 10 – Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo;
- Questão 12 – Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos;
- Questão 15 – Consigo facilmente fazer feliz um amigo, no dia do seu aniversário

#### 2.4. Procedimentos éticos e formais

Este estudo “Intenção de Abandono dos Estudantes do Ensino Superior no Brasil” insere-se no projeto *Sucesso Académico no Ensino Superior: Competências Emocionais e prevenção do abandono (PROJ/CI&DETS/CGD/0004)*, na Área temática das Ciências da Vida e da Saúde, com a duração 24 meses. Membros da Equipa Manuela Maria da Conceição Ferreira, Investigador Responsável, José Luís Mendes Loureiro Abrantes, Raquel Pinho Ferreira Guiné, Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso, João Carvalho Duarte, Sandra Maria Gouveia Antunes, Lídia do Rosário Cabral, Cláudia Margarida Balula Chaves, Renato Rafael Martins de Carvalho, Sofia Margarida Guedes de Campos, Edurne Chocarro de Luís e Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Com parecer favorável da Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu (Referência nº 08/2017). A recolha dos questionários foi realizada pelos investigadores que, ao longo do processo, estiveram disponíveis para quaisquer esclarecimentos. As informações necessárias foram fornecidas a todos os participantes e solicitada a assinatura do termo de consentimento informado. A colheita de dados decorreu durante o ano lectivo 2017/2018.

### 3. Resultados

Após a colheita de dados e lançados em programa de *software* foram compiladas as respostas em tabelas antecedidas da respetiva análise.

#### 3.1. Análise descritiva

A análise descritiva permite a caracterização da amostra em estudo com o predomínio em valores frequências.

##### 3.1.1. Caracterização académica

No que se refere ao facto de os estudantes gozarem de algum estatuto no presente ano letivo, constata-se que quase a totalidade da amostra admite que usufruem (masculino - 82,5%; feminino – 74,8%). Procurou-se saber se os estudantes têm direito a benefícios sociais no presente ano letivo, apurando-se que 80,0% (masculino) e 72,3% (feminino) beneficiam. (cf. tabela 5). Contudo, pelos testes de qui-quadrado, não se constata diferenças estatisticamente significativas.

Já relativamente à deslocação do domicílio por motivos de frequência do curso, a maioria dos elementos do sexo masculino responde afirmativamente (55,0%), enquanto os elementos do sexo oposto negam tal necessidade (69,7%), o que nos revela uma diferença estatística bastante significativa ( $p=0,005$ ) pelo teste de qui-quadrado ( $X^2=7,913$ ). (cf. tabela 5).

Na Tabela 5 também estão ainda expostos os resultados referentes à regularidade com que os estudantes estudam, verificando-se que há um predomínio de participantes que estudam diariamente em ambos os sexos, seguido de 4 a 6 vezes por semana e de 1 a 3 vezes por semana (também em ambos os sexos).

Tabela 5 - Caracterização académica da amostra em função do sexo

Variáveis	Sexo		Residuais		X <sup>2</sup>	p		
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino				
	Nº	%	Nº	%				
<b>Estatuto</b>								
Sem estatuto	7	17,5	30	25,2	-1,0	1,0	0,997	ns
Com estatuto	33	82,5	89	74,8	1,0	-1,0		
<b>Bolsa</b>								
Sem bolsa	8	20,0	33	27,7	-1,0	1,0	0,935	ns
Com bolsa	32	80,0	86	72,3	1,0	-1,0		
<b>Deslocação</b>								
Sim	22	55,0	36	30,3	2,8	-2,8	7,913	0,005**
Não	18	45,0	83	69,7	-2,8	2,8		
<b>Regime de estudo</b>								
Diariamente	15	37,5	48	40,3	-0,3	0,3	1,203	ns
4 a 6 xs/semana	13	32,5	32	26,9	0,7	-0,7		
1 a 3 xs/semana	7	17,5	28	23,5	-0,8	0,8		
Ocasionalmente	5	12,5	11	9,2	0,6	-0,6		
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>				

### 3.2. Análise inferencial

Após a análise descritiva dos dados obtidos descrita anteriormente, segue-se a abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica. Procedeu-se assim à verificação da associação de algumas das variáveis independentes em estudo, à variável dependente.

