

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA

GUSTAVO SILVA GONÇALVES

RETENÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR EM ECONOMIA
EMERGENTE: ESTUDOS MÚLTIPLOS A PARTIR DAS TEORIAS SEMINAIS

São Paulo

2021

Gustavo Silva Gonçalves

**RETENÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR EM ECONOMIA
EMERGENTE: ESTUDOS MÚLTIPLOS A PARTIR DAS TEORIAS SEMINAIS**

**STUDENT RETENTION IN HIGHER EDUCATION IN EMERGING
ECONOMY: MULTIPLE STUDIES FROM SEMINARY THEORIES**

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Administração**.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo Storopoli

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Antônio Ribeiro Serra

São Paulo

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Gonçalves, Gustavo Silva.

Retenção de alunos no ensino superior em economia emergente: estudos múltiplos a partir das teorias seminais. / Gustavo Silva Gonçalves. 2021.

112 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eduardo Storopoli.

RESUMO

A evasão na Educação Superior é um fenômeno presente em todos os mercados. Cerca da metade dos alunos não terminam os cursos, sendo que a retenção de alunos do ensino superior passou a fazer parte da agenda estratégica das IES. Embora a pesquisa sobre o tema seja importante desde o trabalho seminal de Tinto, há mais de quatro décadas, o problema continua. De tal forma, esta tese tem como objetivo geral identificar a influência dos fatores relacionados às IES e dos fatores relacionados aos alunos no processo de retenção de alunos no ensino superior. Para isso, três estudos interdependentes foram conduzidos. O Estudo I identifica, a partir de uma bibliometria, a pesquisa atual e as tendências dos estudos sobre retenção de alunos no ensino superior. O Estudo II, por meio da análise de sobrevivência (modelo de risco proporcional de Cox), analisa as relações dos fatores da evasão a partir de dados secundários do Censo da Educação Superior. O Estudo III, por meio de uma regressão linear, identifica fatores que influenciam a retenção de alunos nas IES brasileiras. Nos resultados do Estudo I, identificamos e discutimos três fatores, sendo: a) Perspectiva da IES - atividades para a retenção; b) Perspectiva da IES - atividades para o sucesso do aluno e c) Persistência do aluno; ainda neste estudo, indicamos uma agenda de pesquisa futura nos seguintes temas: Retenção e o Contexto - IES e Cultural; Calouros, Veteranos e Outros; Foco a partir do Aluno; Tipologia de Oferta. Nos resultados do Estudo II, constatamos que a população branca evade menos, as mulheres evadem menos, estudantes de cursos de menor duração evadem menos, e, por fim, descobrimos que estudantes de cursos EAD são mais propensos a evadir. Em relação ao Estudo III, identificamos que o estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno, a integração social influencia positivamente a permanência do aluno e, por fim, a qualidade dos serviços acadêmicos influencia positivamente a permanência do aluno.

Palavras-chaves: Evasão, Retenção de Alunos, Ensino Superior e Permanência.

ABSTRACT

Dropping out of a Higher Education course is a phenomenon present in all markets. About half of the students around the world do not finish the courses. The retention of higher education students became part of the HEI's strategic agenda. Although research on the subject has been important since Tinto's seminal work written over four decades ago, the problem remains. Thus, this thesis aims to identify the influence of factors related to HEIs and factors related to students in the process of retaining students in higher education. For this, I propose three interdependent studies. Study I identifies, based on bibliometrics, current research and trends in studies on student retention in higher education. Study II analyzes the relationships of dropout factors from secondary data from the Higher Education Census through survival analysis (Cox's proportional hazard model). In Study III, I use a linear regression to identify factors that influence the retention of students in Brazilian HEIs. In the results of Study I, we identified and discussed three factors, namely: a) IES perspective - activities for retention; b) IES perspective - activities for student success and c) student persistence; still in this study we indicate a future research agenda in the following themes: Retention and the Context - IES and Cultural; Freshmen, Veterans and Others; Focus from the Student; Offer Typology. With the results of Study 2, we found that the white population evades less; women evade less; students in shorter courses drop out less, and finally we find that students in ODL courses are more likely to drop out. Regarding Study III, we identified that university stress negatively influences student retention; social integration positively influences student retention and, finally, the quality of academic services positively influences student retention.

Keywords: Drop out, Student Retention, Higher Education, and Permanence

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|--------------------------------------|
| Figura 1 - Taxa de evasão - cursos de graduação presenciais – média de 4 anos para conclusão. | 14 |
| Figura 2 - Quantidade de fatores pela análise paralela..... | 22 |
| Figura 3 - Diagrama da rede do pareamento bibliográfico..... | 29 |
| Figura 4 - Quadro de referência da retenção no ensino superior..... | 30 |
| Figura 5 - Percentual de negros no ensino superior..... | 56 |
| Figura 6 - Taxa de evasão no ensino superior | 56 |
| Figura 7 - Divisão da amostra por sexo..... | 86 |
| Figura 8 - Divisão da amostra por estado civil..... | 86 |
| Figura 9 - Divisão da amostra por empregabilidade..... | 87 |
| Figura 10 - Divisão da amostra por renda pessoal..... | 87 |
| Figura 11 - Divisão da amostra por renda familiar..... | 88 |
| Figura 12 - Divisão da amostra por tipo de financiamento. | 88 |
| Figura 13 - Divisão da amostra por responsável financeiro..... | 89 |
| Figura 14 - Divisão da amostra por empregabilidade..... | 89 |
| Figura 15 – Matriz contributiva..... | Erro! Indicador não definido. |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Matriz de amarração metodológica dos estudos que integram esta Tese..... | 15 |
| Tabela 2 - Análise fatorial do pareamento..... | 23 |
| Tabela 3 - Métricas da fatorial e da rede de pareamento..... | 29 |
| Tabela 4 - Variáveis independentes, de controle e dependente..... | 63 |
| Tabela 5 - Média, desvio padrão e correlações | 65 |
| Tabela 6 - Coeficientes do modelo de sobrevivência e os intervalos de confiança..... | 68 |
| Tabela 7 - Resultados das hipóteses | 69 |
| Tabela 8 - Fatorial..... | 91 |
| Tabela 9 - Matriz de correlação | 93 |
| Tabela 10 - Regressões para classes C, D e E | 95 |
| Tabela 11 - Regressões para classes A e B..... | 96 |
| Tabela 12 - Resultados das hipóteses | 97 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO GERAL | 11 |
| 1.1 | PROBLEMA CENTRAL E QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA | 11 |
| 1.1.1 | <i>Questão de pesquisa</i> | <i>12</i> |
| 1.2 | OBJETIVO GERAL E OBJETIVO ESPECÍFICOS | 12 |
| 1.2.1 | <i>Geral.....</i> | <i>12</i> |
| 1.2.2 | <i>Específicos.....</i> | <i>13</i> |
| 1.3 | JUSTIFICATIVA | 13 |
| 1.4 | ESTRUTURA (MATRIZ METODOLOGICA DE AMARRAÇÃO)..... | 15 |
| 2 | ESTUDO 1 – ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE RETENÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR | 17 |
| 2.1 | RESUMO | 17 |
| 2.2 | INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2.3 | REVISÃO DA LITERATURA - RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR..... | 18 |
| 2.4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 20 |
| 2.4.1 | <i>Coleta de Dados e Amostra.....</i> | <i>20</i> |
| 2.4.2 | <i>Procedimento de Análise.....</i> | <i>21</i> |
| 2.5 | RESULTADOS | 23 |
| 2.5.1 | <i>Resultados da Análise Fatorial Exploratória e da Análise e Rede.....</i> | <i>23</i> |
| 2.6 | DISCUSSÃO | 30 |
| 2.6.1 | <i>Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior.....</i> | <i>30</i> |
| 1) | a) 2.6.1.1 Perspectiva da IES – Atividades para a Retenção (Fator | |
| | 30 | |
| 3) | b) 2.6.1.2 Perspectiva da IES – Atividades para o Sucesso do Aluno (Fator | |
| | 32 | |
| 2) | c) 2.6.1.3 Persistência do Aluno (Fator | |
| | 33 | |
| 2.7 | PESQUISAS FUTURAS..... | 34 |
| 2.7.1 | <i>Retenção e o Contexto – IES e Cultural.....</i> | <i>34</i> |
| 2.7.2 | <i>Calouros, Veteranos e Outros</i> | <i>35</i> |
| 2.7.3 | <i>Foco a Partir do Aluno.....</i> | <i>36</i> |
| 2.7.4 | <i>Tipologia de Oferta</i> | <i>37</i> |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 2.8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 38 |
| 3 | REFERÊNCIAS | 38 |
| 4 | ESTUDO 2 – ANÁLISE DOS FATORES DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR USANDO DADOS SECUNDÁRIOS | 51 |
| 4.1 | RESUMO | 51 |
| 4.2 | INTRODUÇÃO..... | 51 |
| 4.3 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 53 |
| 4.3.1 | <i>O ensino superior no brasil.....</i> | <i>53</i> |
| 4.3.2 | <i>Fatores sociodemográficos e situacionais no ensino superior</i> | <i>55</i> |
| 4.4 | MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES..... | 57 |
| 4.5 | MÉTODO | 61 |
| 4.5.1 | <i>Censo de Educação Superior</i> | <i>61</i> |
| 4.5.2 | <i>Procedimentos de Coleta de Dados</i> | <i>62</i> |
| 4.5.3 | <i>Procedimentos de Análise de Dados</i> | <i>63</i> |
| 4.6 | RESULTADOS | 64 |
| 4.6.1 | <i>Estatística descritiva</i> | <i>64</i> |
| 4.6.2 | <i>Análise de sobrevivência</i> | <i>67</i> |
| 4.7 | DISCUSSÃO | 69 |
| 5 | REFERÊNCIAS | 71 |
| 6 | ESTUDO 3 – IDENTIFICAR OS FATORES QUE INFLUENCIAM A RETENÇÃO DE ALUNOS EM IES BRASILEIRAS..... | 77 |
| 6.1 | RESUMO | 77 |
| 6.2 | INTRODUÇÃO..... | 78 |
| 6.3 | REVISÃO DA LITERATURA, MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES .. | 79 |
| 6.3.1 | <i>Fatores Relacionados ao Aluno</i> | <i>79</i> |
| 6.3.2 | <i>Fatores Relacionados a IES</i> | <i>82</i> |
| 6.4 | MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA | 84 |
| 6.4.1 | <i>Instrumento de Coleta</i> | <i>84</i> |
| 6.4.2 | <i>Amostra.....</i> | <i>85</i> |
| 6.4.3 | <i>Regressão Linear.....</i> | <i>89</i> |
| 6.5 | DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |

| | | |
|----------|----------------------------------|------------|
| 7 | REFERÊNCIAS ESTUDO 3..... | 99 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| | 8.1 MATRIZ CONTRIBUTIVA..... | 107 |
| 9 | REFERÊNCIAS GERAIS | 108 |

1 INTRODUÇÃO GERAL

A retenção no ensino superior tem sido considerada um tema estratégico para as Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo, o que não é exceção no Brasil. As estratégias de retenção passam a ser importantes devido à dimensão da evasão nas IES. Já na década de 1980, a evasão do ensino superior nos Estados Unidos tinha um percentual de cerca de 45%. O que se manteve constante por muitos anos (Tinto, 1982). Taxas elevadas e semelhantes também têm sido identificadas em trabalhos de diversos países de economias desenvolvidas como, por exemplo, na Inglaterra (Mantz Yorke, 1999; Mantze Yorke et al., 1997), na Irlanda (McInnis et al., 2000) e na Austrália (Morgan et al., 2001). No Brasil, segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior do Estado de São Paulo - SEMESP (2019), a taxa de evasão anual, em 2017, dos cursos presenciais, foi de 25,9%, e a dos cursos de educação a distância (EaD), de 34,3%. Nos estudos da retenção, têm sido identificados fatores relacionados ao aluno, nos quais tem predominado a teoria da persistência ou da retenção de (Tinto, 1975, 1982); e fatores relacionados à instituição de ensino superior (IES), que podem contribuir para que o aluno conclua o curso.

No contexto brasileiro, o desafio da retenção de alunos do ensino superior é especial. Além de desafios comuns a outros países, como a distinção entre cursos tecnológicos e bacharelados, existe a predominância de classes de renda baixas no ensino privado. Além disso, há os efeitos da mudança tecnológica, que acontecem a partir de pressões não só de mercado, mas institucionais, visto que, além do crescimento do ensino a distância (EaD), existe a permissão de uma parcela significativa a distância também nos cursos presenciais, com direção aos cursos híbridos. Naturalmente, estes fatores têm impactos distintos em cada uma destas realidades (Metz, 2004). A compreensão destes fatores na retenção pode trazer contribuições, não só para a melhor compreensão do fenômeno de evasão, aprimorando a teoria para a retenção, mas para oferecer possibilidades para os gestores das IES em países emergentes, com contextos similares ao brasileiro.

1.1 PROBLEMA CENTRAL E QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA

Dados apresentados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2019, desenvolvido pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP), mostram que, entre 2010 e 2017, o número de matrículas em cursos presenciais das IES privadas no Brasil cresceu 53,25%. No Censo da Educação Superior de 2019, o número total

de matrículas nas modalidades presencial e educação a distância já ultrapassou 2,63 milhões de matrículas (INEP 2019).

Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), o número de ingressantes foi o que cresceu significativamente, ou seja, este incremento no número de alunos não se converteu em mais conclusões de curso. Pelo contrário, o número de concluintes do setor cresceu apenas 15,90%, entre 2010 e 2017, uma sinalização de que muitos alunos se matricularam, mas poucos se formaram. Dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do estado de São Paulo (SEMESP, 2019) mostram que a taxa de evasão anual, em 2017, foi de 25,9% nos cursos presenciais, e de 36,1% nos cursos EaD.

Nos últimos anos o Ministério da Educação vem promovendo mudanças nos seus programas de fomento e financiamento da educação superior, que passam pela diminuição do número de ofertas, bem como por uma maior rigidez para concessão das mesmas. Além disto, o MEC tem ampliado a oferta de cursos superiores na modalidade a distância (Decreto nº 9057), o que fez com que o número de polos da modalidade saltasse de 7 mil polos para 13,2 mil, em apenas seis meses (MEC, 2019).

Tais mudanças relacionadas à legislação do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e ao aumento da concorrência refletem o contexto institucional das IES brasileiras. Estas instituições precisam, então, identificar quais os principais fatores que contribuem para que o número de pessoas que concluem os cursos superiores no Brasil aumente e, conseqüentemente, melhorem seus resultados operacionais.

1.1.1 Questão de pesquisa

A partir do problema de pesquisa estabelecido inicialmente, formula-se a seguinte questão de pesquisa: Qual é influência dos fatores relacionados à IES e dos fatores relacionados aos alunos para a conclusão do curso?

1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.2.1 Geral

Diante desta breve introdução, o objetivo geral que norteou este trabalho e foi identificar a influência dos fatores relacionados à IES e dos fatores relacionados aos alunos na conclusão do curso.

1.2.2 Específicos

Com o intuito de atingir o objetivo geral proposto, elaboraram-se os três objetivos específicos:

- a) Identificar a pesquisa atual e as tendências dos estudos sobre retenção de alunos no ensino superior.
- b) Analisar as relações dos fatores da evasão, a partir de dados secundários.
- c) Identificar os fatores que influenciam a retenção de alunos nas IES brasileiras.

1.3 JUSTIFICATIVA

O problema de evasão no ensino superior não é algo que ocorre especificamente no Brasil, pelo contrário, trabalhos como os de Yorke (1999), foram desenvolvidos para gerar informações a respeito da evasão no Ensino Superior para os governantes locais.

Ao analisarmos números publicados no Mapa do Ensino Superior do SEMESP (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do estado de São Paulo) 2019, no qual a taxa de evasão é calculada com base nos alunos desistentes em relação ao total de alunos matriculados (calouros e veteranos), identifica-se que, em 2017, a taxa de evasão dos cursos presenciais, no Brasil, alcançou 28,5% nas IES privadas e 18,6%, nas públicas. Em relação aos cursos a distância, a taxa atingiu 34,9%, nas privadas e 27,9%, nas públicas (SEMESP, 2019).

Considerando a taxa de evasão dos ingressantes (que iniciam o 1º ano de um curso) nas faculdades privadas do Brasil por três períodos de quatro anos – de 2010 a 2013; de 2011 a 2014 e de 2012 a 2015 – percebe-se, conforme Figura 1, que o índice vem crescendo tanto nas faculdades privadas quanto nas públicas.

