

**ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR: MODELOS TEÓRICOS,  
EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO**

***DROPOUT IN HIGHER EDUCATION: THEORICAL MODELS,  
EMPIRICAL EVIDENCES AND INTERVENTION MEASURES***

***ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MODELOS  
TEÓRICOS, EVIDENCIAS EMPÍRICAS Y MEDIDAS DE  
INTERVENCIÓN***

<sup>1</sup>Joana R. Casanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga – Portugal. E-mail:  
joana.casanova@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

---

<sup>1</sup>A autora é apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de um bolsa de investigação de doutoramento, com a referência SFRH/BD/117902/2016 e apoiada pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## **Resumo**

Considerando que os perfis dos estudantes estão em constante mudança ao longo do tempo e em função das instituições, o conceito de abandono tem necessariamente de ir sendo atualizado por forma a refletir a realidade que consubstancia. O aumento de estudantes no Ensino Superior, o aumento das possibilidades de mobilidade dentro e entre instituições, assim como as possibilidades de reingresso, complexificam um sentido único para o conceito de abandono. Recorrendo à descrição do fenómeno, importa diferenciar o abandono (*dropout*) de momentos de pausa na formação (*stopout*) e de opções de mudança de curso ou instituição (*optout*). O presente artigo clarifica o significado de abandono nas suas várias formas de ocorrência e implicações, diferenciando o abandono em situação-estado atual, o abandono enquanto evento e o abandono enquanto processo. Descrevem-se os modelos teóricos subjacentes ao fenómeno, na sua diferenciação e complementaridade, dando destaque aos fatores valorizados e às suas evidências empíricas. O artigo termina apontando algumas linhas de atuação por parte das IES tendo em vista minorar a frequência e o impacto do abandono dos seus estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Abandono. Desvinculação. Adaptação académica.

## ***Abstract***

*Considering that the students profiles are constantly changing over time and depending on the institutions, the dropout concept must necessarily be updated to reflect its reality. The raise of students in Higher Education, the increase of mobility possibilities within and between institutions, as well as the possibilities of re-entry, make the meaning of dropout more complex. Referring to the description of the phenomenon, it is important to distinguish the dropout from stopout, when students do a halt time in the formation, and optout, when students decide to change their course or institution to complete their formation. This article clarifies the meaning of dropout in its various forms of occurrence and implications, differentiating the dropout in the current state-situation, the dropout as an event, and the dropout as a process. The theoretical models underlying the phenomenon are described in their differentiation and complementarity, highlighting the valued factors and their empirical evidences. The article finishes by pointing out*

*some lines of action by Higher Education Institutions to reduce the dropping out frequency and impact of their students.*

**Keywords:** *Higher Education. Dropout. Disengagement. Academic Adaptation.*

### **Resumen**

*En la medida que los perfiles de los estudiantes están en constante cambio a lo largo del tiempo y en función de las instituciones, el concepto de abandono necesariamente tiene que ser actualizado a fin de reflejar la realidad en la que se materializa. El aumento de estudiantes en la Educación Superior, el aumento de oportunidades para la movilidad dentro y entre las instituciones, así como las posibilidades de reingreso, hace más complejo el abandono como sentido único. Utilizando la descripción del fenómeno, es importante diferenciar los momentos de abandono (dropout), de pausa en la formación (stopout) y de cambio de curso o institución (optout). Este artículo esclarece el significado de abandono en sus diversas formas de ocurrencia y consecuencias, diferenciando el abandono en situación de estado actual, el abandono como un evento, y el abandono como un proceso. Se describe los modelos teóricos subyacentes al fenómeno en su diferenciación y complementariedad, destacando los factores valorados y sus evidencias empíricas. El estudio concluye con un análisis de algunas líneas de acción de las instituciones de enseñanza superior con el fin de reducir la frecuencia y el impacto del abandono de sus estudiantes.*

**Palabras-clave:** *Educación Superior. Abandono. Desvinculación. Adaptación académica.*

## **1 Introdução**

Nos últimos anos, com a expansão do Ensino Superior (ES) assistimos em Portugal ao aumento do número dos estudantes, associado também à criação de novas instituições e cursos nos subsistemas público e privado, universitário e politécnico. Esta expansão está igualmente associada, ou aparece apoiada, em políticas de reforço de bolsas de apoio para estudantes de famílias com menos recursos económicos, à extensão da escolaridade obrigatória, à valorização social da formação académica e à melhoria das condições de vida das famílias portuguesas

(VIEIRA DE CASTRO; ALMEIDA, 2016). Esta expansão do ES ocorre internacionalmente verificando-se um aumento dos “novos públicos” e uma mudança expressiva dos perfis dos estudantes (ALMEIDA et al., 2012; ESTEBAN; BERNARDO; RODRÍGUEZ-MUÑÍZ, 2016). Esta diversidade de públicos está, aliás, associada à criação de serviços de apoio aos estudantes pelas instituições de ensino superior (IES).