Após o estabelecimento das questões de investigação e respectivos objectivos específicos, foram respondidas através de testes não paramétricos, nomeadamente *Testes U de Mann-Whitney*, *Testes de Kruskal-Wallis* e *Correlações de Spearman*.

Optou-se por testes não paramétricos, uma vez que não existe uma distribuição normal da variável dependente, como nos mostra a seguir o teste da normalidade.

#### 3.2.1. Teste de normalidade

Pelo Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Tabela 6) verificamos que a distribuição de dados referentes à variável dependente (Abandono escolar), não se encontram enquadradas na normalidade ( $p < 0,05$ ). Contudo, quisemos saber se essa distribuição se afastavam muito da normalidade, quer em termos de curtose (kurtosis), quer mesmo a nível de assimetria (skewness). Para isso, dividimos cada um destes valores pelo seu respectivo erro padrão, de onde salientamos que, e no que se refere a curtose, a curva apresentada no respectivo gráfico (gráfico 1) é considerada platicúrtica (Kurtosis  $< -2$ ). Já no que se refere à assimetria, constatamos que é considerada simétrica, com ( $Sk > -2$  e  $< 2$ ).

Visto isto, assume-se a inexistência de uma distribuição normal ou próximo do normal para o abandono escolar, o que nos limita de certa forma a utilização de medidas estatísticas paramétricas.

Tabela 6 -Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors, curtoses e assimetria

Variável dependente	Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors <sup>a</sup>		Curtose e assimetria	
	Estatísticas	p	Kurtosis/Ep	Skewness/Ep
Abandono escolar	0,074	0,033*	-2,016**	0,359

<sup>a</sup> - Correção de significância de Lilliefors.

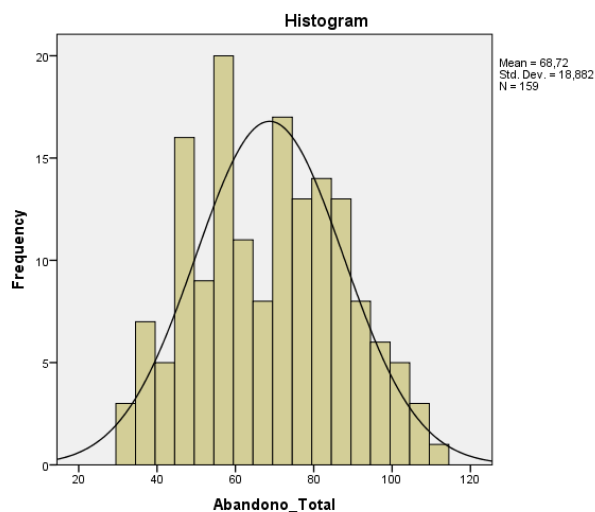
Ep – Erro padrão da curtose (0,383).

Ep - Erro padrão da assimetria (0,192)

\* $p < 0,05$

\*\*Kurtosis/ep  $< -2$  (Curva platicúrtica)

GRÁFICO 1 – Histograma do abandono, com curva de normalidade



### 3.2.2. Teste de hipóteses

As hipóteses foram testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ( $\alpha=0,05$ ). Este nível de significância permite-nos afirmar com uma "certeza" de 95%, caso se verifique a validade da hipótese em estudo, a existência de uma relação causal entre as variáveis.

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses, baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se superior a esse valor.

O tratamento dos dados será feito informaticamente através do programa SPSS. 25, em que se utilizaram os seguintes níveis de significância:

- ◆  $p \geq 0.05$  – não significativo
- ◆  $p < 0.05$  – significativo
- ◆  $p < 0.01$  – bastante significativo
- ◆  $p < 0.001$  – altamente significativo

Com a finalidade de saber quais os factores que influenciam o Abandono escolar dos estudantes brasileiros, formulou-se os objectivos específicos que se seguem, na tentativa de encontrar alguma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis em causa.

**- Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;**

Para sabermos a influência do sexo na intenção de abandono escolar, utilizou-se o Teste U de Mann-Whitney, de onde salienta-se que os inquiridos do sexo masculino dominam na intenção de abandono escolar, comparativamente aos inquiridos do sexo oposto. Contudo, com ausência de significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Já para a idade, efectuou-se um teste de Kruskal-Wallis, de onde salienta-se o domínio dos mais novos ( $\leq 18$  anos), seguidos dos de 19-20 anos. Os elementos mais velhos são os que revelam menor intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Já nas profissões maternas, a maior intenção de abandono é revelada pelos filhos de mães com profissões intelectuais. Contudo sem significado estatístico para qualquer uma das situações ( $p > 0,05$ ). (cf. tabela 7).

Tabela 7 - Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis sociodemográficas com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar		Teste
	Ordenação Média		
<b>Sexo</b>			
Masculino	81,80		Mann-Whitney
Feminino	79,39		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Idade</b>			
$\leq 18$ anos	85,63		Kruskal-Wallis
19-20 anos	79,37		
$\geq 21$ anos	78,14		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Profissão Pai</b>			
Intelectuais	74,44		Kruskal-Wallis
Técnicas	79,25		
Sem qualificação	86,55		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Profissão Mãe</b>			
Intelectuais	82,35		Kruskal-Wallis
Técnicas	77,17		
Sem qualificação	79,18		
<b>(p)</b>	ns		

\* $p < 0,05$ \*\* $p < 0,01$ \*\*\* $p < 0,001$ 

### Determinar quais as variáveis académicas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil;

Para saber-se a influência do estatuto na intenção de abandono escolar, utilizou-se um Teste U de Mann-Whitney, de onde destaca-se que os inquiridos sem estatuto dominam

na intenção de abandono escolar, comparativamente aos inquiridos com estatuto. Contudo, com ausência de significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Já para a existência de benefícios sociais (bolsas), efectuamos um teste U de Mann-Whitney, de onde salientamos o domínio dos não bolseiros na intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Relativamente à necessidade de deslocação da residência habitual, pelo teste U de Mann-Whitney efetuado, constatamos uma intenção de abandono mais elevada para quem teve de se deslocar, contudo, mais uma vez, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Quanto à regularidade de estudo, pelo teste de Kruskal-Wallis, verificamos maior intenção de abandono escolar por parte de quem estuda apenas ocasionalmente, sendo que, que estuda de 1 a 3 vezes por semana são os que manifestam menores intenções de abandonar os estudos. Contudo sem significado estatístico ( $p > 0,05$ ). (cf. tabela 8).

Tabela 8 - Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis académicas com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar		Teste
	Ordenação Média		
<b>Estatuto</b>			
Sem	83,69	Mann-Whitney	
Com	78,88		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Bolsa</b>			
Sem	84,06	Mann-Whitney	
Com	78,59		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Deslocação</b>			
Sim	83,63	Mann-Whitney	
Não	77,92		
<b>(p)</b>	ns		
<b>Regularidade de estudo</b>			
Diariamente	77,52	Kruskal-Wallis	
4 a 6 vezes/semana	82,93		
1 a 3 vezes/semana	74,70		
Ocasionalmente	93,13		
<b>(p)</b>	ns		

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

**Identificar as variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) que são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.**

Para sabermos a influência da escala de performance de aprendizagem (EPA) na intenção de abandono escolar, utilizamos uma Correlação de Spearman, de onde salientamos a existência de uma correlação negativa ( $Rho=-0,202$ ) entre o score da performance de aprendizagem e o score do abandono escolar, que nos diz que, quanto maior a performance de aprendizagem, menor a intenção de abandono escolar. E com significado estatístico ( $p=0,011$ ). (cf. tabela 9).

Tabela 9 – Correlação de Spearman relacionando a escala de performance de aprendizagem com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
<b>Escala de performance de aprendizagem</b>	<b>-0,202</b>	<b>0,011*</b>	Spearman

\* $p<0,05$                       \*\* $p<0,01$                       \*\*\* $p<0,001$

Para sabermos a influência da escala de competências emocionais (ECE) na intenção de abandono escolar, utilizamos uma Correlação de Spearman, de onde salientamos a existência de correlações negativas entre o score de todas as dimensões da escala de competências emocionais e o score do abandono escolar, que nos diz que, quanto maior a percepção emocional; a expressão emocional; a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional; menor a intenção de abandono escolar. Contudo sem qualquer significado estatístico ( $p>0,05$ ). (cf. tabela 10).