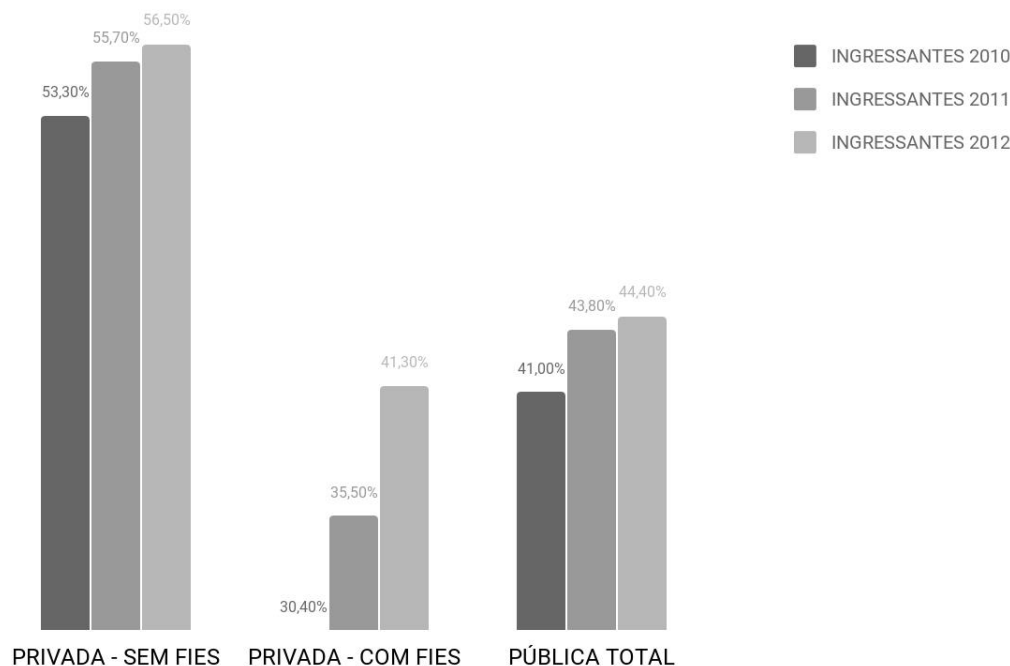


Figura 1 - Taxa de evasão - Cursos de Graduação Presenciais – média de 4 anos para conclusão.
 Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP 2015.

Entre 2009 e 2014, o investimento do governo no FIES aumentou de R\$ 1,3 milhão para R\$ 12,5 milhões (INEP, 2015). Portanto, a evasão nos cursos de graduação é uma fonte de desperdício de recursos econômicos e sociais, por deixar ociosos funcionários, professores, equipamentos e espaço físico. Isso afeta diretamente o resultado dos sistemas educacionais, conforme argumenta Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007). Para Pereira (2003), a evasão nas instituições de ensino superior gera custos sociais e privados para o país.

O pequeno número de profissionais qualificados impacta diretamente a economia de um país. Por exemplo, nos setores de engenharia e de ciências naturais, estes profissionais estão relacionados significativamente com a geração de inovação tecnológica e aumento de produtividade, na visão de Lins, Salerno, Araújo, Gomes, Nascimento e Toledo (2014). Todos os atores do processo perdem com o baixo número de profissionais graduados. A sociedade organizada sofre com desperdício de recurso público, que, direta ou indiretamente, financia este processo e, conseqüentemente, não colhem os benefícios que mais profissionais qualificados produzem (Pereira, 2003). Quando as IES não capacitam essas pessoas, permanecem com suas vagas abertas e suas infraestruturas ficam ociosas. Na outra ponta do problema, seguem os estudantes, que permanecendo com a qualificação baixa, não contarão com os benefícios proporcionados pelos melhores rendimentos oferecidos pelo ensino superior ao longo da sua vida produtiva. Na média, uma pessoa com ensino superior, no Brasil, ganha

140% a mais do que aquele que só tem o ensino médio concluído. Segundo este mesmo parâmetro, em países desenvolvidos, o bônus salarial é menor, girando em torno de 28% na Bélgica, 27% na Suécia e 22% na Nova Zelândia (ODCE, 2014).

As IES privadas brasileiras cresceram pela expansão do ensino médio, aliado aos incentivos públicos, que gerou uma pressão na demanda por formação em nível superior. “Hoje as universidades privadas, comunitárias e confessionais estão pressionadas pela estabilização da demanda e pela queda de receitas, começando a enfrentar um ambiente de crise” (Nunes, Lanzer, Serra, & Ferreira, 2008, p. 174).

1.4 ESTRUTURA (MATRIZ METODOLÓGICA DE AMARRAÇÃO)

A Tabela 1 apresenta a matriz de amarração dos estudos desta tese, que contempla a questão de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, as hipóteses e o nome de cada estudo. Contempla também o método usado para alcançar os objetivos, o contexto, os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Assim, almeja-se evidenciar como os estudos se relacionam e se complementam.

Tabela 1 - Matriz de amarração metodológica dos estudos que integram esta Tese

| <p style="text-align: center;">Questão de Pesquisa: Qual é influência dos fatores relacionados às IES e dos fatores relacionados aos alunos para a conclusão do curso?</p> | | | | | | |
|--|--|-----------------|----------------------|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">Objetivo Geral: Identificar a influência dos fatores relacionados às IES e dos fatores relacionados aos alunos na conclusão do curso.</p> | | | | | | |
| ESTUDOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | HIPÓTESES | MÉTODOS | CONTEXTO/UNIDADE DE ANÁLISE | PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS |
| Estudo I ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE RETENÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR | Identificar a pesquisa atual e as tendências dos estudos sobre retenção de alunos no ensino superior | [Não aplicável] | Estudo Bibliométrico | Levantar e descrever os antecedentes intelectuais e a pesquisa atual em retenção de alunos no ensino superior, procurando evidenciar as tendências para estudos futuros. O levantamento é importante, pois as revisões anteriores são antigas, apesar da importância cada vez maior | Bibliométrico de pareamento bibliográfico. Serão considerados artigos em todos os periódicos de <i>business</i> e <i>management</i> disponíveis na base Scopus. | Análise de pareamento bibliográfico, com o suporte dos pacotes Bibliometrix e PCA rodada no <i>psych</i> do softwares R. Serão utilizadas as análises fatoriais, de rede de relacionamentos e análise léxica. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|
| | | | | do fenômeno de evasão no ensino superior. | | |
| <p>Estudo II</p> <p>ANÁLISE DOS FATORES DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR USANDO DADOS SECUNDÁRIOS</p> | <p>Analisar as relações dos fatores da evasão a partir de dados secundários.</p> | <p>H1. Estudantes de raça declarada branca são menos propensos a evadir.</p> <p>H2. Estudantes do sexo feminino são menos propensos a evadir.</p> <p>H3. Estudantes mais velhos são mais propensos a evadir.</p> <p>H4. Estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir.</p> <p>H5. Estudantes de cursos de menor duração, como tecnólogos, são menos propensos a evadir que estudantes de cursos de bacharelado.</p> | <p>Pesquisa quantitativa e descritiva.</p> | <p>Serão utilizados dados secundários disponíveis nas bases de dados dos Censos do ensino superior do MEC.</p> | <p>Estudo a partir de dados secundários disponíveis na base do INEP.</p> | <p>Regressão Múltipla com moderação (SPSS, Process)</p> |
| <p>Estudo III</p> <p>FATORES QUE INFLUENCIAM A RETENÇÃO DE ALUNOS NAS IES BRASILEIRAS</p> | <p>Identificar os fatores que influenciam a retenção de alunos nas IES brasileiras</p> | <p>H1- O estresse financeiro influencia negativamente a permanência do aluno, consequentemente a retenção.</p> <p>H2 - O estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno, consequentemente a retenção.</p> <p>H3 - A integração social influencia positivamente a permanência do aluno, consequentemente a retenção.</p> | <p>Pesquisa quantitativa.</p> | <p>Survey respondido por alunos de diversas IES de ensino superior brasileiras com diferentes posicionamentos em relação ao perfil de alunos.</p> | <p>Survey com a escala proposta por Davidson et al. (2009)</p> | <p>Regressão Múltipla com moderação (SPSS, Process)</p> |

Fonte: Elaborada pelo autor.

2 ESTUDO 1 – ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE RETENÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR

2.1 RESUMO

Neste capítulo, tenho como objetivo identificar a estrutura intelectual e os desdobramentos da pesquisa atual em relação à retenção de alunos no ensino superior. Foi realizada uma revisão sistemática sobre o tema, com o suporte de um estudo bibliométrico de pareamento bibliográfico. Os resultados permitiram apresentar um Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior. O quadro indica que os trabalhos de retenção estão relacionados com: 1) a perspectiva da IES para atividades para a retenção e atividades para o sucesso do aluno; 2) a perspectiva do aluno, relacionadas à persistência do aluno. Indicamos uma agenda de pesquisa futura nos seguintes temas: Retenção e o Contexto - IES e Cultural; Calouros, Veteranos e Outros; Foco a partir do Aluno; Tipologia de Oferta.

A evasão na educação superior é um fenômeno presente em todos os mercados mais estabilizados (Silva Filho et al., 2007). Nos países desenvolvidos, a taxa é de 33% e em países como o Brasil, apenas 50% das pessoas que se matriculam no ensino superior concluem o curso (Education at a Glance 2019, 2019).

Há diversos fatores que causam evasão, como: (a) o nível de interação acadêmica entre o aluno e a Instituição, (b) as bases familiares, (c) a educação prévia, segundo Tinto (1975, 1987) e Spady (1970); (d) o suporte financeiro ao aluno, que é outra barreira à conclusão, especialmente por estudantes de grupos socioeconômicos mais baixos, como aponta o estudo de Yorke, Ozga e Sukhnandan (1997).