A expansão do acesso ao ES não tem sido, contudo, necessariamente acompanhada do sucesso generalizado dos estudantes, havendo subgrupos específicos com maior risco de insucesso e abandono a (BERNARDO et al., 2017; CASANOVA; ALMEIDA, 2016) Sendo pela sua natureza e missão necessariamente desafiante (BOAVIDA, 2010), o ES confronta os estudantes com uma diversidade de novas situações, pessoas, contextos e necessidades (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Os estudantes têm de enfrentar situações e tarefas, assumir compromissos, e concretizar necessidades e projetos vocacionais, mobilizando recursos pessoais desenvolvidos ou a adquirir. Estas vivências são suscetíveis de originar dificuldades em termos de bem-estar, desempenho e desenvolvimento psicossocial. Nestas circunstâncias, alguns estudantes abandonam a Universidade, enquanto outros, mesmo não abandonando, apresentam fracos desempenhos académicos.

Assim, as IES são desafiadas a conceber ou melhorar as medidas de apoio aos estudantes, seja no sentido do não abandono, seja no sentido do reingresso. Estas medidas tornam-se mais importantes face às metas nacionais e internacionais. Com efeito, no plano estratégico Europa 2020, Portugal deveria atingir a meta de 40% de graduados nas idades entre os 30 a 34 anos. Embora venha invertendo a tendência, Portugal apresenta ainda uma baixa taxa de conclusão no ES. Segundo dados da Eurostat, entre 2002 e 2013, a taxa de diplomados neste grupo etário na UE-27 aumentou de 23.5% para 36.8%, apresentando Portugal valores de 13% em 2002 e 29.2% em 2013 (OECD, 2015). A questão do abandono dificulta o atingir desta meta por Portugal, e segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 11.8% dos estudantes matriculados pela primeira vez em 2011 no ensino universitário público, já não frequentavam em 2012 (DGEEC-DSEE, 2015).

Este artigo pretende clarificar o significado de abandono nas suas múltiplas formas e implicações, apresentando os modelos teóricos subjacentes ao fenómeno destacando as variáveis valorizadas e a validade empírica de tais modelos. O artigo termina apontando algumas linhas de

atuação por parte das IES tendo em vista minorar a frequência e o impacto do abandono.

## 2 Conceito polimorfo de abandono

A decisão de abandonar o ES faz emergir fenómenos que se distinguem, mas que estão fortemente interligados ao *dropout*, como o *stopout* e o *optout*. O *stopout*, como o próprio nome sugere, constitui uma pausa, por um período de tempo geralmente de um ano, tendo o estudante a intenção clara de retomar. Segundo Stratton, O’Toole e Wetzel (2008), o comportamento de *stopout* não é incomum havendo um número expressivo de estudantes que interrompem os seus estudos ao longo da sua graduação. Esta interrupção tende a ser breve (até um ano), ocorre mais frequentemente no 1.º ano, junto de estudantes mais velhos, sendo menor a taxa de reingresso. Os compromissos familiares ou o exercício de uma profissão a tempo inteiro justificam a menor taxa de reingresso por parte dos estudantes mais velhos.

Por sua vez, o *optout* constitui uma opção vocacional do estudante, de mudança de curso ou de instituição, aproveitando as possibilidades de mobilidade do sistema de ES (MONTMARQUETTE; MAHSEREDJIAN; HOULE, 2001). Uma das justificações passa pelos constrangimentos dos estudantes frequentarem um par curso/instituição que não é primeira escolha, por exemplo, dado o sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES. Os estudantes que não entram no curso de primeira opção apresentam menor curiosidade e confiança relativamente às decisões de carreira, enquanto os que ingressaram na sua primeira opção apresentam percepções mais positivas de si, possivelmente porque decorrem de uma experiência de sucesso – o ingresso no ES (ROCHA; GONÇALVES; VIEIRA, 2012). A preocupação com o impacto do sistema de *numerus clausus* têm vindo, aliás, a ser alvo de reflexão pelo Conselho Nacional de Educação (2017) que defende em parecer que o fim permitiria maior autonomia institucional na seleção dos estudantes, assegurando assim maior liberdade de escolha da instituição/curso de acordo com as aspirações e preferências. Acresce que alguns estudantes ingressam no ES com projetos vocacionais pouco definidos, situação associada à falta de exploração e ao fraco compromisso com o desenvolvimento da respetiva carreira, constituindo-se o seu 1.º ano de frequência uma fase de moratória vocacional, em que o estudante procura uma clarificação do seu projeto de vida e de carreira (OKUN; GOEGAN; MITRIC, 2009).