Tabela 10 – Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de competências emocionais com o abandono escolar

Competências emocionais	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
Percepção emocional	-0,116	ns	Spearman
Expressão emocional	-0,106	ns	
Capacidade lidar emoção	-0,130	ns	
Investimento emocional	-0,082	ns	

\* $p<0,05$                       \*\* $p<0,01$                       \*\*\* $p<0,001$

Para sabermos a influência da escala de qualidade de vida acadêmica (QVA) na intenção de abandono escolar, utilizamos uma Correlação de Spearman, de onde salientamos a existência de correlações positivas entre o score da maioria das dimensões da escala de qualidade de vida acadêmica e o score do abandono escolar, que nos diz que, quanto maior a qualidade de vida acadêmica nas dimensões pessoal; interpessoal; estudo e institucional; maior a intenção de abandono escolar. Contudo sem qualquer significado estatístico ( $p>0,05$ ). Já para a dimensão carreira, constatamos uma correlação negativa que nos revela o oposto quanto ao abandono escolar, e com significado estatístico ( $p=0,035$ ). (cf. tabela 11).

Tabela 11 – Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de qualidade de vida acadêmica com o abandono escolar

Qualidade de vida acadêmica	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
Pessoal	0,096	ns	Spearman
Interpessoal	0,132	ns	
Carreira	<b>-0,167</b>	<b>0,035*</b>	
Estudo	0,000	ns	
Institucional	0,010	ns	

\*p<0,05                      \*\*p<0,01                      \*\*\*p<0,001

Para testar esta hipótese multivariada, efectuamos uma regressão linear múltipla, em que no quadro seguinte apresentamos de forma sumária o modelo de regressão obtido, que contempla as 12 variáveis independentes que entraram neste modelo de regressão constituindo-se assim como predictoras do abandono escolar dos estudantes. A correlação que estas variáveis estabelecem com o abandono é moderada ( $r=0,470$ ) explicando no seu conjunto 15,7% da variação do abandono escolar.

O teste F é altamente significativo ( $p<0,001$ ), o que leva à aceitação da predição das variáveis em estudo. Os valores de t, dado apresentarem significância estatística em 7 das 12 variáveis predictoras, permitem-nos afirmar que as variáveis independentes que entraram no modelo de regressão têm poder explicativo no abandono escolar, pois os coeficientes de cada uma são considerados preponderantes.

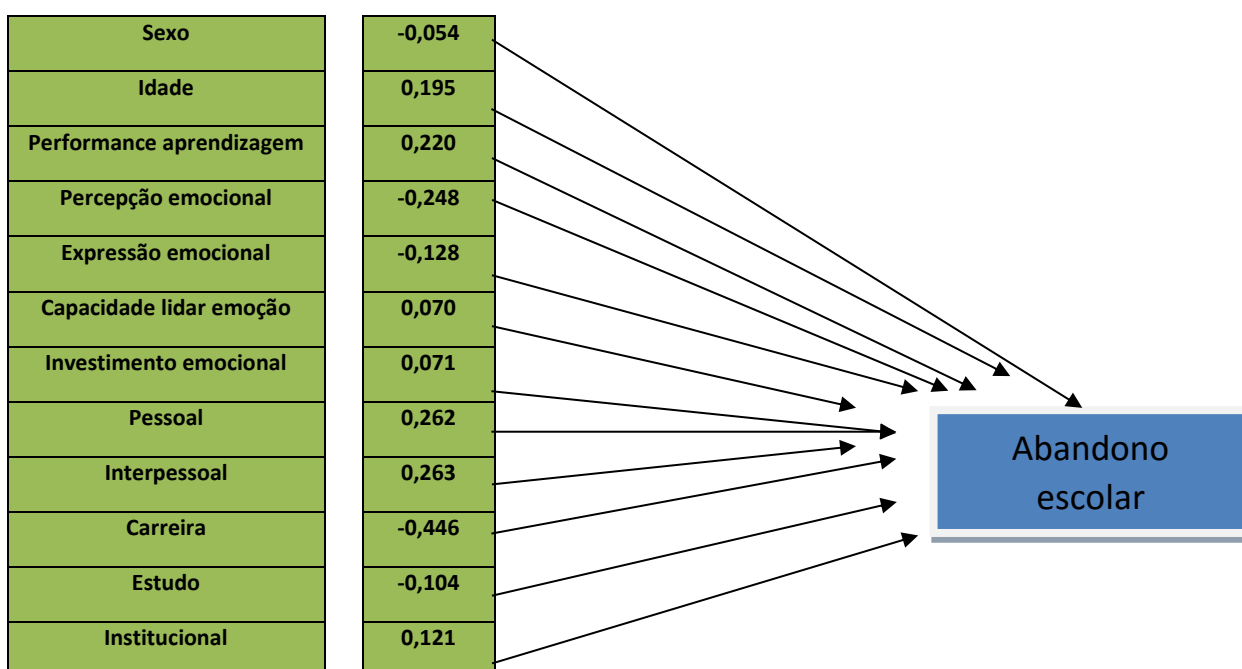
Finalmente pelos coeficientes padronizados beta, notamos que a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida acadêmica) são as que apresentam maior valor preditivo. Surgindo em último lugar o sexo.