Diante do contexto exposto, este trabalho tem como objetivo identificar a estrutura intelectual e os desdobramentos da pesquisa atual sobre retenção de alunos no ensino superior. Entre as principais contribuições, três principais linhas teóricas foram identificadas: BC1) atividades para a retenção; BC3) Atividades para o sucesso do aluno; BC2) Persistência do aluno.

Além desta introdução, completam este trabalho as seções de revisão da literatura sobre retenção de alunos, procedimentos metodológicos, análise de resultados, e considerações finais, incluindo as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2.2 INTRODUÇÃO

A retenção no ensino superior tem sido considerada um tema estratégico para as Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo. Para que as estratégias de retenção sejam desenvolvidas, é preciso compreender os motivos para a evasão. Nesse sentido, o trabalho seminal de Tinto (1975) foi fundamental para o desenvolvimento dos estudos sobre retenção. O autor propôs um modelo longitudinal com o objetivo de explicar os aspectos e processos que influenciam a decisão dos alunos em abandonar os estudos em faculdades e universidades: o modelo integrado de “desgaste do aluno”. O termo “desgaste do aluno” é uma tradução adaptada do termo “*student attrition*”. O termo tem a ver com a redução dos alunos que frequentam os cursos ao longo do tempo.

A partir do trabalho de Tinto (1975), os pesquisadores passaram a desenvolver os estudos para incentivar a pesquisa e a prática para a retenção de alunos (Tinto, 2006). Esses estudos se desenvolveram em três direções, considerando os próprios trabalhos de Tinto como ponto de partida: 1) a compreensão do “desgaste do aluno” (Tinto, 1987); 2) os fatores institucionais que influenciariam a evasão dos alunos (Tinto, 2010); e 3) os aspectos relacionados, principalmente, à motivação e autoeficácia que influenciariam a persistência para finalizar o curso, aumentando a retenção (Tinto, 1998, 1999, 2012).

A retenção dos alunos passa por compreender o movimento de abandono dos mesmos ao longo do curso, o “desgaste do aluno”. Apesar do progresso da pesquisa, a evasão dos alunos no ensino superior ainda continua significativa, tanto nos países desenvolvidos (33%), como em países emergentes (50%) (Education at a Glance 2019, 2019). A retenção é considerada um problema complexo e que depende do contexto em que acontece (vide Tinto, 1975, 1982, 1987, 1988). Também outros autores são influenciadores da pesquisa atual sobre o tema (Astin, 1975; Astin, 1984; Bean, 1980; Braxton et al., 1997; Pascarella, 1980). De forma geral, a pesquisa sobre retenção está relacionada aos fatores da evasão, do caminho do aluno ao longo do curso, e com aspectos individuais e institucionais envolvidos.

2.3 REVISÃO DA LITERATURA - RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos sobre retenção no ensino superior iniciaram com o uso de dados demográficos dos alunos, como aproximação para avaliar a persistência, ou propensão para finalizar o curso (Summerskill, 1962). Apesar da influência significativa do modelo de Tinto

(1975), outros modelos (Spady, 1970) e estudos deram início à uma pesquisa mais estruturada sobre o assunto (Astin, 1984; Endo & Harpel, 1982; Pascarella, 1980).

O estudo de Tinto (1975), “*Student Integration Model (SIM) of Attrition*”, pode ser considerado o mais citado e incentivou as pesquisas em retenção. Nessa obra, o autor considerou a integração do aluno nas comunidades acadêmicas e sociais da IES, apontando que tal integração aumentaria o envolvimento dos alunos e o senso de pertencimento na comunidade da IES. Tinto (1993) aprimorou o seu próprio modelo, adicionando as características de entrada do aluno, o compromisso do aluno com a instituição e a intenção de conclusão do curso para avaliação da possibilidade de retenção.

Braxton et al. (1997) expandiram o arcabouço teórico do modelo original de Tinto (1993, 1975), o que possibilitou acrescentar recomendações para a retenção de alunos. Os autores argumentaram que partes do modelo de Tinto (1993, 1975) precisavam de suporte empírico, e que a teoria era suportada apenas em certos contextos. Argumentaram também que haver mais foco na integração social do estudante no *campus* da IES seria mais importante para a retenção do que a integração acadêmica. Assim, pesquisas sobre retenção seguiram incluindo outros aspectos de contextos diversos e situações, como a diversidade estudantil, estudantes de classes sociais menos favorecidas, e suporte e orientação financeira (Berger & Milem, 1999; Braxton et al., 2013). O capital cultural adquirido previamente ou durante a jornada dos alunos também foi um dos aspectos abordados em outros trabalhos (Braxton et al., 2013).

Os estudos voltados à retenção, ou à persistência dos alunos, costumam também considerar aspectos psicológicos (Tinto, 1998). Estes aspectos são estudados seja pela proposta de modelos empíricos ou conceituais relacionados (Bean, 1983; Bean & Eaton, 2000; Bean & Metzner, 1987, 1985; Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993; Montmarquette, Mahseredjian, & Houle, 2001; Murtaugh, Burns, & Schuster, 1999; Reason, 2009; Robbins et al., 2004; Mantz Yorke, 1999). Os modelos consideram a retenção e persistência nos cursos EaD (Nash, 2005; Rovai, 2003). Abordagens teóricas, como autoeficácia (Bandura, 1977), são testadas para avaliar aspectos de persistência (Zajacova et al., 2005), bem como a teoria de autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), para avaliar a motivação intrínseca para completar o curso. Os estudos diretamente ligados à retenção ou persistência costumam investigar fatores, como: as altas taxas de evasão dos alunos no primeiro ano (Herzog, 2005; Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1999; Mantz Yorke & Longden, 2008); a primeira geração da família em cursos superiores (Ishitani, 2006); e as ações que as IES empreendem para evitar a evasão (Tinto, 2012).

A preocupação com as ações e clima institucionais das IES envolve causas e consequências (Lovitts, 2001), que estão presentes na investigação sobre o efeito da evasão. Estes estudos investigaram aspectos relacionados à interação acadêmica ou social ao longo do curso (Bean, 1982; Pascarella & Terenzini, 1977, 1979), como o envolvimento do aluno e a sua percepção da integração (Berger & Milem, 1999). Estes aspectos estão relacionados com as condições institucionais (Tinto, 2010), que podem envolver as práticas educacionais (Kuh, 2008) e o clima institucional (Oseguera & Rhee, 2009).

Os estudiosos de retenção também se preocuparam com aspectos específicos da instituição (Tinto, 2012), relacionados ao “desgaste” (“*attrition*”) dos alunos ao longo do curso, pois as experiências acadêmicas e sociais desses podem ser influenciadas pela percepção de minorias de preconceito e discriminação (John et al., 1996), influências dos professores (Ehrenberg & Zhang, 2005; Umbach & Wawrzynski, 2005), da infraestrutura (Emmons & Wilkinson, 2011), pressão financeira (Cabrera et al., 1992) e do ambiente de aprendizagem (Meeuwisse et al., 2010). De certa forma, poderia se dizer que se busca explicar a escolha também por uma abordagem da teoria da escolha racional (Beekhoven et al., 2002). Alguns estudos também procuraram compreender a persistência e evasão além do primeiro ano (Crisp & Nora, 2012; Ishitani & Desjardins, 2002).

A continuidade de pesquisa sobre o tema é importante, como foi mencionado, apesar de já existir há, praticamente, seis décadas. Isso pode indicar que a retenção, como resposta ao fenômeno de evasão no ensino superior, precisa ser mais bem compreendida. Nesse sentido, este trabalho faz uma revisão semissistemática, com pareamento bibliométrico, para compreender o que está sendo estudado em retenção de alunos no ensino superior e as possibilidades de pesquisas futuras. As revisões semissistemáticas são indicadas para avaliar um tema de pesquisa, com método qualitativo/quantitativo, possibilitando compreender os temas relacionados neste trabalho sobre o estudo de retenção, e propor uma agenda de pesquisa (Snyder, 2019).

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.4.1 Coleta de Dados e Amostra

Os artigos foram coletados na base da *Scopus*, considerando todos os disponíveis nos periódicos da base *Social Sciences*. Para a seleção dos artigos, foi utilizada a palavra-chave

“student retention”, nas publicações entre os anos de 2013 e 2019. A busca identificou o termo nos títulos, resumos e palavras-chave. Foram selecionados, inicialmente, 374 artigos. Dos periódicos selecionados, 17 correspondem a cerca de 34% do total de artigos coletados. O periódico “*Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*”, com mais artigos na busca, é dedicado especificamente à pesquisa em retenção de alunos no ensino superior, com quase 10% dos artigos da amostra. O detalhamento dos periódicos e a evolução das publicações no tema podem ser verificados no link a seguir: <https://drive.google.com/file/d/1HCVa7MVa1Non8Tx3pikLdTWx5tfK85rA/view?usp=sharing>.