Considerando que as IES têm como missão a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática com cidadãos mais competentes e comprometidos socialmente, o abandono simboliza o fracasso dos estudantes, das suas famílias e das próprias IES, sobretudo quando abandono este é definitivo.

### **3 Modelos Teóricos sobre o Abandono no Ensino Superior**

A crescente preocupação das IES com o fenómeno do abandono tem vindo a justificar a realização de estudos empíricos. Os estudos internacionais espelham diversidades culturais e geográficas, e embora com diferentes impactos, tendem a elencar determinadas variáveis e modelos teóricos no esforço de explicar e conter o abandono.

Falar de abandono académico implica necessariamente a referência ao modelo ecológico/interacionista de Vincent Tinto (1975, 2010), pelo seu impacto na investigação na área. No seu modelo (*Modelo de Integração do Estudante* – TINTO, 1975), postula que o abandono ocorre quando os estudantes não se conseguem integrar a nível social (interação com os seus pares na instituição) e a nível académico (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira). A ênfase interacionista deste modelo entende o abandono como resultado de interações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais das IES, e características da comunidade em que o estudante está inserido (DUARTE; RAMOS-PIRES; GONÇALVES, 2014; MEYER; MARX, 2014) influenciando a satisfação com o curso e com a instituição (ASTIN, 1984).

A adaptação ao ES está intimamente ligada à forma como os estudantes respondem aos eventos académicos, mas também à natureza e intensidade dos estímulos ambientais. As condições dos espaços físicos ou as oportunidades académicas e sociais para que os estudantes se relacionem, por exemplo, vão influenciar a forma como é avaliado o ambiente académico. Se os estudantes não se identificarem com o ambiente em que estão inseridos, podem experienciar sentimentos de desajustamento e de desilusão, podendo decidir abandonar o ES. Esta ausência do sentimento de integração no contexto académico pode derivar de expectativas irrealistas do estudante (DARLASTON-JONES et al., 2003). Estas vivências são primeiramente influenciadas por variáveis individuais, onde se inclui o *background* familiar, competências e habilidades,

experiências escolares prévias, objetivos e motivação para prosseguir os estudos. Num segundo momento, tornam-se decisivos o compromisso do estudante com o curso, assumido este compromisso como uma medida da integração do estudante na comunidade educacional (desempenho acadêmico e envolvimento em atividades extracurriculares), e o compromisso institucional, onde ganha relevância as interações com os professores (TINTO, 1975; 2010).

Mais tarde, Alexander Astin (1984) apresentou o *Modelo de Envolvimento*, destacando a dedicação do estudante ao curso e a outras atividades da IES. À semelhança de Tinto, também considera o envolvimento acadêmico, traduzido na dedicação e empenho nas atividades acadêmicas, e o envolvimento institucional, que se prende com as atividades para além das aulas, como decisivos do desenvolvimento de relações sociais com os pares, professores e outros profissionais da IES. Segundo Astin (1984), o envolvimento do estudante implica o investimento de energia física e psicológica na formação, quer em momentos específicos de avaliação, quer ao longo de todo o período letivo. Este envolvimento difere de estudante para estudante e em função da natureza das tarefas, sendo que este pode ser mais objetivo e quantificável, por exemplo, no número de aulas e atividades frequentadas; ou mais subjetivo e qualitativo, como a facilidade ou dificuldade experienciada nas tarefas.

Um outro modelo teórico é o *Modelo do Atrito do Estudante* proposto por Bean (1980) que, baseado na teoria de Tinto, se centra na intenção de permanência ou de abandono. Esta intenção é mediada por processos sociocognitivos, como a autoeficácia, autoconceito ou outras dimensões do *self* (identidade). Neste modelo surge a importância dos aspetos ambientais e familiares para a decisão de abandono, assim como o tempo despendido pelo estudante no espaço académico traduzindo o nível de envolvimento com o curso e com a instituição. A premissa é que os estudantes que passam mais tempo dedicados a atividades académicas e nas instalações da IES estarão mais envolvidos, sendo a sua adaptação e integração nos contextos académico e social dependente das suas condutas de enfrentamento (BEAN, 1980).

O modelo de Cabrera, Nora e Castañeda (1992), designado *Modelo Integrado de Retenção do Estudante*, faz uma aproximação entre os modelos de Tinto e de Bean. O abandono é explicado através de um conjunto alargado de fatores, por exemplo, o apoio financeiro disponibilizado pela IES, o apoio da família e dos pares, a integração académica, o desempenho académico, a integração social e a intenção de persistir ou de abandonar declarada. Este modelo

mostrou-se especialmente relevante ao evidenciar a importância do apoio económico no abandono do ES, especialmente em estudantes não-tradicionais, pertencentes a minorias ou estudantes em situação de reingresso (CHEN; DESJARDINS, 2010).

