

## FATORES DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Paula Cristina Freitas Barroso<sup>1</sup>; Íris Martins Oliveira<sup>2</sup>; Dulce Noronha-Sousa<sup>1</sup>; Ana Noronha<sup>1</sup>; Cristina Cruz Mateus<sup>1</sup>; Enrique Vázquez-Justo<sup>1</sup>; Cristina Costa-Lobo<sup>1</sup>

### RESUMO

A evasão no Ensino Superior constitui preocupação internacional com impacto nas Instituições de Ensino Superior, em geral, e nos percursos de carreira individuais, em específico. Para prevenir esse fenômeno e apoiar tanto instituições como estudantes na sua tomada de decisão, urge identificar fatores de evasão no ensino superior. Apresenta-se revisão de artigos publicados em revistas científicas internacionais entre janeiro 2014 e dezembro 2018, com base no Modelo Longitudinal de Evasão Institucional. A pesquisa foi realizada em quatro bases de dados, com combinações das palavras-chave *dropout*, *departure*, *academic adjustment*, *college adjustment*, *academic integration*, *social integration* e *higher education*. Foram lidos integralmente 24 artigos que satisfaziam critérios de inclusão. Procedeu-se à descrição dos artigos e o conteúdo foi sistematizado em meta-síntese. Identificaram-se fatores relativos a atributos prévios à entrada no ensino superior; objetivos e compromissos prévios e posteriores a essa entrada; experiências institucionais; integração acadêmica e social. Identificaram-se ainda medidas de sinalização de evasão. Discutem-se implicações para a investigação, para serviços e políticas das Instituições de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** evasão; ensino superior; revisão de literatura

## Dropout Factors in Higher Education: A Literature Review

### ABSTRACT

Dropping out of Higher Education is an international concern with an impact on Higher Education Institutions, in general, and on individual career paths, in particular. In order to prevent this phenomenon and support both institutions and students in their decision-making, it is urgent to identify evasion factors in higher education. A review made in published articles in international scientific journals between January 2014 and December 2018 is presented, based on the Longitudinal Institutional Evasion Model. The search was carried out in four databases, with combinations of the keywords *dropout*, *departure*, *academic adjustment*, *college adjustment*, *academic integration*, *social integration* and *higher education*. Twenty-four articles that met the inclusion criteria were fully read. The articles were described and the content was systematized in meta-synthesis. Factors related to attributes prior to entering higher education were identified; objectives and commitments prior and subsequent to this entry; institutional experiences; academic and social integration. Evasion signaling measures were also identified. Implications for research, services and policies of Higher Education Institutions are discussed.

**Keywords:** dropout; higher education; literature review

## Factores de Evasión en la Enseñanza Universitaria: Una Revisión de Literatura

### RESUMEN

La evasión en lo Enseñanza Universitaria constituye preocupación internacional con impacto en las Instituciones de Enseñanza Universitaria, en general, y en los recorridos de carrera individuales, en específico. Para prevenir ese fenómeno y apoyar tanto instituciones, como estudiantes en su toma de decisión, es urgente identificar factores de evasión en la enseñanza universitaria. Se presenta revisión de artículos publicados en revistas científicas internacionales entre enero 2014 y diciembre 2018, con base en el Modelo Longitudinal de Evasión Institucional. La investigación se realizó en cuatro bases de datos, con combinaciones de las palabras clave *dropout*, *departure*, *academic adjustment*, *college adjustment*, *academic integration*, *social integration* y *higher education*. Se leyeron integralmente 24 artículos que satisfacían criterios de inclusión. Se procedió a la descripción de los artículos y se sistematizó los contenidos en meta-síntesis. Se identificaron factores relativos a atributos previos al ingreso en la enseñanza universitaria; objetivos y compromisos previos y posteriores a esa entrada; experiencias institucionales; integración académica y social. Se identificaron, aún medidas de señalización de evasión. Se discuten implicaciones para la investigación, para servicios y políticas de las Instituciones de Enseñanza Universitaria.

**Palabras clave:** evasión; enseñanza universitaria; revisión de literatura

<sup>1</sup> Instituto de Estudos Superiores de Fafe – Fafe – Portugal; paulabarroso@iesfafe.pt; dulcenoronha@iesfafe.pt; ananoronha@iesfafe.pt; cristinamateus@iesfafe.pt; enriquevj@iesfafe.pt; cristinalobo@iesfafe.pt

<sup>2</sup> Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – Braga – Portugal; imoliveira@ucp.pt



## INTRODUÇÃO

A evasão no ensino superior constitui uma preocupação em diversas áreas de conhecimento, entre as quais a Psicologia e a Educação, que repercute em nível internacional, público e privado (Ferreira & Fernandes, 2015; Matta, Lebrão, & Heleno, 2017). Esse fenômeno constitui uma preocupação global, devido aos crescentes requisitos socio-laborais ao nível da qualificação dos indivíduos e à elevada competitividade dos contextos educativos e de trabalho (Duarte, 2010; Gondim, 2002). A investigação tem ainda alertado para o impacto da evasão no ensino superior no ajustamento psicológico, na empregabilidade do indivíduo, na sustentabilidade das instituições de ensino superior e na gestão de recursos comunitários (Sosu & Pheunpha, 2019). Assim, vigoram políticas de redução das taxas de evasão no ensino superior. Essa é, inclusive, uma meta prevista na estratégia europeia 2020 e em países como Portugal, onde prevalece uma taxa de evasão de 29% dos estudantes que ingressaram numa licenciatura, com duração de três anos letivos (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2018).