2.4.2 Procedimento de Análise

O *software* Bibexcel foi utilizado para capturar e organizar as informações sobre os artigos, possibilitando gerar a matriz de coocorrência (van den Besselaar & Heimeriks, 2006; Bernard & Ryan, 2010). Nas matrizes de coocorrência, as linhas e colunas têm os mesmos códigos em uma matriz quadrada. Os dados da matriz representam uma medida de similaridade (Bernard & Ryan, 2010). Estes tipos de matrizes possibilitam o uso de técnicas multivariadas para o suporte de estudos exploratórios qualitativos (Bazeley, 2013, p. 301). A matriz de coocorrência serve de base para a análise de pareamento, sendo que, no pareamento bibliográfico, pares de artigos compartilham uma mesma referência. Neste caso, indica linhas de pesquisa similares que estão acontecendo (Vogel & Güttel, 2013).

Para chegar aos artigos que passaram a representar a frente de pesquisa sobre retenção, no Bibexcel, foram selecionados aqueles com, pelo menos, um documento. Restaram 270 artigos para compor a matriz, que correspondem a cerca de 72% da amostra total de 374 artigos. Todos os artigos foram lidos para identificar os fatores e também foram sobrepostos à rede de pareamento para a análise.

Foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) a partir da matriz de coocorrência, convertida em uma matriz de correlação de Pearson (Vogel & Güttel, 2013), durante o processo realizado no pacote R. Os fatores foram extraídos usando o *principal components method*, com rotação Varimax (Lin & Cheng, 2010) e normalização Kaiser. Retivemos os documentos com cargas fatoriais acima ou igual a 0,4. A utilização de AFE em estudos bibliométricos indica que artigos que apresentem conceitos relacionados preencherão o mesmo fator (Lin & Cheng, 2010).

Para cálculo da quantidade de fatores, foi usada a análise paralela (Horn, 1965; Hayton, Allen & Scarpello, 2004). A análise paralela considera a magnitude do eigenvalue para o último fator retido, devendo exceder um eigenvalue de dados aleatórios sob condições comparáveis, com um valor representativo (i.e, 95%). O resultado da análise paralela para este trabalho indicou três fatores (Figura 2).

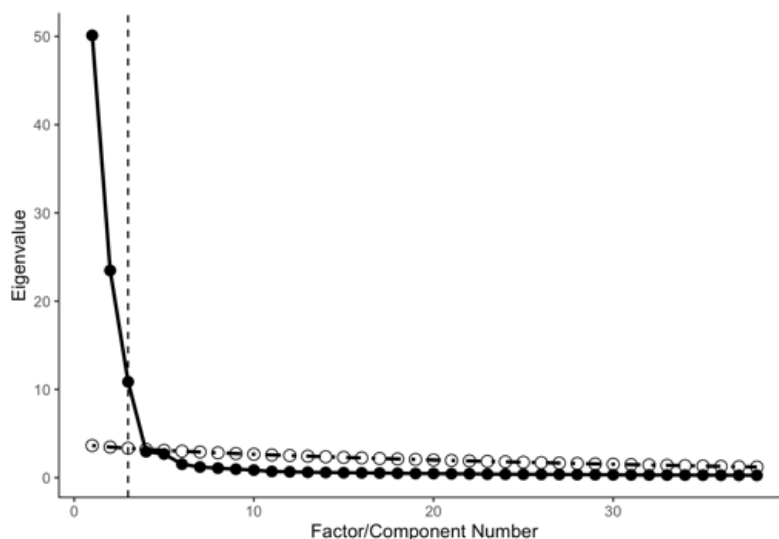


Figura 2 - Quantidade de fatores pela análise paralela.

Fonte: criada pelo autor.

Para dar mais robustez à análise e complementar a AFE, foi realizada uma análise de rede, utilizando a mesma matriz de coocorrência, para haver o suporte com outro método (Vogel & Güttel, 2013). A análise de rede permite visualizar a estrutura do campo a partir de um diagrama de redes. Os nós do diagrama representam as publicações, e os laços representam a relação entre as publicações no caso de um artigo bibliométrico. A análise foi feita com o uso do *software* Ucinet, e os resultados da AFE foram sobrepostos na rede. Os resultados das análises do pareamento bibliográfico para a análise fatorial estão representados na Tabela 2, e para a rede sobreposta, na Figura 3.

Também foi calculada a densidade e coesão da rede de relacionamento (Vogel & Güttel 2013). A densidade representa a extensão em que o fator representa uma base conceitual comum. O valor máximo, 1, representa a exaustão das ligações entre as referências do fator (Vogel & Güttel, 2013). O pareamento bibliográfico indica que os artigos usam referências em comum, e que demonstram um foco claro da pesquisa do agrupamento. A coesão, também uma medida de densidade, representa a conexão com outros fatores, representando o grau de

interdependência entre os fatores (Johnson et al., 2014; Wasserman & Faust, 1994). O pareamento bibliográfico auxilia a interpretação dos resultados, possibilitando compreender como as frentes de pesquisa se relacionam.

Para auxiliar na identificação da orientação dos fatores, foi avaliada a influência das principais referências sobre os artigos de cada fator, a partir da organização de uma tabela comparativa entre a influência acumulada e as referências nos artigos que compunham o fator. A verificação da influência foi feita pela leitura de dois dos autores, não só de título e resumo, mas pela organização de uma tabela com os principais tópicos dos fatores. Adicionalmente, foi verificada a presença e influência das principais referências identificadas nos textos. Esse procedimento, em conjunto com a interpretação das cargas cruzadas e da rede de artigos, possibilitou elaborar o quadro de referência para a retenção no ensino superior.

2.5 RESULTADOS

2.5.1 Resultados da Análise Fatorial Exploratória e da Análise de Rede

Foram identificados três fatores pela análise fatorial de pareamento bibliográfico (Tabela 2), com cerca de 84% da variância explicada. Os resultados da análise fatorial indicam que os fatores BC1 e BC3 se comunicam, mas que o fator BC2 tende a uma orientação contrária.

Tabela 2 - Análise fatorial do pareamento

| | i | Referência | B | B | B |
|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|-------|-------|------|
| | d | | C1 | C2 | C3 |
| F ator BC1 | b | Richards_Graber_2019 | 0 | - | 0 |
| | c82 | | .958 | 0.012 | .194 |
| | b | Damkaci_Braun_Gublo_2017 | 0 | - | 0 |
| | c93 | | .958 | 0.012 | .194 |
| | b | Carter_Yeo_2016 | 0 | - | 0 |
| c181 | | .958 | 0.012 | .194 | |
| b | Inkelaar_Simpson_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| c286 | | .943 | .002 | .192 | |
| b | Oregon_McCoy_Carmon-Johnson_2018 | 0 | 0 | 0 | |
| c76 | | .934 | .003 | .160 | |

| | | | | | |
|------|---|---|------|-------|------|
| | b | Thompson-Ebanks_2017 | 0 | - | 0 |
| c132 | | | .926 | 0.027 | .207 |
| | b | Lake_Koper_Balayan_Lynch_2018 | 0 | - | 0 |
| c24 | | | .925 | 0.056 | .113 |
| | b | Cara_2015 | 0 | 0 | 0 |
| c243 | | | .914 | .027 | .176 |
| | b | Windham_Rehfuss_Williams_Pugh_Tincher-Ladner_2014 | 0 | 0 | 0 |
| c324 | | | .913 | .039 | .192 |
| | b | Lorch_2014 | 0 | 0 | 0 |
| c361 | | | .909 | .014 | .198 |
| | b | Griffin_Muniz_Smith_2016 | 0 | - | 0 |
| c212 | | | .908 | 0.077 | .127 |
| | b | Mendoza_Malcolm_Parish_2015 | 0 | - | 0 |
| c250 | | | .903 | 0.014 | .130 |
| | b | Mendoza_Villarreal_Gunderson_2014 | 0 | - | 0 |
| c359 | | | .888 | 0.080 | .086 |
| | b | Crowe_2015 | 0 | - | 0 |
| c294 | | | .877 | 0.025 | .182 |
| | b | Hansen_Trujillo_Boland_MaCkinnon_2014 | 0 | 0 | 0 |
| c351 | | | .876 | .006 | .118 |
| | b | Roberts_2018 | 0 | - | 0 |
| c58 | | | .873 | 0.063 | .222 |
| | b | Picton_Kahu_Nelson_2018 | 0 | 0 | 0 |
| c18 | | | .867 | .019 | .223 |
| | b | Marrero_2016 | 0 | - | 0 |
| c213 | | | .856 | 0.055 | .057 |
| | b | Meer_Chapman_2014 | 0 | 0 | 0 |
| c318 | | | .853 | .009 | .216 |
| | b | Lee_Matusovich_2016 | 0 | - | 0 |
| c178 | | | .844 | 0.076 | .153 |
| | b | Kiser_Hammer_2016 | 0 | 0 | 0 |
| c172 | | | .842 | .044 | .280 |
| | b | Bloemer_Day_Swan_2017 | 0 | - | 0 |
| c148 | | | .822 | 0.025 | .275 |
| | b | Brawner_Lord_Layton_Ohland_Long_2015 | 0 | - | 0 |
| c297 | | | .821 | 0.083 | .206 |
| | b | García Villa_González_González_2014 | 0 | - | 0 |
| c357 | | | .811 | 0.076 | .179 |
| | b | Johnson_Wasserman_Yildirim_Yonai_2014 | 0 | 0 | 0 |
| c366 | | | .809 | .049 | .218 |
| | b | Novak_Paguyo_Siller_2016 | 0 | - | 0 |
| c208 | | | .784 | 0.041 | .169 |
| | b | Tinto_2017 | 0 | 0 | 0 |
| c99 | | | .779 | .071 | .147 |
| | b | Southwell_Whiteman_MacDermid_Wadsworth_Barry_2018 | 0 | 0 | 0 |
| c61 | | | .753 | .174 | .235 |