Mais tarde, Bean e Eaton (2001) apresentam o *Modelo Psicológico da Retenção em Estudantes Universitários*, dando especial relevância às características individuais do estudante. Entre outras, os autores destacam a motivação intrínseca para o estudo, as estratégias de aprendizagem, a autoconfiança e o autocontrolo, as habilidades e competências sociais, e a capacidade para lidar com a pressão relacionada com o desempenho académico.

Em síntese, face à complexidade das situações de abandono, os estudos apresentam uma multiplicidade de enfoques na tentativa de chegar a um modelo mais eficaz para a explicação do fenómeno. Estes estudos integram variáveis psicológicas, sociológicas, económicas e institucionais.

## **4 O processo de desvinculação gradual e decisão de abandono**

Ao longo da frequência universitária, os estudantes são confrontados com tarefas académicas (e.g., realização de exames, apresentações de trabalhos, realização de trabalhos de grupo) que lhes dão *feedback* sobre o seu real nível de habilidade, atualizando as suas crenças e tornando-os mais ou menos otimistas acerca do seu desempenho e sobre o que poderão alcançar após o término do curso. Os estudantes que apresentam crenças e expectativas iniciais pessimistas são os que têm maior probabilidade de não persistir e optar por entrar de imediato no mercado de trabalho (OZDAGLI; TRACTOR, 2015). Contudo, estudantes com expectativas demasiado elevadas e tendencialmente irrealistas podem experienciar sentimentos de desilusão face à não concretização das expectativas iniciais, originando também dificuldades na sua adaptação e sucesso (SOARES et al., 2006).

Sobretudo ao longo do 1.º ano, vários estudantes experienciam dificuldades na sua adaptação académica. Tais dificuldades percorrem o currículo, mas igualmente se fazem sentir em termos de desenvolvimento psicossocial. Num estudo clássico sobre o assunto, Murphy e Archer (1996) identificaram como fontes de *stress* académico os testes, a competitividade, o tempo exigido para executar as tarefas escolares, o ambiente da sala de aula e os professores, a



carreira e o sucesso no futuro. Como fontes pessoais de stress, identificaram as relações íntimas, conflitos parentais, questões financeiras e conflitos interpessoais com os pares. Neste quadro, a decisão de abandonar o ES deve ser entendida como um processo dinâmico de convergência de múltiplos fatores (STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014). O abandono não resulta de decisões momentâneas, nem impulsivas, antes decorre de um processo contínuo de desvinculação e de tomada de decisões, para o qual contribuem múltiplos fatores que conduzem o estudante a assumir o abandono como inevitável. O comportamento de abandono é uma resposta intencional a novas informações e a desafios que alteram a probabilidade do estudante concluir o curso numa ponderação entre custos e benefícios associados à obtenção desse grau académico (HEUBLEIN, 2014; STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014).

Ocorrendo o abandono com alguma frequência ao longo do 1.º ano do ES, e sendo este um período relevante de adaptação académica (TINTO, 2010; YORKE & LONGDEN, 2008), a investigação procura diferenciar a constelação de fatores presentes neste abandono face ao que ocorre em anos subsequentes. Assim, para o estudo do abandono no 1.º ano, algumas variáveis sociodemográficas do estudante são contempladas, como o sexo, a idade ou ter uma atividade profissional, sendo menos comuns, por exemplo, o estado civil ou terem dependentes a cargo (BELLOC; MARUOTTI; PETRELLA, 2011; STRATTON; O'TOOLE; WETZEL, 2008). Os dados disponíveis sugerem que, entre os estudantes tradicionais, o abandono tende a ser mais frequente em estudantes do sexo feminino quando se verificam dificuldades de integração social (TINTO, 2010). No caso dos estudantes do sexo masculino que abandonam, estes tendem a ser mais velhos, não sendo a idade determinante no abandono em estudantes do sexo feminino (STRATTON; O'TOOLE; WETZEL, 2008). As estudantes apresentam melhores competências de estudo e valorizam mais a educação superior, podendo o seu abandono estar relacionado com questões familiares, como as dificuldades de gerir o tempo e de conciliação da prestação de cuidados a familiares e a realização das atividades académicas (AINA, 2013). As estudantes com filhos pequenos são mais propensas ao abandono, contrariamente aos homens com filhos pequenos, que têm maior possibilidade de fazerem um momento de pausa (*stopout*) (STRATTON; O'TOOLE; WETZEL, 2008). À semelhança de estudos internacionais, também em Portugal se observa a ocorrência desta dificuldade de conjugação dos papéis familiares e académicos, na priorização de objetivos e na gestão de tempo (ANDRADE; VAN RHIJN;

COIMBRA, 2017).