Existem múltiplos modelos e definições de evasão no ensino superior. Por exemplo, Spady (1970) baseia-se em dados institucionais para conceber evasão logo que um estudante anule a matrícula, mesmo que se inscreva num outro curso e/ou instituição. Considerando essa definição, apresenta um modelo sociológico explicativo do processo de evasão, onde interagem fatores como desenvolvimento intelectual, desempenho e potencial académico, contexto familiar (e.g., habilitações do pai), apoio social de pares, integração social, satisfação com as experiências e compromisso institucional. Por sua vez, Bean (1980) apoia-se no *turnover* de colaboradores em contexto organizacional para conceptualizar a evasão dos estudantes no ensino superior como um fenómeno de atrito. Esse atrito pode ser iniciado por fatores como o desempenho académico, as rotinas e a (in)satisfação com o curso e/ou a instituição de ensino superior. Esses fatores são aglomerados em variáveis de origem (e.g., estatuto socioeconómico), variáveis organizacionais (e.g., integração) e variáveis intervenientes na decisão de abandonar o ensino superior (e.g., compromisso institucional).

Centrando-se apenas nos motivos que sustentam a evasão no ensino superior, Cabrera, Bethencourt, Pérez e Afonso (2006) salientam causas psicoeducativas (e.g., autoeficácia académica), evolutivas (e.g., desenvolvimento pessoal do estudante), familiares (e.g., expectativas parentais), económicas (e.g., compromissos financeiros), institucionais (e.g., interação com docentes) e sociais (e.g., exercício da cidadania).

Por sua vez, Tinto (1975, 1993) apresenta o Modelo Longitudinal de Evasão Institucional (*Longitudinal Model of Institutional Departure*), que permite consolidar

contributos teóricos e empíricos sobre a evasão no ensino superior e salientar a sua natureza processual de interação estudante-instituição. Na concepção inicial desse modelo, Tinto (1975) introduziu distinções importantes relativas à definição do conceito de evasão, que são cruciais para a compreensão do comportamento de estudantes e sua interação com a instituição. A primeira distinção refere-se a estudantes que evadem temporária ou definitivamente o ensino superior. A esse respeito, Tinto (1975) considera o comportamento de evasão definitivo quando esse se mantém após dois anos consecutivos sem frequência numa instituição de ensino superior (Tinto, 1975). A segunda importante distinção relaciona-se com o ator na decisão de evasão, ou seja, há evasão por vontade própria de cada estudante ou por dispensa institucional devido a insucesso académico (Tinto, 1975). Neste âmbito, o modelo de Tinto (1975) procura sobretudo compreender os motivos e processos pelos quais um estudante voluntariamente decide evadir o ensino superior. Não obstante, em 1993, Tinto esclareceu melhor essa ideia, ao destacar quatro perfis de estudantes: os que permanecem no ensino superior e completam os programas curriculares; os que permanecem no ensino superior, mas efetuam transferência de curso e/ou de instituição; os que são institucionalmente dispensados como sanção académica; e os que saem do ensino superior voluntariamente. Percebe-se, então, que o modelo de Tinto (1975, 1993, 1982) recai neste último perfil de estudantes.

Com o levantamento e clarificação dos diferentes comportamentos de estudantes relativos à evasão, o modelo de Tinto (1975, 1993), desde a sua introdução à clarificação em 1993, permitiu ainda identificar quatro conjuntos de variáveis que, ao longo do tempo, influenciam o processo de evasão no ensino superior: (a) atributos prévios à entrada no ensino superior; (b) objetivos e compromissos prévios e posteriores à entrada do ensino superior; (c) experiências institucionais referentes ao sistema académico e ao sistema social; (d) integração académica e social. Os atributos de estudantes prévios à entrada no ensino superior englobam o contexto familiar, as características individuais e experiências educativas prévias (Tinto, 1975, 1993). As questões relacionadas com o nível socioeconómico, o nível educacional/habilitações literárias de pais e a área de residência são fatores do contexto familiar que têm influência no resultado de evadir ou permanecer no ensino superior (Tinto, 1975, 1993). Por sua vez, o gênero, a raça, as competências percebidas por interpretações subjetivas de resultados prévios, as experiências individuais e as características pessoais relacionadas com o compromisso são características individuais que influenciam também a evasão (Tinto, 1975, 1993). Ainda relativamente aos atributos prévios, as experiências educativas passadas representadas

pelos resultados escolares antes de ingressar no ensino superior e pelas características das instituições frequentadas podem refletir-se na motivação, nas aspirações e nas expectativas relacionadas com o ensino superior e o futuro, afetando o comportamento do estudante (Tinto, 1975, 1993).

Os objetivos e compromissos prévios podem estar relacionados de forma direta (como é o caso das intenções acadêmicas, dos objetivos e compromissos pessoais para com a instituição) ou de forma indireta (como é o caso de compromissos externos, como ter de trabalhar simultaneamente para responder aos custos do ensino superior) com a evasão ou a permanência no ensino superior (Tinto, 1975, 1993). Por um lado, os planos e as expectativas educacionais e/ou de carreira que cada estudante desenha para si relacionam-se com os objetivos e nível de compromisso individual para com o plano de estudos e a instituição (Tinto, 1975, 1993). Por outro lado, as exigências de vida às quais os estudantes têm de responder na comunidade externa afetam também o seu comportamento, grau de envolvimento acadêmico e decisões, como por exemplo, ter pessoas dependentes de si e dificuldade em conciliar papéis pode contribuir para que o indivíduo pondere evadir ou permanecer no ensino superior (Tinto, 1975, 1993).