| | | | | | |
|---|------------------------------------|---|-------|-------|-------|
| | b | Walker_Okpala_2017 | 0 | 0 | 0 |
| | c137 | | .736 | .277 | .173 |
| | b | Strahan_Credé_2015 | 0 | 0 | 0 |
| | c251 | | .723 | .236 | .190 |
| | b | Dewberry_Jackson_2018 | 0 | 0 | 0 |
| | c25 | | .712 | .363 | .150 |
| | b | Sass_Castro- Villarreal_Wilkerson_Guerra_Sullivan_2018 | 0 | 0 | 0 |
| | c21 | | .702 | .195 | .191 |
| | b | Yu_2017 | 0 | 0 | 0 |
| | c107 | | .638 | .380 | .481 |
| | b | Strahan_Credé_2015 | 0 | 0 | 0 |
| | c252 | | .633 | .528 | .200 |
| | b | Krieb_2018 | 0 | 0 | 0 |
| c87 | | .604 | .087 | .194 | |
| b | Maul_Berman_Ames_2018 | 0 | 0 | - | |
| c81 | | .550 | .122 | 0.042 | |
| b | Eng_Stadler_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| c259 | | .521 | .136 | .156 | |
| b | Mah_2016 | 0 | 0 | 0 | |
| c162 | | .497 | .472 | .180 | |
| b | Ames_Berman_Casteel_2018 | 0 | 0 | - | |
| c85 | | .439 | .390 | 0.045 | |
| b | Soria_Fransen_Nackerud_2014 | 0 | 0 | 0 | |
| c331 | | .432 | .121 | .178 | |
| F ator BC2 | b | Martín_Arnaudo_Morresi_2018 | - | 0 | - |
| | c33 | | 0.185 | .944 | 0.036 |
| | b | McDonald_Robinson_2014 | - | 0 | - |
| | c333 | | 0.145 | .905 | 0.050 |
| | b | Shea_Bidjerano_2014 | - | 0 | - |
| | c306 | | 0.143 | .902 | 0.053 |
| | b | Fraser_Fahlman_Arscott_Guillot_2018 | - | 0 | 0 |
| | c80 | | 0.130 | .898 | .120 |
| | b | Miranda_Guzmán_2017 | - | 0 | - |
| | c145 | | 0.029 | .896 | 0.077 |
| | b | Gaytan_2015 | - | 0 | - |
| | c255 | | 0.183 | .888 | 0.070 |
| | b | Holt_Fifer_2018 | - | 0 | - |
| c46 | | 0.135 | .882 | 0.056 | |
| b | Fong_Acee_Weinstein_2018 | - | 0 | - | |
| c11 | | 0.166 | .874 | 0.022 | |
| b | Fussy_2018 | - | 0 | 0 | |
| c79 | | 0.090 | .873 | .036 | |
| b | Witt_Schrodt_Wheelless_Bryand_2014 | - | 0 | 0 | |
| c346 | | 0.085 | .873 | .100 | |
| b | Cotton_Nash_Kneale_2017 | - | 0 | 0 | |
| c139 | | 0.106 | .863 | .036 | |

| | | | | | |
|------|---|---|------------|-----------|------------|
| c39 | b | Licursi_2018 | - 0.052 | 0 .857 | 0 .025 |
| c106 | b | Pokorny_Holley_Kane_2017 | - 0.160 | 0 .824 | - 0.021 |
| c97 | b | Gray_Swinton_2017 | 0 .058 | 0 .822 | - 0.027 |
| c187 | b | Thistoll_Yates_2016 | - 0.073 | 0 .808 | 0 .154 |
| c7 | b | Harrison, N., Davies_Harris_Waller_2018 | - 0.083 | 0 .789 | 0 .013 |
| c47 | b | Wachen_Pretlow_Dixon_2018 | - 0.071 | 0 .776 | 0 .078 |
| c257 | b | Murray_2015 | - 0.034 | 0 .763 | - 0.024 |
| c119 | b | Jilg_Southgate_2017 | 0 .060 | 0 .751 | 0 .205 |
| c238 | b | Bahi_Higgins_Staley_2015 | - 0.068 | 0 .738 | - 0.017 |
| c365 | b | Mckendry_Wright_Stevenson_2014 | 0 .564 | 0 .726 | 0 .114 |
| c236 | b | Richardson_2015 | 0 .603 | 0 .717 | 0 .127 |
| c244 | b | Pleitz_MacDougall_ Terry_Buckley_Campbell_2015 | 0 .603 | 0 .717 | 0 .127 |
| c352 | b | McCluckie_2014 | 0 .441 | 0 .715 | 0 .057 |
| c90 | b | Amegbe_Hanu_Nkukporu_2018 | 0 .594 | 0 .710 | 0 .116 |
| c173 | b | Walker_2016 | 0 .573 | 0 .709 | 0 .154 |
| c322 | b | Cochran_Campbell_Baker_Leeds_2014 | 0 .426 | 0 .706 | 0 .099 |
| c185 | b | YoonjoungHeo_Lee_2016 | 0 .533 | 0 .705 | 0 .077 |
| c303 | b | Collings_Swanson_Watkins_2014 | 0 .563 | 0 .688 | 0 .121 |
| c326 | b | Knapp_Rowland_Charles_2014 | - 0.090 | 0 .682 | 0 .094 |
| c284 | b | Ahmed_Kloot_Collier-Reed_2015 | 0 .539 | 0 .681 | 0 .115 |
| c116 | b | Flanders_2017 | 0 .483 | 0 .679 | 0 .133 |
| c290 | b | Slanger_Berg_Fisk_Hanson_2015 | 0 .414 | 0 .647 | 0 .109 |
| c280 | b | Pereira_Carneiro_Brasil_Corassa_2015 | 0 .415 | 0 .644 | 0 .076 |

| | | | | | | |
|---------------------------|------|---|---------------------------------------|-------|------|---|
| | b | Murray_Ireland_2017 | - | 0 | 0 | |
| c118 | | | 0.120 | .640 | .013 | |
| c254 | b | Forsman_VandenBogaard_Linder_Fraser_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .556 | .633 | .108 | |
| c248 | b | Wood_Newman_Harris III_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .615 | .626 | .091 | |
| c228 | b | Mertes_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .575 | .621 | .182 | |
| c323 | b | Demetriou_Powell_2014 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .468 | .616 | .140 | |
| c216 | b | Boateng_Plopper_Keith_2016 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .440 | .608 | .119 | |
| c316 | b | Forsman_Linder_Moll_Fraser_Andersson_2014 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .426 | .602 | .095 | |
| c301 | b | Kerby_2015 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .361 | .589 | .489 | |
| c319 | b | Sutton_2014 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | .572 | .585 | .191 | |
| F ator BC3 | b | Bettinger_Long_2018 | 0 | - | 0 | |
| | c77 | | .014 | 0.060 | .974 | |
| | c307 | b | Goomas_2014 | 0 | - | 0 |
| | | | .014 | 0.060 | .974 | |
| | c345 | b | Reid_Reynolds_Perkins-Auman_2014 | 0 | 0 | 0 |
| | | | .036 | .095 | .917 | |
| | c48 | b | Zerquera_Ziskin_Torres_2018 | 0 | - | 0 |
| | | | .082 | 0.071 | .913 | |
| | c56 | b | Tudor_2018 | - | 0 | 0 |
| | | | 0.028 | .034 | .885 | |
| | c158 | b | Ishitani_2016 | 0 | - | 0 |
| | | | .090 | 0.054 | .840 | |
| | c28 | b | Mellado_Orellana_Gabrie_2018 | 0 | 0 | 0 |
| | | | .288 | .254 | .817 | |
| | c40 | b | Gallegos_Campos_Canales_González_2018 | 0 | 0 | 0 |
| | | .179 | .279 | .765 | | |
| c144 | b | Jacobson_Delano_Krzykowski_Garafola_Nyma n_Barker_Flynn_2017 | 0 | - | 0 | |
| | | .603 | 0.050 | .758 | | |
| c215 | b | Mosley- Howard_Baldwin_Ironstrack_Rousmaniere_Burke_2016 | 0 | - | 0 | |
| | | .603 | 0.050 | .758 | | |
| c330 | b | Gansemer_Topf_Zhang_Beatty_Paja_2014 | 0 | - | 0 | |
| | | .593 | 0.096 | .730 | | |
| c91 | b | James_Yun_2018 | 0 | - | 0 | |
| | | .590 | 0.017 | .711 | | |
| c249 | b | Slade_Eatmon_Staley_Dixon_2015 | - | 0 | 0 | |
| | | 0.120 | .619 | .708 | | |
| c194 | b | Borgen_Borgen_2016 | 0 | 0 | 0 | |
| | | .557 | .071 | .692 | | |