Relativamente aos indicadores que reportam ao percurso escolar prévio, os estudantes que não ingressam no ES na continuidade da conclusão do ensino secundário têm maior probabilidade de apresentar insucesso ou abandono (TINTO, 2010). Verifica-se, ainda, uma associação entre fragilidades do percurso escolar anterior e a existência de retenções, classificações mais baixas, insucesso e abandono (CROSLING, HEAGNEY, & THOMAS, 2009). O rendimento académico no ensino secundário, as notas obtidas nos exames nacionais, assim como as classificações nas unidades curriculares predizem as taxas de abandono. Estudantes com notas mais elevadas nos exames nacionais, e que habitualmente se candidatam a cursos requerendo médias de ingresso mais elevadas, apresentam taxas de conclusão de curso mais elevadas também. De acordo com alguns estudos, os conhecimentos e as competências previamente adquiridas, quando elevados, constituem um fator protetor do abandono, aumentando a probabilidade de conclusão do 1.º ano com sucesso (DISETH, 2011; HAILIKARI; NEVGI; KOMULAINEN, 2008).

O processo de preparação e admissão no ES, a par da exploração vocacional e de carreira (objetivos, metas e aspirações pessoais e profissionais), estão relacionados com o abandono no 1.º ano. Desde logo, importa reconhecer que, devido ao sistema de *numerus clausus*, muitos estudantes não frequentam um curso/instituição de primeira opção (CROSLING; HEAGNEY; THOMAS, 2009). As suas escolhas vocacionais do curso e da instituição, as vivências (des)adaptativas nas primeiras semanas no ES são fatores-chave no processo inerente à decisão de abandono, numa confluência de variáveis do estudante e da instituição. Os estudantes não colocados no par curso/instituição escolhido como primeira opção partem numa “situação de desconforto” para a sua adaptação académica, experienciando mais vezes uma não correspondência entre expectativas iniciais e realidades académicas, menor satisfação e níveis mais reduzidos de autoeficácia e motivação (BELLOC; MARUOTTI; PETRELLA, 2011; CASANOVA et al., 2017; SEYMOUR; HEWITT, 1997). Estudantes com expectativas académicas reduzidas investem menos na vida académica, acabando este desinvestimento por ter repercussões no fracasso e abandono. Por outro lado, quanto mais as expectativas académicas, de desenvolvimento intelectual e de desenvolvimento da carreira se concretizam, maior o grau de integração académica e social, e de investimento do estudante na sua formação e na sua

instituição. O baixo rendimento acadêmico experienciado nas primeiras avaliações é fonte de estresse e de insatisfação (BELLOC et al., 2011; TINTO, 2010) e, à medida que estas dificuldades não são superadas e diminuem as crenças na sua superação, aumenta a desvinculação do estudante em relação aos colegas, ao curso e à instituição (GAIRÍN et al., 2014; KINSER; DEITCHMAN, 2007; STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2014).

A transição e a adaptação dos estudantes ao ES são reconhecidas pela investigação nacional e internacional como determinantes do sucesso acadêmico dos estudantes em sentido amplo. Os desafios e exigências do ES fazem-se sentir a vários níveis do quotidiano académico. Com frequência as aulas, ao contrário do ensino secundário, são lecionadas por professores mais distantes, em horários mais dispersos e sem manuais de delineamento e acompanhamento das matérias curriculares (HAGENAUER; VOLET, 2014). Neste quadro os estudantes terão que desenvolver níveis superiores de autorregulação no estudo e de participação nas aulas e na realização de trabalhos de grupo, sendo estas as dificuldades mais referenciadas por alguns estudantes no momento do seu ingresso no ES (ARAÚJO et al., 2016; CASANOVA; ALMEIDA, 2016). Estas dificuldades obviamente diferem de curso para curso, sendo que alguns estudos apontam maiores dificuldades na aprendizagem e menor rendimento académico nos estudantes de ciências e de engenharia (SEYMOUR; HEWITT, 1997; YORKE; LONGDEN, 2008). O próprio tempo dedicado ao estudo (dentro e fora de aula) tem um impacto diferenciado em função do curso. Desempenhos ou conhecimentos prévios sobre conteúdos curriculares *core* do curso facilitam a aquisição do conhecimento, porque não é tudo novo e os estudantes necessitam de menos tempo de estudo para alcançarem desempenhos satisfatórios. Pelo contrário, quando o curso em que ingressam é totalmente desconhecido ou numa área de fragilidades académicas prévias, então necessitará de mais horas de estudo e de apoio de docentes e colegas. Ao mesmo tempo, contrastando com o ensino secundário, os estudantes não sabem claramente o tipo de avaliação que terão, o tipo de questões habitualmente formuladas ou o tipo de resposta desejável e podem sentir-se menos orientados, na forma de melhor estudar ou simplesmente menos motivados pelo estudo. As orientações gerais e o *feedback* dos docentes sobre as aprendizagens dos estudantes, nesta fase inicial do curso, são importantes.