Por seu turno, as experiências institucionais decorrem no sistema acadêmico e no sistema social, sendo que cada sistema tem uma vertente formal e informal (Tinto, 1975, 1993). Desta forma, no sistema acadêmico formal consideram-se as experiências de desempenho acadêmico e no sistema acadêmico informal acontecem as interações pontuais/momentâneas com professores e restantes colaboradores não docentes da instituição (Tinto, 1975, 1993). Por sua vez, no sistema social formal decorrem as atividades extracurriculares, como a participação em associações de estudantes; no sistema social informal destacam-se as experiências relativas às interações com o grupo de pares (Tinto, 1975, 1993). Quando essas experiências são positivas para cada estudante e pautadas por qualidade e suporte parecem afetar favoravelmente a integração acadêmica do estudante (1975, 1993). A integração decorre tanto ao nível acadêmico como social, pelo que essa depende das experiências institucionais, formais e informais, em cada um dos sistemas. A integração acadêmica pode, então, ser descrita como um processo em que estudantes estão imersos na cultura institucional, partilhando valores de forma reciprocamente comprometida e aumentando o sentimento de pertencimento (Wolf-Wendel, Ward, & Kinzie, 2009). Esse conceito é, por vezes, referido na literatura como parte integrante da adaptação de estudantes ao ensino superior (Casanova, 2018) e como resultado desejável que as instituições de ensino superior, as políticas educativas e a sociedade devem procurar alcançar (Tinto, 2010).

Todas essas experiências revelam-se cruciais para a reavaliação dos planos e expectativas que estudantes têm sobre a sua formação e carreira, nomeadamente nas suas intenções, objetivos e compromissos institucionais, bem como nos compromissos externos (Tinto, 1975, 1993). Cada grupo de variáveis influencia o grupo seguinte numa lógica longitudinal, processual e dinâmica. Essa interação deve ser interpretada não só considerando a relação estabelecida entre o estudante e a instituição de ensino superior, mas também as demais influências sociais, econômicas e políticas que afetam tanto estudantes, como as instituições de ensino superior (Tinto, 1975, 1993, 2010).

Apesar desses contributos, o modelo tem sido alvo de críticas e Tinto (1982) reconhece também algumas. Por exemplo, Tinto (1982) reconhece as limitações do modelo na análise de comportamentos de transferência de curso/instituição, na compreensão do impacto das questões financeiras de cada estudante na sua decisão de evadir ou permanecer no ensino superior, bem como na aplicabilidade do modelo a populações específicas, como é o caso dos estudantes com necessidades educativas especiais. A respeito dessas limitações, é enfatizada a necessidade de cuidados éticos na forma como as instituições de ensino superior atuam perante as taxas de evasão (Tinto, 1982). Assim, as instituições devem reforçar os seus serviços e a atuação institucional desde os primeiros momentos em que percebe que um estudante poderá questionar a sua permanência ou evasão do ensino superior (Tinto, 2010). Para tal, são necessárias respostas integrativas e constantes (Tinto, 1982, 1997), ancoradas numa base humanista e em relações pedagógicas e institucionais apoiantes, responsivas e proactivas (Hénard & Roseveare, 2012).

Apesar das potencialidades e limitações do modelo de Tinto (1975, 1993, 2010), atualmente, este modelo é ainda reconhecido na literatura científica sobre a evasão no ensino superior (Ambiel, 2015; Bernardo et al., 2017; Hjorth et al., 2016; Jenó, Danielsen, & Raaheim, 2018; Sosu & Pheunpha, 2019). Tem-se demonstrado um modelo útil para conceptualizar e investigar esse processo, servindo de referencial teórico a estudos empíricos e a recomendações para a intervenção psicológica, a atuação das instituições de ensino superior e as decisões sociopolíticas. Contudo, são ainda escassas revisões da literatura estruturadas de acordo com este modelo conceptual e que, subsequentemente, permitam identificar as variáveis que têm vindo a ser investigadas quanto à evasão no ensino superior.

Ao reconhecer essa limitação, este manuscrito pretende apresentar uma revisão da literatura publicada entre janeiro 2014 e dezembro 2018 sobre os fatores de evasão voluntária definitiva no ensino superior, com base no modelo de Tinto (1975, 1993, 2010). Este trabalho poderá ser útil a esforços das instituições de

ensino superior para prevenir a evasão dos estudantes e melhor responder as suas necessidades, oferecendo uma visão mais integradora sobre um processo cujo conhecimento científico surge ainda fragmentado entre áreas de conhecimento. Pode também ser relevante para sustentar práticas e políticas institucionais, tais como intervenções ao nível da liderança, da docência e de um profissional de Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior (Hénard & Roseveare, 2012; Moura & Facci, 2016).

## MÉTODO

A revisão da literatura foi efetuada a partir de bases de dados referenciais em Psicologia e Educação com acesso a textos completos, nomeadamente *Web of Science*, *Scopus*, *Academic Search Complete* e *Psychology and Behavioral Sciences Collection*. A pesquisa foi delimitada entre janeiro de 2014 e dezembro de 2018, efetuada através de combinações das palavras-chave *dropout* ou *departure*, com as palavras-chave *academic adjustment*, *college adjustment*, *academic integration*, *social integration* e *higher education*. Estas palavras-chave foram selecionadas com base nas designações utilizadas na literatura sobre o tema.

