FATORES DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Paula Cristina Freitas Barroso¹; Íris Martins Oliveira²; Dulce Noronha-Sousa¹; Ana Noronha¹; Cristina Cruz Mateus¹; Enrique Vázquez-Justo1; Cristina Costa-Lobo¹

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

1 Instituto de Estudos Superiores de Fafe – Fafe – Portugal; paulabarroso@iesfafe.pt; dulcenoronha@iesfafe.pt; ananoronha@iesfafe.pt; cristinamateus@iesfafe.pt; enriquev@iesfafe.pt; cristinalobo@iesfafe.pt

2 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 acadêmico, 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 fenômeno de atrito. Esse atrito pode ser iniciado por fatores como desempenho acadêmico, 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 socioeconômico), 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 psicoducativas (e.g., autoeficácia acadêmica), evolutivas (e.g., desenvolvimento pessoal do estudante), familiares (e.g., expectativas parentais), econômicas (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 temporariamente 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 ato na decisão de evasão, ou seja, há evasão por vontade própria de cada estudante ou por dispensa institucional devido a insucesso acadêmico (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. No entanto, 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 acadêmica; 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, permite 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 acadêmico e ao sistema social; (d) integração acadêmica 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 socioeconômico, 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 a evasão ou a permanência no ensino superior (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, o 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 de 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 recíprocamente 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; Jeno, 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 2014 e 2016 (58.3%), sendo que 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). Ressalta-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 (Eicher 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...
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 acadêmicas e gestão de papéis de vida (Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). Adicionalmente, menor percepção de competência acadêmica, maior motivação externamente controlada e menor motivação autônoma 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 controle 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, & Dalsbosco, 2016; Meens, Bakx, Klimstra, & Denissen, 2018).

Quanto ao desempenho acadêmico 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 acadêmico, 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 acadêmico. 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 autônoma 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; Jeno 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 (Chrysikos, Ahmed, & Ward, 2017). Ou seja, o compromisso institucional inicial parece afetar diretamente e indiretamente o compromisso posterior, sendo que quanto maior for o compromisso, menor é a probabilidade de evasão (Chrysikos et al., 2017).

**Experiências Institucionais**

Doze artigos (50%) permitiram identificar experiências institucionais nos sistemas acadêmico e social, ambas 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 (ECTS1) 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; Jeno et al., 2018; Lin, 2015; Respondek et al., 2017; Restrepo, Enriquez-Guerrero, & Pérez-Olmos, 2016; Tafreschi & Thiemann, 2016). A esse respeito, a literatura tem alertado para a importância de apoiar estudantes que frequentam o ensino superior, constituindo um fator protetor, assim como baixa assiduidade e baixa satisfação com o ensino (Bernardo et al., 2017; Casanova et al., 2018; Gairín et al., 2014; García 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; Jeno et al., 2018; Massi & Villani, 2015).

Quanto ao sistema social, a sua componente formal tem sido menos abordada. Apenas um dos artigos vistos sugere que a participação em grupos acadêmicos e de solidariedade social, estruturados enquanto se frequentou 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 acadêmicas e relações interpessoais satisfatórias (Ambiel et al., 2016; García et al., 2016; Jeno et al., 2018; Rué, 2014).

**Integração Acadêmica e Social**

Variáveis relativas à integração acadêmica e social dos estudantes foram exploradas por cinco (20.8%) artigos. Os estudos centram-se maioritariamente na integração acadêmica, 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 acadêmico, 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 acadêmico, 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 acadêmica 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 acadêmico. 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,1

---

1 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 acadêmica/social. Verifica-se ainda que as variáveis relativas ao desempenho acadêmico 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; Jeno et al., 2018; Respondek et al., 2017; Rué, 2014). Apesar dos diversos contributos revistos, mantém-se a importância de apontar 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 equipes multidisciplinares de investigação. Esta linha de pesquisa poderá prosseguir com estudos sobre fatores relativos à integração acadêmica 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 fenômeno (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 responsabilidade 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 acadêmico 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 acadêmicas 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 planifique medidas de atuação perante risco e/ou situações de evasão no ensino superior (Lin, 2015; Ruê, 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 contextos, que acarreta consequências não só para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade em geral (Gondim, 2012; Sosu & Phunepha, 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 próximos 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 académicas 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.; Tuerø, E.; Casanova, J. R.; Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Considerations for a causal model of student attrition. Frontiers in Psychology, 8, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544

Bernardo, A.; Esteban, M.; Fernández, E.; Cervero, A.; Tuerø, 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 estudiantes 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

Psicologia Escolar e Educacional, 2022, v. 26
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/n4/903.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://doi.org/10.1590/S1517-9702201512135667

García, M. E.; Gutiérrez, A. B. B.; Herrero, E. T.; Menéndez, R. C.; Pérez, J. C. N. (2016). El contexto 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.ejeyps.2015.06.001

Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação académica pela perspetiva 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.; Böggild, 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.; Raahem, 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

Respondek, 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 Saludables, 14(2), 231-45. http://dx.doi.org/10.12804/reusalud14.02.2016.08

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/fpsyg.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
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

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.

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

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