A par das dificuldades no campo da aprendizagem e do rendimento académico, a transição e adaptação ao ES são processos exigentes em termos sociais e emocionais. A saída de

casa dos pais para frequentar o ES, por exemplo, pode fragilizar o bem-estar do estudante, mobilizando os primeiros dias no ES, não para a aprendizagem, mas para a constituição de uma nova rede de suporte social. Residir com a família tende a ser um fator protetor quando a adaptação ao curso não é tão bem conseguida (BELLOC; MARUOTTI; PETRELLA, 2011; HEUBLEIN, 2014; PORTO; SOARES, 2017; STRATTON; O'TOOLE; WETZEL, 2008). Quando afastados da família, os estudantes podem experimentar sentimentos de isolamento e saudades da família, para além de outras dificuldades relacionadas com a habitação, a alimentação e os transportes. Alguns estudos com estudantes que abandonaram o ES evidenciam sentimentos de solidão e isolamento, sugerindo alguns autores que a não superação destas necessidades afetivas e sociais podem traduzir-se em dificuldades ao nível do sono e da alimentação, podendo inclusive emergir o consumo de substâncias e a desvinculação progressiva com o curso e a instituição (NEWLON; LOVELL, 2017). Estas dificuldades sociais e emocionais podem estar mais presentes em estudantes de primeira geração. A inexistência de tradição familiar de frequência universitária pode fragiliza-los. Segundo Dias e Sá (2014), apresentam receios mais acentuados relativamente à orientação espacial e insegurança urbana, bem como sentimentos de solidão e dificuldades em lidar com as questões académicas. Estes estudantes, sobretudo quando provenientes de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos, tendem a apresentar índices mais baixos de literacia, numeracia, hábitos de estudo e pensamento crítico, afetando negativamente a sua motivação e rendimento académico e favorecendo o risco de abandono (AINA, 2013; STINEBRICKNER & STINEBRICKNER, 2014).

Apesar do acesso ao ES estar cada vez mais ao alcance de todos, havendo uma democratização do acesso, não se regista uma efetiva democratização do sucesso sendo este determinado, pelo menos parcialmente, pelo *background* sociocultural das famílias. Considerando as questões económicas, ter bolsa de estudo ou ajuda parental para assegurar as propinas e despesas diárias é fator protetor do abandono (ALON, 2011; CHEN, 2012). Em Portugal, segundo o Conselho Nacional de Educação (2017), os estudantes que beneficiam dos apoios da Ação Social têm menor taxa de abandono. Por sua vez, quando os estudantes precisam de exercer uma atividade profissional, assumindo o estatuto de estudante-trabalhador, aumentam as taxas de abandono (AINA, 2013; BELLOC; MARUOTTI; PETRELLA, 2011; STRATTON; O'TOOLE; WETZEL, 2008). Quando esta atividade laboral excede as 20 horas semanais, o

estudante tem dificuldade em conciliar tarefas acadêmicas e responsabilidades laborais (EUROPEAN COMMISSION, 2015). Na teoria de Bean (1980), as dificuldades financeiras a curto-prazo constituem uma fonte de pressão em termos dos objetivos a longo prazo, ou seja, as necessidades imediatas do estudante enfraquecem a persistência relativamente a objetivos a longo prazo, como a conclusão do curso.

## **5 Intervenção para a prevenção do abandono**

O 1º ano no ES parece ser o período decisivo para intervir, promovendo o sucesso e prevenindo o abandono dos estudantes (TINTO, 2010; YORKE & LONGDEN, 2008). Como referimos, o abandono é um problema grave com um impacto negativo em termos financeiros, mas também em termos de reputação institucional (CROSLING et al., 2009). A compreensão do fenómeno constitui-se, assim, crucial para o planeamento de políticas de ES, já que o abandono afeta os estudantes, as famílias, as IES, o sistema de ES, e toda a estrutura social (DIAS; SÁ, 2014). Um dos eixos preventivos do abandono é promover e reforçar a articulação entre o ensino secundário e o ES a fim de facilitar a transição e promover a integração dos estudantes. Esta articulação, quando devidamente ajustada às necessidades específicas de cada contexto, poderá ser bastante eficaz, desenvolvendo competências pré-transição, recorrendo à disponibilização de informação acerca dos cursos existentes, à realização de iniciativas no contexto universitário, à exploração e clarificação de escolhas vocacionais e ao ajustamento de expectativas relativas ao ES. Tal informação permitirá aos estudantes chegar ao ES mais preparados para os desafios que potencialmente irão encontrar.