Obtiveram-se 239 artigos, dos quais 24 foram selecionados para leitura integral por cumprirem os seguintes critérios de inclusão: (a) apresentarem explicitamente ensaios ou revisões da literatura sobre a evasão no ensino superior; (b) apresentarem resultados de estudos empíricos desenvolvidos com estudantes ou antigos estudantes do ensino superior, concebendo a evasão como variável interdependente em estudos quantitativos correlacionais ou como variável de resultado em estudos quantitativos experimentais/*quasi*-experimentais; (c) diferenciarem a evasão no ensino superior da mudança de curso; (d) estarem publicados em português, inglês ou espanhol.

Os artigos eleitos foram lidos na íntegra. A informação foi caracterizada no que diz respeito ao ano e à revista de publicação, ao país de origem, assim como sistematizada em meta-síntese, mediante o quadro conceptual de Tinto (1975, 1993, 2010).

## RESULTADOS

Os anos com o maior número de publicações sobre o tema foram 2016 e 2014 (58.3%), sendo 2015 apresentou o menor número de publicações (8.3%). Os artigos foram publicados em 20 revistas, maioritariamente centradas na Psicologia (*Psicothema*) e na Educação (*Quality in Higher Education*) (80%) e, em menor frequência, na Saúde (*BMC Public Health*), nas Tecnologias (*International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*) ou de escopo multidisciplinar (e.g., *PLoS ONE*). Entre 2014 e 2018, as revistas *Frontiers in Psychology*, *Learning and Individual Differences* e *PLoS ONE* apresentaram entre duas a três publicações neste

tema, tendo as restantes revistas apresentado uma única publicação. Espanha apresentou-se como o país com maior frequência de trabalhos publicados sobre o tema ( $n = 4$ ), seguindo-se o Brasil com três publicações e, por fim, a Holanda e a Suíça, com duas publicações cada. A maioria dos trabalhos teve origem no continente europeu (70.8%), existindo também contribuições dos continentes americano e asiático.

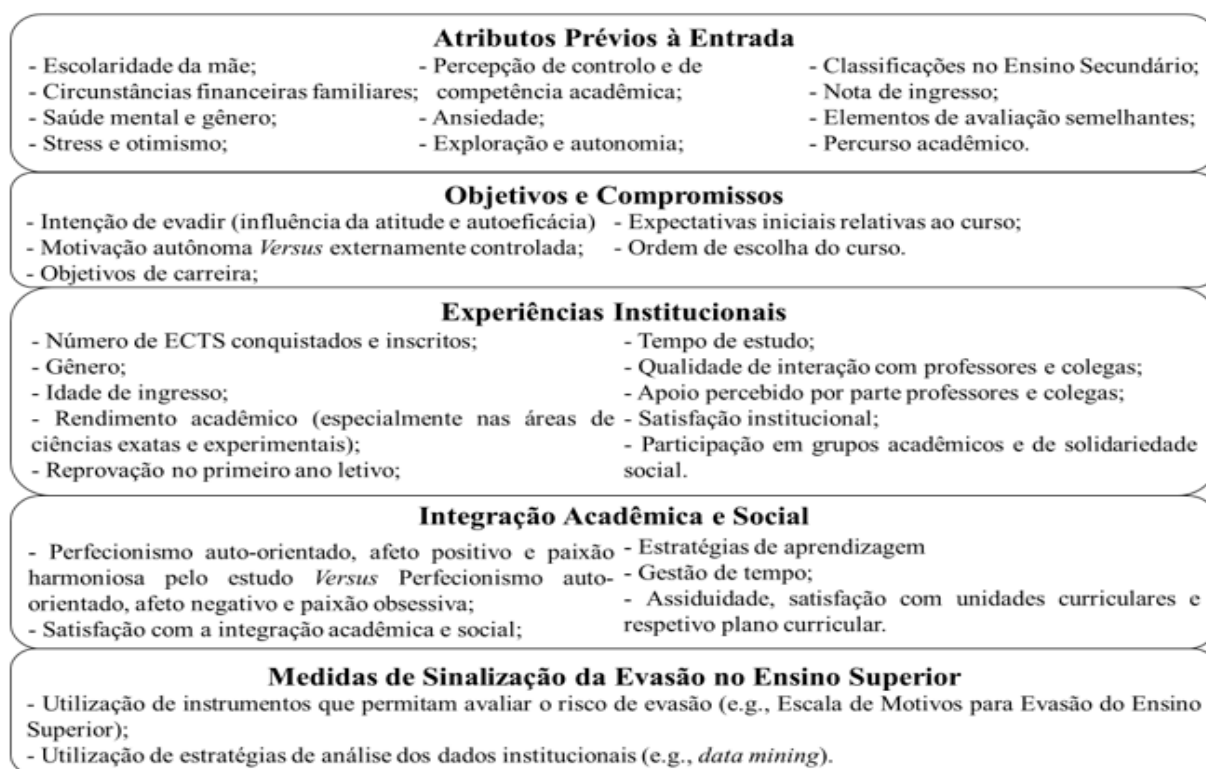
No que concerne ao conteúdo dos artigos, este foi sistematizado com base no modelo de Tinto (1975, 1993, 2010). Consideraram-se as seguintes categorias: atributos prévios à entrada no ensino superior; objetivos e compromissos prévios e posteriores à entrada no ensino superior; experiências institucionais; integração académica e social. Atendendo à existência de contributos empíricos não diretamente compatíveis com o modelo de Tinto (1975, 1993), mas preocupados com a transferência de conhecimento científico para a intervenção psicológica e para medidas de apoio por parte das instituições de ensino superior e decisões sociopolíticas, considerou-se uma categoria adicional, designada por medidas de sinalização da evasão no ensino superior (Figura 1). Ressalva-se que o conteúdo de um único artigo poderia ser enquadrado em mais do que uma categoria.