Tabela 12 – Regressão linear múltipla entre as competências emocionais e as variáveis independentes (predictoras)

Variável dependente: Intenção de abandono escolar				
R = 0.470				
R <sup>2</sup> = 0.221				
R <sup>2</sup> Ajustado = 0.157				
Erro padrão da estimativa = 17,33				
F = 3,458				
P = 0.000***				
Pesos de Regressão				
Variáveis independentes	beta	Coefficiente padronizado	t	p
Constante	42,443		2,454	0,015*
Sexo	-2,345	-0,054	-0,693	0,489
Idade	0,595	0,195	2,484	0,014*
Performance de aprendizagem	1,317	0,220	2,772	0,006**
Percepção emocional	-0,773	-0,248	-2,133	0,035*
Expressão emocional	-0,675	-0,128	-1,182	0,239

Capacidade lidar com a emoção	0,226	0,070	0,613	0,541	
Investimento emocional	0,414	0,071	0,590	0,556	
Pessoal	0,899	0,262	2,487	0,014*	
Interpessoal	0,846	0,263	2,441	0,016*	
Carreira	-1,390	-0,446	-3,955	0,000***	
Estudo	-0,377	-0,104	-0,887	0,377	
Institucional	0,510	0,121	1,090	0,278	
<b>Análise de variância</b>					
<b>Efeito</b>	<b>Soma quadrados</b>	<b>GL</b>	<b>Média quadrados</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Regressão	12466,480	12	1038,873	3,458	0.000***
Residual	43867,344	146	300,461		
Total	56333,824	158			

**Figura 1 - Síntese das relações entre o abandono escolar e as variáveis independentes**



O modelo final ajustado para o abandono é dado então pela seguinte fórmula:

**(15,7%) do abandono escolar** = 42,443 - 0,054 (Sexo) + 0,195 (Idade) + 0,220 (performance de aprendizagem) - 0,248 (Percepção emocional) - 0,128 (Expressão emocional) + 0,070 (Capacidade lidar com emoção) + 0,071 (Investimento emocional) + 0,262 (Pessoal) + 0,263 (Interpessoal) - 0,446 (Carreira) - 0,104 (Estudo) + 0,121 (Institucional)

#### 4. Discussão

A amostra constituída por 159 estudantes do ensino superior do Brasil apresenta uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 51 anos, com uma média de 21,97 anos ( $\pm 6,19$  anos), ressaltam os estudantes do sexo feminino (74,8%). Estes resultados são corroborados por Ferreira, Duarte, Abrantes, Cabral, Guiné, et al, (2019) em estudo com uma amostra constituída por 891 estudantes do ensino superior, na sua maioria do sexo feminino (68,2%), com uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos ( $M = 19,68$  anos  $\pm 2,34$  anos), para a amostra total. Ainda em relação à idade, constata-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos (em ambos os sexos), seguidos dos mais velhos e depois dos mais novos.