Sendo as primeiras semanas de frequência universitária essenciais para a integração académica e social, o acolhimento institucional é um aspeto incontornável. As IES devem dinamizar momentos e atividades que promovam a socialização entre os estudantes, assim como a articulação com associações de estudantes e associações comunitárias, desportivas, religiosas, etc. A diversidade de estudantes, em particular os novos públicos (estudantes internacionais, maiores de 23 anos, portadores de deficiência, pertencentes a minorias étnicas ou sociais,...), alerta para cuidados institucionais diferenciados com o acolhimento devido ao maior risco de abandono (KINSER; DEITCHMAN, 2007; TINTO, 2010). Alguns estudantes podem beneficiar

de cursos de nivelamento curricular, desenvolvimento de métodos de estudo ou competências na área das línguas (BERNARDO et al., 2017; FREIRE; BEIRAMAR, 2016). Ainda numa lógica preventiva e promocional, poder-se-ão desenvolver ações sobre estilos de vida e hábitos alimentares saudáveis, prática de atividade física e prevenção de consumo de substâncias.

O investimento na formação docente para a aquisição de mais conhecimentos sobre a fase de desenvolvimento psicossocial em que os estudantes se encontram, a seleção de docentes para unidades curriculares lecionadas no 1.º ano, mais disponíveis para acompanhar os estudantes, mais próximos e com metodologias que reforcem as relações interpessoais, poderão desenvolver maior motivação e sentimentos de satisfação em relação ao curso e à instituição, prevenindo o insucesso e o abandono. A implementação de tempos de atendimento pelos docentes e o desenvolvimento de programas de mentoria ou de tutoria por pares (FREIRE; BEIRAMAR, 2016) favorecem a integração e adaptação dos estudantes, especialmente no 1º ano.

Igualmente pode apontar-se algumas medidas de índole institucional. A flexibilização das modalidades de frequência das atividades letivas, como a frequência em regime parcial ou à distância, pode prevenir o abandono (EUROPEAN COMMISSION, 2015). Por outro lado, dificuldades financeiras, apontadas na origem do abandono por alguns estudantes, podem ser superadas através de atribuição de bolsas, prémios de mérito ou pequenas tarefas em regime *part-time* dentro das IES. Por último, a aprendizagem e a vinculação académica dos estudantes saem reforçadas quando a instituição incentiva a implementação de métodos de avaliação contínua. Esta prática tem reflexos vários na vida académica, aumentando as interações entre professores e estudantes e reforçando uma maior presença nas aulas e o estudo sistemático por parte dos estudantes. No limite, a permanência e a conclusão dos cursos dependem significativamente do investimento que os estudantes dedicam à sua formação no ES.

## Referências

- AINA, C. Parental background and university dropout in Italy. **Higher Education**, v. 65, n. 4, p. 437–456, 2013.
- ALMEIDA, L. S. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012.

ALON, S. Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students' college persistence. **Social Science Quarterly**, v. 92, n. 3, p. 807–829, 2011.

ANDRADE, C.; VAN RHIJN, T.; COIMBRA, S. Gender Differences in School-Family Conflict and School-Family Enrichment in Nontraditional Portuguese Students. **The Journal of Continuing Higher Education**, v. 65, n. 1, p. 13–24, 2 jan. 2017.

ARAÚJO, A. M. et al. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 3, n. 2, p. 102–111, 2016.

ASTIN, A. W. Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education. **Journal of College Student Development**, v. 25, n. 4, p. 297–308, 1984.

BEAN, J. P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155–187, 1980.

BEAN, J.; EATON, S. B. The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention**, v. 3, n. 1, p. 73–89, 2001.

BEER, C.; LAWSON, C. The problem of student attrition in higher education: An alternative perspective. **Journal of Further and Higher Education**, p. 1–12, 13 jun. 2016.

BELLOC, F.; MARUOTTI, A.; PETRELLA, L. How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. **Journal of Applied Statistics**, v. 38, n. 10, p. 2225–2239, out. 2011.

BERNARDO, G. A. B. et al. Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. OCT, p. 3389, 2017.

BOAVIDA, J. Ensino superior para o novo século. Problema ou solução? **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 44, n. 1, p. 9–36, 2010.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571–593, 1992.

CASANOVA, J. R. et al. Questões vocacionais e aprendizagem no abandono precoce do Ensino Superior. In: MARQUES, A. P. et al. (Eds.). **Ser diplomado do Ensino Superior: Escolhas, percursos e retornos**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2017. p. 175–190.

CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1.º ano. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. XX, n. 1, p. 27–45, 2016.

CHEN, R. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 487–505, 2012.

CHEN, R.; DESJARDINS, S. L. Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. **The Journal of Higher Education**, v. 81, n. 2, p. 179–208, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer - Acesso ao Ensino Superior**. Lisboa: [s.n.].

CROSLING, G.; HEAGNEY, M.; THOMAS, L. Improving student retention in Higher Education: Improving teaching and learning. **Australian Universities' Review**, v. 51, n. 2, p. 9–18, 2009.