### Atributos Prévios à Entrada no Ensino Superior

Dos artigos revistos, 14 (58.3%) abordaram atributos prévios à entrada no ensino superior inerentes ao contexto familiar, às características pessoais e ao desempenho académico prévio. Relativamente ao contexto familiar, o nível de escolaridade da mãe foi consistentemente relatada e deve ser considerada ao analisar a decisão dos estudantes evadirem do ensino superior (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida, & Bernardo, 2018; García, Gutiérrez, Herrero, Menéndez, & Pérez, 2016). No geral, é consensual que quanto maior for o nível educacional da mãe, menor será a probabilidade de o estudante decidir deixar os estudos (García et al., 2016). No entanto, quando o curso frequentado não é a primeira opção do estudante, a maior escolaridade da mãe pode aumentar a probabilidade de o estudante evadir do ensino superior (Casanova et al., 2018). Essa probabilidade aumenta também em função de circunstâncias financeiras familiares (García et al., 2016). Assim, existe evidência de maior probabilidade de evasão quando o agregado familiar vivencia dificuldades financeiras (García et al., 2016; Hjorth et al., 2016; Rué, 2014) ou quando os estudantes são financeiramente independentes, suportando as despesas relativas aos seus estudos (Bernardo et al., 2016).

Relativamente às características pessoais, verificou-se que o stress constitui um fator explicativo das intenções de evasão no ensino superior, embora o otimismo possa moderar essa relação e atenuar tais intenções (Eicher, Staerklé, & Clémence, 2014). Identificaram-se

**Figura 1.** Fatores de Evasão no Ensino Superior Identificados na Literatura Revista.



ainda problemas de saúde mental prévios ou posteriores à matrícula no ensino superior como fatores de risco da evasão (Auerbach et al., 2016), sendo esta preocupação maior para os homens do que para as mulheres (Hjorth et al., 2016). A ansiedade revelou-se também uma condição que aumenta a probabilidade de evasão no ensino superior, sendo o risco maior para estudantes que apresentam menor controle percebido sobre tarefas académicas e gestão de papéis de vida (Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). Adicionalmente, menor percepção de competência académica, maior motivação externamente controlada e menor motivação autónoma constituem fatores explicativos da evasão no ensino superior (Jeno et al., 2018). Em articulação com dimensões do desenvolvimento de carreira dos estudantes, a literatura sugere que a exploração aprofundada e a percepção de controlo sob o percurso de carreira são fatores protetores, relacionados com a permanência no ensino superior. Em contrapartida, a exploração ruminante, a difusão identitária e a preocupação com o futuro associam-se a maior probabilidade de abandonar esse ciclo de estudos (Ambiel, 2015; Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Meens, Bakx, Klimstra, & Denissen, 2018).

Quanto ao desempenho académico prévio, a literatura é consensual ao identificar menor probabilidade de evasão no ensino superior, quanto maior for a classificação final do ensino secundário, quanto melhor for a nota de ingresso e quanto mais semelhantes forem os elementos de avaliação entre o ensino secundário e

o ensino superior (García et al., 2016; Niessen, Meijer, & Tendeiro, 2016). Nesse sentido, quanto melhor o rendimento académico, menos provável é a saída do estudante (Troelson & Laursen, 2014). Embora se tenham explorado diferenças na probabilidade de evasão em função de ingressar no ensino superior imediatamente após o ensino secundário ou com período de intervalo entre esses ciclos, os resultados são ainda inconclusivos (Bernardo et al., 2016; Gairín et al., 2014).

#### **Objetivos e Compromissos Prévios e Posteriores à Entrada no Ensino Superior**

Oito (33.3%) artigos analisaram os contributos das intenções gerais dos estudantes quanto ao ensino superior, no ingresso e ao longo desse percurso académico. A intenção de evadir o ensino superior é um bom preditor da evasão voluntária definitiva (Dewberry & Jackson, 2018; Eicher et al., 2014). Quanto maior for a percepção de autoeficácia do estudante relativamente ao curso que frequenta, menor é a sua intenção de evadir o ensino superior (Dewberry & Jackson, 2018).

O ingresso na primeira opção de curso, a motivação autónoma e a percepção de coerência entre o curso e os objetivos pessoais de carreira surgem como fatores protetores, relacionados com a permanência no ensino superior (Bernardo et al., 2016; Gairín et al., 2014; García et al., 2016). Pelo contrário, a motivação externamente controlada, o não cumprimento das expectativas iniciais e dificuldades no estabelecimento

e na orientação para objetivos de carreira aumentam a probabilidade de evasão no ensino superior (Ambiel, 2015; Bernardo et al., 2016; Gairín et al., 2014; Jenó et al., 2018; Meens et al., 2018).

Os objetivos e compromisso institucional prévios e posteriores à entrada dos estudantes no ensino superior foram relacionados com a evasão/permanência de estudantes (Chryssikos, Ahmed, & Ward, 2017). Ou seja, o compromisso institucional inicial parece afetar direta e indiretamente o compromisso posterior, sendo que quanto maior for o compromisso, menor é a probabilidade de evasão (Chryssikos et al., 2017).