| | | | | | |
|------|--------|--|-----------|------------|-----------|
| c246 | b 5 | Kruse_Starobin_Chen_Baul_SantosLaanan_201 | 0 .607 | - 0.098 | 0 .684 |
| c134 | b | Kimbark_Peters_Richardson_2017 | 0 .591 | - 0.054 | 0 .681 |
| c350 | b | Thomas_Hovdhaugen_2014 | 0 .478 | 0 .274 | 0 .678 |
| c174 | b | Robertson_Pelaez_2016 | 0 .625 | - 0.070 | 0 .675 |
| c141 | b | Bowman_Felix_2017 | 0 .523 | - 0.029 | 0 .674 |
| c314 | b | Hoffman_2014 | 0 .416 | 0 .505 | 0 .665 |
| c317 | b | Marsh_2014 | 0 .567 | 0 .055 | 0 .663 |
| c135 | b | Hutto_2017 | 0 .474 | 0 .410 | 0 .659 |
| c247 | b | Luke_Redekop_Burgin_2015 | 0 .437 | 0 .482 | 0 .642 |
| c50 | b | García-Ros_Pérez-González_Cavas- Martínez_Tomás_2018 | 0 .544 | - 0.041 | 0 .624 |
| c368 | b | Raelin_Bailey_Hamann_Pendleton_Reisberg_ Whitman_2014 | 0 .599 | 0 .104 | 0 .623 |
| c72 | b | Mah_Ifenthaler_2018 | 0 .560 | - 0.036 | 0 .614 |
| c256 | b | Mezick_2015 | 0 .173 | 0 .307 | 0 .598 |
| c133 | b | Xu_2017 | 0 .353 | 0 .433 | 0 .527 |
| c63 | b | Xu_2018 | 0 .505 | 0 .376 | 0 .520 |
| c44 | b | Xu_Webber_2018 | 0 .445 | 0 .355 | 0 .520 |

Fonte: dados da pesquisa

Nota: As referências completas destes artigos podem ser acessadas em: https://drive.google.com/file/d/120-CV8nxzf_yllf8hJw-J5MfbaLB-Qpx/view?usp=sharing.

A rede de pareamento bibliográfico está apresentada na Figura 3. Os nós indicam os artigos da amostra e as linhas representam suas referências compartilhadas. A rede indica a presença de uma aglomeração central, formada pelo Fator BC1 e os artigos com as cargas cruzadas dos Fatores BC3 e BC2, com este fator. Também indica um certo destacamento de artigos, principalmente do Fator BC2.

A Tabela 1 apresenta todas as cargas da análise fatorial, inclusive as cargas cruzadas. Para interpretar os resultados, foram consideradas todas as cargas fatoriais, a forma da rede

com os fatores identificados (Figura 2), e as métricas da rede (Tabela 2), em conjunto com as leituras e interpretação da predominância das referências.

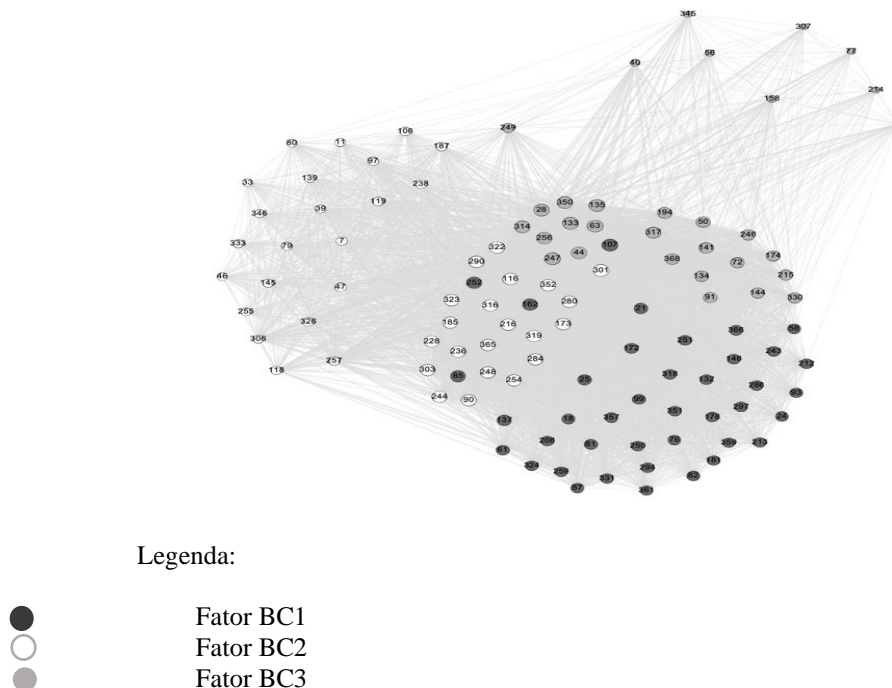


Figura 3 - Diagrama da rede do pareamento bibliográfico

Tabela 3 - Métricas da análise fatorial e da rede de pareamento

| Pareamento | Trabalhos | Densidade | Coesão | % | | KMO | Bartlett |
|------------|-----------|-----------|--------|---------------------|---------------------|------|----------|
| | | | | Variância explicada | Variância acumulada | | |
| BC1 | 40 | 1 | 0,59 | 37,86 | 37,86 | | |
| BC2 | 43 | 1 | 0,66 | 27,68 | 65,54 | | |
| BC3 | 30 | 1 | 0,66 | 18,92 | 84,46 | | |
| Total | 113 | | | | | 0.80 | 0.000 |

Fonte: elaborada pelo autor (2020).

As cargas cruzadas indicam que os fatores se comunicam, mas parecem indicar, também, pela quantidade de cargas negativas do Fator BC2, em relação aos Fatores BC1 e BC3, que deve existir alguma vertente que tende a se destacar. Além disso, esta comunicação entre os fatores também está indicada pelos valores de coesão, apresentados na Tabela 3. Os valores da densidade mostram que os fatores representam um foco claro de pesquisa.

2.6 DISCUSSÃO

2.6.1 QUADRO DE REFERÊNCIA DA RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O quadro da Figura 4 apresenta como a retenção no ensino superior tem sido considerada a partir das pesquisas realizadas atualmente. De um lado, há a perspectiva das IES, do outro, a perspectiva do aluno. Segundo o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (2001), retenção é uma medida institucional e a persistência, uma medida relacionada ao estudante. Do lado esquerdo da Figura 4, estão relacionadas as iniciativas ou características das IES, que impactam na retenção dos alunos. A pesquisa na perspectiva das IES tem focado nas atividades para a retenção e desta parece terem derivado atividades voltadas para melhorar o desempenho, o sucesso do aluno. Numa outra perspectiva, também derivada da abordagem mais tradicional das atividades para a retenção das IES, está a pesquisa que procura investigar a perspectiva do aluno para compreender a sua persistência para finalizar o curso.

Cada uma destas perspectivas será descrita detalhadamente a seguir. Uma observação pertinente é que a pesquisa sobre retenção, derivada do fenômeno de evasão, é voltada para a prática, ou seja, tem o intuito de trazer soluções para minimizar o efeito da retenção.

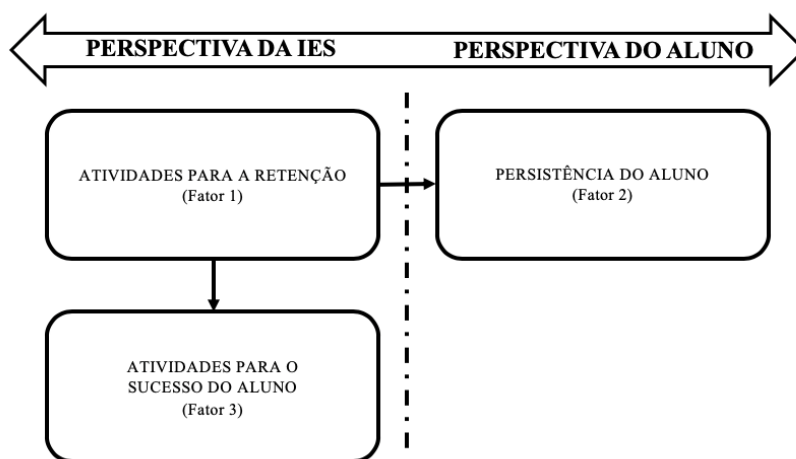


Figura 4 - Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior
Fonte: o autor

2.6.1.1 Perspectiva da IES – Atividades para a Retenção (Fator 1)

Deste lado da perspectiva, agruparam-se 40 artigos, que, em sua maioria, tratam de atividades institucionais das IES, que podem estimular os alunos a continuarem com seu curso.