Relativamente à profissão do seu pai estão em maioria as profissões técnicas (39,6%), seguindo-se as intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Já para as mães, existe um domínio das profissões intelectuais com 40,3%, seguido das sem qualificação com 37,1%. O presente estudo revela que quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Os dados apresentados estão em consonância com o descrito por Lassibille e Navarro Gómez (2008), que defendem que os estudantes que frequentam o ensino superior cujo os pais não possuem ensino superior apresentam maior risco de abandono.

Verificou-se que os estudantes gozam de algum estatuto no presente ano letivo e constata-se que quase a totalidade da amostra admite que usufrui (masculino - 82,5%; feminino - 74,8%). Os não bolsistas dominam na intenção de abandonar os estudos (84,6%). Esta realidade já defendida por Lassibille e Navarro Gómez (2008), aponta que o apoio financeiro por parte do Estado tem no abandono um papel importante na medida em que há evidências, que os estudantes apoiados pelo setor público em qualquer período do seu programa de estudos superiores, apresentam um menor risco de abandono do que aqueles que não têm qualquer apoio a esse nível. Mais ainda, o apoio financeiro ao longo do período de estudos revela ter um maior efeito de forma a que estes apresentam menor risco de abandono comparativamente aos que recebem apoio por um período parcial.

Relativamente à necessidade de deslocação da residência habitual, constata-se uma intenção de abandono mais elevada para quem teve de se deslocar (83,63%). Para HEFCE (2005 e 2007) uma determinante importante na questão do abandono é o local de residência, referindo que os estudantes que não vivem na proximidade territorial da instituição de ensino superior que frequentam demonstram uma maior probabilidade de abandono relativamente aos que residem em zonas próximas. Os estudantes que permanecem na sua residência familiar sentem um maior suporte emocional e psicológico por parte dos pais, estas condições

causam no estudante um maior bem-estar, contribuindo positivamente para uma melhoria no processo de adaptação ao Ensino Superior (Seco et al., 2005).

Neste estudo verificou-se que quanto maior a percepção emocional; a expressão emocional; a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, menor a intenção de abandono escolar. Já Albuquerque (2008) defendia que as maiores preocupações sentidas pelos estudantes estavam relacionadas com o Ambiente Social, relacionamento com os colegas e professores. Outra dificuldade sentida envolvia o Ambiente Académico revelando que o medo de não se adaptarem ao ambiente, o de não se conseguirem inserir na vida académica, a pouca disponibilidade para as atividades extracurriculares e a falta de espírito de união entre os cursos da mesma faculdade. Uma vez que o estudante não se sinta integrado emocional e socialmente na sua universidade, isso será um fator muito decisivo para o abandono (Tinto, 1999).

Podemos observar através dos dados obtidos que quanto maior a qualidade de vida académica nas dimensões pessoal, interpessoal, estudo e institucional, maior a intenção de abandono escolar. Os principais motivos que conduzem ao abandono, segundo Frazão (2011), podem ser o insucesso da vida académica, as dificuldades financeiras, os fatores internos à própria instituição universitária, razões pessoais, a influência do sexo, a influência do estudo a tempo parcial, o capital cultural e o tipo e local de alojamento.

Das 12 variáveis preditoras em estudo verificou-se que a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) são as que apresentam maior valor preditivo. Barros e Almeida (1991), defende que um dos principais fatores que desencadeiam o abandono do curso superior são fatores pessoais reveladores de baixa autoconfiança dos estudantes, como, o medo das práticas, o medo de magoar colegas, o medo de magoar pessoas, o medo de não conseguir. Para Almeida (2008), a maneira como o estudante percorre o seu caminho a nível académico, assim como, as interações estabelecidas entre estudante-professor e estudante-colegas são, portanto fatores determinantes para a continuidade ou abandono de um curso Superior.

De acordo com o estudo realizado por Albuquerque (2008) as atividades académicas práticas, realizadas durante o curso, permite aos estudantes entenderem a profissão, o tipo de população com que irão trabalhar e o tipo de trabalho que podem vir a desenvolver permitindo que o seu que o seu envolvimento no curso e a relação pedagógica sejam os fatores mais relevantes nas decisões de permanência dos estudantes.

## 5-Conclusão

O sucesso e o abandono escolar constituem-se como temáticas de relevante interesse para todos os agentes educativos, instituições de ensino superior, estudantes, pais, professores, sendo importante compreender as variáveis que poderão ter influência no abandono.