### **Experiências Institucionais**

Doze artigos (50%) permitiram identificar experiências institucionais nos sistemas acadêmico e social, ambos com componente formal, como as atividades letivas e sociais estruturadas e informal, como as interações com docentes e pares. Relativamente ao componente formal do sistema acadêmico, uma das evidências consensualmente reportada incide na relação negativa entre o número de *European Credit Transfer System* (ECTS<sup>1</sup>) conquistados e a probabilidade de evasão no ensino superior (García et al., 2016). Essa relação mostra-se ainda mais forte para as mulheres (Casanova et al., 2018) e para estudantes que ingressaram no ensino superior com mais de 19 anos (Bernardo et al., 2017). Assim, o rendimento acadêmico tem impacto na decisão de permanecer ou abandonar o ensino superior (Bernardo et al., 2017; Casanova et al., 2018; Gairín et al., 2014; García et al., 2016; Jenó et al., 2018; Lin, 2015; Respondek et al., 2017; Restrepo, Enríquez-Guerrero, & Pérez-Olmos, 2016; Tafreschi & Thiemann, 2016). A esse respeito, a literatura tem alertado para a importância de apoiar estudantes que frequentam cursos de ciências exatas, pelo facto de tais cursos tendencialmente revelarem menor rendimento acadêmico e, subsequentemente, maior probabilidade de evasão (Gairín et al., 2014). Mais ainda, a retenção no primeiro ano de curso, a inscrição num número superior de ECTS ao previsto por ano letivo e o menor tempo investido no estudo aumentam a probabilidade de evasão no ensino superior (García et al., 2016; Restrepo et al., 2016; Tafreschi & Thiemann, 2016). Em nível informal, a permanência no ensino superior parece relacionar-se positivamente com a qualidade da relação pedagógica, a percepção de apoio por parte dos docentes e a satisfação institucional (García et al., 2016; Jenó et al., 2018; Massi & Villani, 2015).

Quanto ao sistema social, a sua componente formal tem sido menos abordada. Apenas um dos artigos re-

vistos sugere que a participação em grupos académicos e de solidariedade social, estruturados enquanto se frequenta o ensino superior, constitui um fator protetor, associado a menor probabilidade de evasão (García et al., 2016). No componente informal do sistema social, existe evidência de que a probabilidade de permanecer no ensino superior é maior perante apoio percebido por parte dos colegas e outros colaboradores da instituição, vivências académicas e relações interpessoais satisfatórios (Ambiel et al., 2016; García et al., 2016; Jenó et al., 2018; Rué, 2014).

### **Integração Acadêmica e Social**

Variáveis relativas à integração académica e social dos estudantes foram exploradas por cinco (20.8%) artigos. Os estudos centram-se maioritariamente na integração académica, sendo os resultados consensuais ao apontar uma relação negativa com a evasão no ensino superior (Coertjens, Donche, de Maeyer, Vanthournout, & van Petegem, 2017; García et al., 2016; Verner-Fillion & Vallerand, 2016). Verificou-se que o perfeccionismo auto-orientado combinado com afeto positivo e paixão harmoniosa pelo estudo se relacionam com abertura à novidade, flexibilidade e ajustamento académico, o que previne intenções de evasão (Verner-Fillion & Vallerand, 2016).

Contrariamente, o perfeccionismo auto-orientado combinado com afeto negativo e paixão obsessiva pelo estudo associam-se à percepção de rendimento como indicador de valor pessoal, à dificuldade em gerir papéis de vida e ao baixo ajustamento académico, aumentando a probabilidade de evasão (Verner-Fillion & Vallerand, 2016), bem como dificuldades na adequação de estratégias de aprendizagem e na gestão do tempo, assim como baixa assiduidade e baixa satisfação com o plano de estudos, as unidades curriculares e o ensino constituem fatores de risco para a evasão no ensino superior (Ambiel, 2015; Coertjens et al., 2017; García et al., 2016). Por fim, a baixa satisfação com a integração académica e social está relacionada com a evasão voluntária definitiva (Troelsen & Laursen, 2014).

### **Medidas de Sinalização da Evasão no Ensino Superior**

Dois (8.3%) artigos procuraram contribuir para a transferência do conhecimento científico à sinalização de estudantes em risco de evasão no ensino superior. Ambiel (2015) apresentou um estudo de construção e validação da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. Essa escala considera fatores de risco de evasão no ensino superior e permite avaliar motivos institucionais, pessoais, interpessoais e de carreira, autonomia, suporte social e desempenho académico. Por sua vez, Lin (2015) reportou a construção de um sistema de alerta da evasão no ensino superior. Tendo recorrido a uma estratégia de *data mining* de dados institucionais,

<sup>1</sup> ECTS é o sistema de créditos de Ensino Superior que foi criado pelos países da União Europeia, de forma a responder às alterações advindas do Processo de Bolonha. Por exemplo, uma licenciatura corresponde a 180 ECTS nos países que implementaram o Bolonha.

verificou que o sistema permitia identificar a frequência de programas de doutorado sem bolsa e fatores pessoais, como outros planos de carreira, e acadêmicos, como baixa orientação para a aprendizagem como principais causas de evasão. São, pois, ferramentas que poderão continuar a ser investigadas e apoiar a sinalização de estudantes em risco de abandonar o ensino superior, que possam beneficiar de intervenções psicológicas e medidas de prevenção da evasão.

## DISCUSSÃO

Este trabalho procurou rever literatura publicada entre 2014 e 2018 sobre os fatores de evasão no ensino superior, com base no modelo conceptual de Tinto (1975, 1993, 2010). O conteúdo dos múltiplos estudos revistos, ainda que com resultados nem sempre consensuais, foi sistematizado de acordo com esse modelo, ilustrando o seu potencial para identificar motivos que podem sustentar a decisão de evadir o ensino superior. Assim, destaca-se a necessidade de atender à natureza processual e ecológica da evasão no ensino superior e de considerar os seus fatores pessoais e contextuais, quer na investigação, quer na atuação institucional, como por exemplo serviços de intervenção psicológica (Tinto, 2010). Desse modo, será possível adotar uma perspectiva integradora da evasão no ensino superior, não apenas direcionada para indicadores de desempenho e rendimento acadêmico, mas sobretudo focada nos processos acadêmicos e de carreira dos estudantes, privilegiando características individuais, institucionais, familiares, sociais e culturais (Casanova et al., 2018; Ferreira & Fernandes, 2015; Sosu & Pheunpha, 2019).