DARLASTON-JONES, D. et al. Are they being served? Student expectations of higher education. **Issues in Educational Research**, v. 13, n. 1, p. 31–52, 2003.

DGEEC-DSEE. **Estatísticas da Educação**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), 2015.

DIAS, D.; SÁ, M. J. The Impact of the Transition to HE: emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 291–303, jun. 2014.

DISETH, Å. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 21, n. 2, p. 191–195, abr. 2011.

DUARTE, R.; RAMOS-PIRES, A.; GONÇALVES, H. Identifying at-risk students in higher education. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 25, n. 7–8, p. 944–952, 5 jun. 2014.

DUQUE, L. C. A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 25, n. 1–2, p. 1–21, 19 fev. 2014.

ESTEBAN, G. M.; BERNARDO, G. A. B.; RODRÍGUEZ-MUÑÍZ, L. J. Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. **Aula Abierta**, v. 44, n. 1, p. 1–6, 2016.

EUROPEAN COMMISSION. **Dropout and completion in Higher Education in Europe - Main Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

FREIRE, T.; BEIRAMAR, A. Tutorias por pares: Acolher, promover e potenciar os estudantes do Ensino Superior. In: ALMEIDA, L. S.; RUI, V. DE C. (Eds.). **Ser estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2016. p. 13–22.

GAIRÍN, J. et al. Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. **Quality in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 165–182, 2014.



HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford Review of Education**, v. 40, n. 3, p. 370–388, 4 maio 2014.

HAILIKARI, T.; NEVGI, A.; KOMULAINEN, E. Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in Mathematics: A structural model. **Educational Psychology**, v. 28, n. 1, p. 59–71, jan. 2008.

HEUBLEIN, U. Student drop-out from German Higher Education institutions. **European Journal of Education**, v. 49, n. 4, p. 497–513, 2014.

KINSER, K.; DEITCHMAN, J. Tenacious persisters: Returning adult students in Higher Education. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 9, n. 1, p. 75–94, maio 2007.

MEYER, M.; MARX, S. Engineering dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. **Journal of Engineering Education**, v. 103, n. 4, p. 525–548, 2014.

MONTMARQUETTE, C.; MAHSEREDJIAN, S.; HOULE, R. The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. **Economics of Education Review**, v. 20, n. 5, p. 475–484, out. 2001.

MURPHY, M. C.; ARCHER, J. Stressors on the college campus: A comparison of 1985 – 1993. **Journal of College Student Development**, v. 37, p. 20–28, 1996.

NEWLON, K.; LOVELL, E. D. Community college student-researchers' real life application: Stress, energy drinks, and career choices! **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 3, p. 217–221, 4 mar. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**. [s.l.] OECD Publishing, 2015.

OKUN, M. A.; GOEGAN, B.; MITRIC, N. Quality of alternatives, institutional preference, and institutional commitment among first-year college students. **Educational Psychology**, v. 29, n. 4, p. 371–383, 27 jul. 2009.

OZDAGLI, A.; TRACTOR, N. The dropout option in a simple model of college education. **Economic Quarterly**, v. 100, n. 4, p. 279–295, 2015.

PASCARELLA, E.; TEREZINI, P. **How college affects students: A third decade of research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass., 2005.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. **Análise Psicológica**, v. 35, n. 1, p. 13–24, 30 mar. 2017.

ROCHA, J.; GONÇALVES, C.; VIEIRA, D. **Desenvolvimento vocacional no ensino superior: O foco em estudantes do 1.o ano**. (L. S. Almeida, B. D. Silva, A. Franco, Eds.) II Seminário

Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho, 2012.

SEYMOUR, E.; HEWITT, N. M. **Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences.** Westview P ed. CO, Boulder: Westview Press, 1997.

SOARES, A. P. et al. Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus Ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. XXIV, p. 15–28, 2006.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. **Journal of Labor Economics**, v. 32, n. 3, p. 601–644, 2014.

STRATTON, L. S.; O'TOOLE, D. M.; WETZEL, J. N. A multinomial logit model of college dropout and dropout behavior. **Economics of Education Review**, v. 27, n. 3, p. 319–331, 2008.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1 jan. 1975.

TINTO, V. From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In: **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. [s.l.] Springer Netherlands, 2010. v. 25p. 51–89.

VIEIRA DE CASTRO, R.; ALMEIDA, L. S. Ser estudante no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In: ALMEIDA, L. S.; VIEIRA DE CASTRO, R. (Eds.). **Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano.** Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2016. p. 1–14.

YORKE, M.; LONGDEN, B. **The first year experience of higher education in the UK.** York: The Higher Education Academy, 2008.

Recebido em: 14/12/2017

Aprovado para publicação em: 01/03/2018

Publicado em: 30/04/2018