Dos 159 estudantes que participaram neste estudo, ao traçar o perfil encontramos um estudante com uma idade média de 21,97 anos ( $\pm 6,20$  anos) do sexo feminino; Constatou-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos (em ambos os sexos), a profissão do pai dos estudantes são maioritariamente profissões técnicas (39,6%), seguindo-se das intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Nas mães dos estudantes, existe um domínio das profissões intelectuais com 40,3%, seguido das não qualificadas com 37,1%. As habilitações literárias predominantes, no pai e na mãe dos estudantes, é o ensino básico preparatório.

A intenção de abandono escolar, está mais presente nos estudantes masculinos, comparativamente ao sexo feminino, mas sem significado estatístico ( $p > 0,05$ ). Há um predomínio dos mais novos ( $< 18$  anos), seguidos dos de 19-20 anos em relação à intenção do abandono. Os estudantes mais velhos são os que revelam menor intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Já nas profissões maternas, a maior intenção de abandono é revelada pelos filhos de mães com profissões intelectuais.

No ano letivo em estudo, quase a totalidade dos estudantes gozarem de algum estatuto, e usufruírem de benefícios sociais. Salientamos que nos estudantes sem estatuto domina a intenção de abandono escolar, comparativamente aos estudantes com estatuto. Nos benefícios sociais (bolsas), existe o domínio dos não bolseiros na intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ) em ambas as situações.

São os estudantes masculinos a referirem a necessidade de se deslocarem do domicílio por motivos de frequência do curso, enquanto que os elementos do sexo feminino negam tal necessidade, com diferença estatística bastante significativa ( $p = 0,005$ ). Constatamos que a intenção de abandono é mais elevada para quem teve de se deslocar, contudo, sem qualquer significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

Em relação aos hábitos de estudo há um predomínio de estudantes que estudam diariamente em ambos os sexos, seguido de 4 a 6 vezes por semana e de 1 a 3 vezes por semana (também em ambos os sexos). Verifica-se maior intenção de abandono escolar por parte de quem estuda apenas ocasionalmente.

A influência da performance de aprendizagem (EPA) na intenção de abandono escolar, estabeleceu-se com uma correlação negativa ( $Rho=-0,202$ ) entre o score da performance de aprendizagem e o score do abandono escolar, logo, quanto maior a performance de aprendizagem, menor a intenção de abandono escolar. E com significado estatístico ( $p=0,011$ ).

Salienta-se a existência de correlações negativas entre o score de todas as dimensões da escala de competências emocionais e o score do abandono escolar, isto é, quanto maior a percepção emocional, a expressão emocional, a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, é menor a intenção de abandono escolar.

Estabeleceu-se a existência de correlações positivas entre o score da maioria das dimensões da escala de qualidade de vida acadêmica e o score do abandono escolar, assim, quanto maior a qualidade de vida acadêmica nas dimensões pessoal, interpessoal, estudo e institucional, é maior a intenção de abandono escolar. Já para a dimensão carreira, constatou-se uma correlação negativa que revela o oposto quanto ao abandono escolar, e com significado estatístico ( $p=0,035$ ).

Constituiu-se como variáveis preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes, carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida acadêmica) com maior valor preditivo e em último lugar o sexo.

Os resultados apontam para a necessidade de serem implementadas medidas suscetíveis de prevenir ou reduzir o abandono escolar dos estudantes do ensino superior, para tal é fundamental o esforço por parte de todos os agentes educativos.

Aniquilar o abandono escolar é indiscutivelmente uma medida de grande relevo para aumentar a qualificação dos cidadãos. Este fenómeno implica a necessidade de se consolidarem conhecimentos, metodologias de estudo e estratégias de intervenção, de modo a diminuir a saída precoce de estudantes do ensino superior sem a conclusão do seu percurso académico.

O governo e as instituições de ensino superior devem cada vez mais ter a preocupação de intervir sobre esta problemática e sobre as suas múltiplas dimensões, para melhorar o

sucesso e bem-estar dos estudantes e permitir um maior desenvolvimento da própria sociedade.