A presente revisão sugere uma maior incidência da literatura nos atributos prévios à entrada no ensino superior e nas experiências institucionais, sendo ainda escassos os estudos ao nível dos objetivos e compromissos prévios e posteriores à entrada no ensino superior e da integração académica/social. Verifica-se ainda que as variáveis relativas ao desempenho académico no ensino superior como ECTS, à situação financeira familiar e ao estabelecimento de objetivos são frequentemente investigadas (Ambiel, 2015; Auerbach et al., 2016; Bernardo et al., 2017; Gairín et al., 2014; García et al., 2016; Jenó et al., 2018; Respondek et al., 2017; Rué, 2014). Apesar dos diversos contributos revistos, mantém-se a importância de apostar numa visão integradora dos fatores e componentes do processo de evasão no ensino superior (Tinto, 1982). Tal iniciativa pode ocorrer através de estudos dinamizados por equipas multidisciplinares de investigação. Esta linha de pesquisa poderá prosseguir com estudos sobre fatores relativos à integração académica e social e aos objetivos e compromissos prévios e posteriores à entrada, de acordo com o modelo de Tinto (1975, 1993). Estudos longitudinais seriam também úteis para testar o modelo de Tinto (1975, 1993), sustentar e alargar a sua utilidade prática para

as instituições de ensino superior (Tinto, 1982, 2010). Permitiriam ainda, atender à natureza processual da evasão no ensino superior e identificar variações na relação entre variáveis e no peso dos diferentes fatores na explicação desse fenómeno (Sosu & Pheunpha, 2019).

Foi também possível identificar avanços na construção de ferramentas que podem apoiar a sinalização de estudantes em risco de abandonar o ensino superior (Ambiel, 2015; Lin, 2015). Importa investir em estudos de validação e consolidação dessas ferramentas, de modo a auxiliar práticas sistemáticas de avaliação psicológica no ensino superior e responsividade organizacional às necessidades dos estudantes. Tais práticas seriam úteis para detetar casos que pudessem beneficiar de medidas organizacionais ou de intervenções psicológicas de prevenção da evasão ou de apoio à tomada de decisão entre permanecer ou evadir o ensino superior (Casanova, 2018). Em particular, os psicólogos em contexto de ensino superior deverão estar atentos a sinais de risco de evasão dos estudos, planeando intervenções psicológicas que apoiem os estudantes nessa tomada de decisão e na respectiva implementação, verificando a sua eficácia (Tinto, 2010).

Assim, ao nível das intervenções em Psicologia Escolar e Educacional em contexto de ensino superior, estas podem assumir a modalidade direta e indireta, com objetivos de promoção, de prevenção ou de remediação (Auerbach et al., 2016; Bernardo et al., 2017; Hjorth et al., 2016). As intervenções psicológicas diretas podem ser individuais ou grupais e, em conformidade com a literatura revista e mediante as necessidades de cada estudante, poderão incidir na valorização do percurso académico e pessoal prévio, do sentido pessoal atribuído ao ensino superior, na autorregulação emocional, na gestão de papéis de vida, no estabelecimento de objetivos de carreira a curto, médio e longo prazo, bem como no desenho de planos de ação. Para além de intervenções psicológicas diretas, Tinto (1975, 1993, 1982, 2010) tem vindo a salientar a necessidade de apostar em intervenções institucionais universais, por exemplo, intervenções psicológicas indiretas junto de órgãos de gestão e de docentes, como por exemplo a consultoria. Nesse âmbito, seria possível sensibilizar e envolver a comunidade educativa no apoio à gestão das expectativas dos estudantes, respondendo às suas necessidades académicas ao providenciar o *feedback*, valorizando a qualidade da relação pedagógica e estimulando o seu envolvimento institucional.

A esse respeito, a maioria dos estudos revistos apela para a necessidade de contextualizar a investigação e a intervenção psicológica nas especificidades de cada instituição de ensino superior e respetiva população. Importa, pois, estabelecer recomendações internacionais e nacionais sobre como atuar para apoiar os estudantes em risco de evasão no ensino superior (DGEEC, 2018).

À luz dessas recomendações, é necessário que cada instituição desenvolva a sua política e filosofia de ensino, assim como planeje medidas de atuação perante risco e/ou situações de evasão no ensino superior (Lin, 2015; Rué, 2014; Tinto, 2010). Os psicólogos escolares e educacionais podem assumir um papel primordial nas instituições de ensino superior, ao apoiar o planejamento de projetos de vida de cada estudante e ao prestar serviços compatíveis com preocupações institucionais e estatais. Podem, pois, contribuir para a apropriação de uma visão integradora sobre a evasão no ensino superior, respeitando tanto eixos prioritários sociopolíticos e a missão educativa das instituições de ensino superior, como os objetivos e as necessidades do seu público-alvo (Matta et al., 2017; Moura & Facci, 2016).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão foi possível verificar que a evasão no ensino superior é um fenômeno relevante em diferentes continentes, que acarreta consequências não só para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade em geral (Gondim, 2012; Sosu & Pheunpha, 2019). Para os estudantes, este pode ser um momento disruptivo nas suas carreiras e projetos de vida. Para as instituições de ensino superior, a evasão de estudantes implica uma constante reconfiguração de encargos, bem como o respectivo ajuste de apoios financeiros necessários à gestão de turmas, sustentabilidade econômica e sociopolítica, tal como reflexão quanto à sua missão educativa (Tinto, 1997, 2010). Quanto à comunidade em geral, os financiamentos que o governo aloca ao ensino superior como as bolsas de estudos, podem arriscar não ter retorno caso haja evasão do ensino superior por parte dos estudantes, o que pode ainda restringir o funcionamento de outras áreas, incluindo saúde. Adicionalmente, a evasão do ensino superior coloca em risco a prontidão dos indivíduos para enfrentar as demandas da sociedade atual, que, cada vez mais, requer maiores qualificações, posicionamento competitivo e adaptabilidade (Duarte, 2010; Gondim, 2002). Para além do impacto na comunidade educativa e na sociedade, a qualificação acadêmica e a prontidão profissional representam, em grande parte, a evolução científica e a competitividade dos países. Posto isso, a evasão do ensino superior é um fenômeno com impacto não só nos próprios estudantes e instituições de ensino superior, mas também no crescimento econômico e no desenvolvimento sustentável nacional e mundial.

O ensino superior, pela sua capacidade de extensão à comunidade, assume um potencial privilegiado para apoiar o desenvolvimento individual e social. A revisão da literatura aqui apresentada permite identificar sinais de alerta para prevenir esse fenômeno e responder às necessidades dos estudantes, das instituições de ensino superior e, em última instância, da sociedade. Através de serviços direcionados às pessoas, como os

serviços de psicologia, que atuem diretamente com os estudantes e indiretamente com decisores políticos, órgãos de gestão e docentes no ensino superior, poderá contribuir para prevenir este fenômeno e promover maior qualificação social.

### REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Ambiel, R. A. M.; Santos, A. A. A. Dos; Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Auerbach, R. P.; Alonso, J.; Axinn, W. G.; Cuijpers, P.; Ebert, D. D.; Green, J. G.; ... Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization world mental health surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155- 187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bernardo, A.; Cervero, A.; Esteban, M.; Tuero, E.; Casanova, J. R.; Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Bernardo, A.; Esteban, M.; Fernández, E.; Cervero, A.; Tuero, E.; Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Pérez, P. A.; Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J. R.; Cervero, A.; Núñez, J. C.; Almeida, L. S.; Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Chrysikos, A.; Ahmed, E.; Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97-121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>
- Coertjens, L.; Donche, V.; Maeyer, S. de; Vanthournout, G.; Van Petegem, P. (2017). To what degree does the missing-data technique influence the estimated growth in learning strategies over time? A tutorial example of sensitivity



- analysis for longitudinal data. *PLoS ONE*, 12(9), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182615>
- Dewberry, C.; Jackson, D. J. R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. (2018). *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Recuperado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/903.html>
- Duarte, M. E. (2010). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. In: M. C. Taveira; A. D. Silva (Eds), *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 21-30). Braga, Portugal: APDC: Edições.
- Eicher, V.; Staerklé, C.; Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Ferreira, F.; Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar dos estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 117-197. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82680/2/117607.pdf>
- Gairín, J.; Triado, X. M.; Feixas, M.; Figuera, P.; Aparicio-Chueca, P.; Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>
- García, M. E.; Gutiérrez, A. B. B.; Herrero, E. T.; Menéndez, R. C.; Pérez, J. C. N. (2016). El context sí importa: Identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação académica pela perspectiva de estudantes universitários. *Revista Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200011>
- Hénard, F.; Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: Gestão Institucional no Ensino Superior. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hjorth, C. F.; Bilgrav, L.; Frandsen, L. S.; Overgaard, C.; Torp-Pedersen, C.; Nielsen, B.; Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: A 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health*, 16(976), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>
- Jeno, L. M.; Danielsen, A. G.; Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Lin, S. (2015). Using EDM for developing EWS to predict university students drop out. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 8(4), 365-388. DOI: 10.6148/IJITAS.2015.0804.04
- Massi, L.; Villani, A. (2015). Um caso de contratendência: Baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975-992. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>
- Matta, C. M. B.; Lebrão, S. M. G.; Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências académicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Meens, E. E. M.; Bakx, A. W. E. A.; Klimstra, T. A.; Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>
- Moura, F. R.; Facci, M. G. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Niessen, A. S. M.; Meijer, R. R.; Tendeiro, J. N. (2016). Predicting performance in higher education using proximal predictors. *PLoS ONE*, 11(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153663>
- Respondék, L.; Seufert, T.; Stupnisky, R.; Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Restrepo, A. I.; Enríquez-Guerrero, C.; Pérez-Olmos, I. (2016). Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. *Revista Ciencias Saludas*, 14(2), 231-45. <http://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.02.2016.08>
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: Variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Sosu, E. M.; Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>
- Tafreschi, D.; Thiemann, P. (2016). Doing it twice, getting it right? The effects of grade retention and course repetition in higher education. *Economics of Education Review*, 55, 198-219. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.10.003>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A

- theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2010). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Troelsen, R.; Laursen, P. F. (2014). I drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496. <https://doi.org/10.1111/ejed.12094>
- Verner-Filion, J.; Vallerand, R. J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. *Learning and Individual Differences*, 50, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.018>
- Wolf-Wendel, L.; Ward, K.; Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407-428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>

Recebido: 15 de setembro de 2019

Aprovado: 03 de agosto de 2020