## Referências bibliográficas

- Almeida, S. L., Ferreira, J. A. G., Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 3, 181-207. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 2011. III Relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/relatorio-do-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras>
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 19-28. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ambiel, R. 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
- Barros, A. & Almeida, L. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In Leandro S. Almeida (org.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Braga: APPORT, pp. 87-97.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Carvalho, R.A.T. de (2015). *Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na Educação Superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo.
- Costa, A.S. (2013). *Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Acedido em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25814/3/TESE-Ana%20Sofia%20Costa.pdf>
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação do emotional skills and competence questionnaire (ESCQ). In: C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *Actas das XI Conferência Internacional e Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2009). Validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in the Portuguese academic context. *Psihološka obzorja /*

Horizons of Psychology, 18, 3, 55-71, ISSN 1318-187. [http://psiholoska-obzorja.si/arhiv\\_clanki/2009\\_3/faria\\_santos.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2009_3/faria_santos.pdf)

Fernandes, V. M. P. (2011). Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto. <https://core.ac.uk/download/pdf/61009295.pdf>

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 177-197. Acedido em <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Ferreira.pdf>

Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental (Spe. 6)*, 17-24. doi: 10.19131/rpesm.0208

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J. L., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A. P. (2019). Adaptación y validación al portugués de la Escala de Motivos de Intención de Abandono de la Enseñanza Superior. *Revista De Enfermagem Referência*, (21), 35-46. ISSN: 2182.2883 Disponível em: <https://doi.org/10.12707/RIV18090>

Frazão, L. (2011). *As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono académico: um estudo exploratório*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J., & Whitt, E. J. (2010). *Students success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

HEFCE (2005), *PhD Research Degrees: Entry and Completion*. London: Higher Education Funding Council for England.

HEFCE (2007), *PhD Research Degrees: Update*. London: Higher Education Funding Council for England.

Lassibille, G. & Navarro Gomez, L. (2008). "Why do higher education students drop out? Evidence from Spain". *Education Economics*, 16, 89-105.

Linares, R.N.A., & Hernández, M.M.C. (2017). *Las estrategias para abordar el abandono escolar en una institución de educación superior tecnológica en México*. VII Cables, Instituto Tecnológico Superior de Irapuato. Acedido em [revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1623](http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1623)

- Monteiro, A. M., Santos, P. J., & Gonçalves, C. M. (2015). Building a scale of the meanings of transition from higher education to work. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 481-492. Acedido em <http://dx.doi.org/10.1177/1069072714547614>
- Neves, C. E. B., Raizer, L., & Fachinetto, R. (2007). Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. *Sociologias*, Porto Alegre, v.9, n. 17, p. 124-157.
- Ramal, A. (2017). *Ensino superior: entre o abandono e o baixo desempenho, poucos se destacam*. Acedido em <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/ensino-superior-entre-o-abandono-e-o-baixo-desempenho-poucos-se-destacam.html>
- Rabelo, R. (2017). Orientação vocacional é uma das principais causas de abandono no Ensino Superior. Disponível em [http://www.utad.pt/vPT/Area2/noticias/Paginas/2017/noticias\\_fevereiro/orientacao\\_vocacional.aspx](http://www.utad.pt/vPT/Area2/noticias/Paginas/2017/noticias_fevereiro/orientacao_vocacional.aspx)
- Santos, B.S. dos, Davoglio, T.R., Lettnin, C., Spagnolo, C., & Nascimento, L. (2017). Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 33(1), 73-94. doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630>
- Santos, S. (2010). *Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedido em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/449.pdf>
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 7 (IV), nº 1. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/55/1/ESTUDO%20IPL%20REVISTA%20UBI.pdf>
- Slywitch, E.F.V., Bilac, D.B.N., & Santos, A.L.B. (2017). Evasão no ensino superior: estudo de caso com os alunos do curso de ciências contábeis da faculdade ITOP. *Revista Humanidades e Inovação*; v. 4, 5, 186-200.
- Soares, A. P. M., Pinheiro, M. R., Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *PSYCHOLOGICA*, 58 (2), 97-116 DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606\\_58-2\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6)
- Tavares, J., Santiago, A. R. (2000). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*; Porto Editora.

Tinto, V. (1999). Taking Learner Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA Journal, Volume 19 (2). Consultado em Junho de 2019 em <https://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5>