Por exemplo, vejamos os programas de doutorado em Educação Física, do artigo de Richards e Graber (2018), em que professores do curso são preparados para desempenhar funções de retenção. No processo da entrega dos serviços de educação, a maior parte deste trabalho é feito pelo corpo docente, porém, outra parte muito significativa é desenvolvida pela equipe de suporte das outras áreas da IES. Neste sentido, Griffin et al. (2016), Kiser e Hammer (2016), Lake et al. (2018), Roberts (2018) e Southwell et al. (2018) reforçam que as IES devem manter um programa constante de incentivo, conscientização e treinamento de todo o time.

São ações que ajudam os alunos a terem um bom desempenho acadêmico no início do curso analisar o desempenho do aluno antes mesmo da entrada deste na IES (Marrero, 2016), oferecer cursos introdutórios de sucesso para o ensino superior (Bloemer, Day, & Swan, 2017; Windham et al., 2014), realizar provas com baixo nível de dificuldade no início, para melhorar a confiança do aluno (Meer & Chapman, 2014), monitorias em grade de cursos complementares (Hansen et al., 2014), programa para desenvolver metas de desempenho para os alunos (Lorch, 2014), suporte acadêmico permanente (García Villa & González y González, 2014), bolsas de estudos para alunos em dificuldades (Mendoza et al., 2014), atividades complementares (Crowe, 2015) e desenvolver processos específicos para os alunos que apresentarem dificuldade (Carter & Yeo, 2016; Damkaci et al., 2017; Windham et al., 2014). Isto é importante, pois todos estes autores descobriram que um bom desempenho acadêmico nos primeiros meses do curso atua como um importante fator motivacional e, conseqüentemente, aumenta a taxa retenção dos alunos (Picton et al., 2018; Raju & Schumacker, 2015).

Outros pontos importantes em que as IES têm condições de atuar para minimizar os índices de retenção dos seus alunos está relacionado a disponibilizar todos os seus serviços presenciais em plataformas digitais com interação por mídias sociais (Oregon et al., 2018). Outras estratégias podem ser o envio de e-mails motivacionais para os alunos (Inkelaar & Simpson, 2015), tutorias e aulas permanentes *online* (Maul et al., 2018) e acessos remotos ao acervo de bibliotecas (Eng & Stadler, 2015; Maul et al., 2018; Soria et al., 2014). Além das vantagens já listadas, inerentes ao próprio uso de toda a infraestrutura física e digital da instituição pelo aluno, com a disponibilização de acessos digitais a aulas (Yu, 2017), acervo das bibliotecas (Krieb, 2018), interações entre alunos e professores, pela própria natureza do meio digital, é possível desenvolver instrumentos de monitoramento, interação automática e controle de cada uma destas ações. A partir daí, é possível implementar ações de relacionamento e controle para minimizar a evasão. Na esteira destas possibilidades de

implementações de interações digitais, Mah (2016) apresenta um modelo que associa a análise de aprendizagem do aluno a conquistas de crachás digitais, que podem ser disponibilizados em redes sociais profissionais e, assim, exercerem um impacto no potencial da retenção de alunos de uma IES.

2.6.1.2 Perspectiva da IES – Atividades para o Sucesso do Aluno (Fator 3)

Ainda na perspectiva da IES, os 31 artigos deste fator se agruparam com uma predominância de temas relacionados ao sucesso do aluno. Mas, para diferenciarmos ainda mais o agrupamento em relação ao fator 1, o fator 3, trata, em sua imensa maioria, de produções sobre atividades fim das instituições de ensino, que é prover serviços acadêmicos.

Nesse sentido, algumas medidas direcionadas a suportar os alunos na transição pré-ensino superior (Slade et al., 2015) e durante o primeiro ano da graduação (Borgen & Borgen, 2016; Mah & Ifenthaler, 2018; Reid et al., 2014) podem ajudar os alunos a passarem por este momento com menos estresse. Estes programas de apoio acadêmico contam com sessões semanais para estudantes que frequentam cursos tradicionalmente difíceis (Goomas, 2014; Kimbark et al., 2017). Quando à IES receber alunos transferidos definitivamente, ou que estejam passando por um período de intercâmbio, é fundamental que exista um processo de ambientação com transmissão das regras, valores e procedimentos, a fim de minimizar os impactos negativos no sucesso deste novo aluno (Jacobson et al., 2017; Mosley-Howard et al., 2016).

Alguns artigos apresentam a relação direta das disciplinas de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) com o sucesso acadêmico e consequente retenção do aluno. Para Xu (2018), é fundamental que as IES invistam em um ambiente de aprendizado favorável, enfatizando o ensino de qualidade e o aconselhamento acadêmico acessível. Estudantes com um *background* familiar mais estruturado recebem mais apoio para encontrar as informações e o suporte certos no *campus* para ajudá-los a terem sucesso nas disciplinas de STEM (Kruse et al., 2015).

Quando os alunos entram no ensino superior, além de um diploma e da sua formação profissional, esperam uma melhor inserção no mercado de trabalho, apresentando-se, claramente, um vínculo entre satisfação e obtenção de um emprego (James & Yun, 2018). Pavimentar uma via entre alunos e empresas, transformando o assistente acadêmico em um

coach de carreira (Tudor, 2018), para desenvolver tanto habilidades acadêmicas, quanto as profissionais dos alunos, está diretamente ligado também ao sucesso do aluno.

Os demais artigos do fator tratam de assuntos diversos que, de alguma forma, afetam o sucesso acadêmico. Por exemplo, à medida que o tamanho da turma aumenta, as taxas de desistência também aumentam (Bettinger & Long, 2018). Em IES, em que o público predominante são alunos não tradicionais, os professores e gestores terão que agir para transformar normas e estruturas, de modo a fornecer apoio relevante para aumentar o sucesso dos alunos (Zerquera et al., 2018).

2.6.1.3 Persistência do Aluno (Fator 2)

Este fator é composto por 43 artigos, cujo foco está na perspectiva do aluno em relação à permanência. Ao contrário da abordagem do modelo integrado do estudante (Tinto, 1975, 1987), que foca em aspectos sociológicos do aluno, a maioria dos artigos deste fator se aproximam da abordagem do modelo de atrito do estudante de Bean (1980, 1987), que evoluiu o modelo anterior, incluindo aspectos psicológicos do estudante.

Uma das abordagens mais destacadas é a autoeficácia (Bandura, 1977, 1986), que, em um contexto acadêmico, é frequentemente usada para indicar a confiança dos alunos em suas habilidades acadêmicas. No trabalho de Holt e Fifer (2018), os resultados mostraram que a autoeficácia do professor na mentoria melhorou o desempenho do mentorado e, conseqüentemente, aumentou a sua permanência. Fong et al. (2018) descobriram que a motivação e a autopercepção estavam associadas à realização e à persistência de estudantes de faculdades comunitárias. No estudo de Walker (2016), a melhoria da autoeficácia dos alunos se deu após a implantação de um curso de estratégias de sucesso para estudantes de enfermagem. No artigo de Wood et al. (2015), a autoeficácia em matemática ofereceu benefícios para a integração acadêmica na faculdade, promovendo encontros entre alunos, professores e orientadores acadêmicos.

Outra percepção destacada no estudo de Bean e Eaton (2001), é que, à medida em que os alunos interagem com o ambiente do *campus* e suas afiliadas (por exemplo, professores, outros alunos, funcionários), passam por processos psicológicos pelos quais avaliam suas próprias experiências e sentimentos, o que tende a ampliar a sua taxa de permanência. Na linha de pensamento do relacionamento com pares, temos os estudos de Collings et al. (2014), Flanders (2017), Fussy (2018), Jilg e Southgate (2017) e Licursi (2018), que, de forma geral,

demonstram que os indivíduos orientados por pares apresentaram níveis mais altos de integração à universidade. No que tange ao relacionamento com os funcionários, outros artigos trazem que a frequência e a qualidade da interação com os professores, dentro e fora da sala de aula, aumentam claramente a persistência (Amegbe et al., 2018; Boateng et al., 2016; Cotton et al., 2017; McDonald & Robinson, 2014; Richardson, 2015; Thistoll & Yates, 2016; Witt et al., 2014).

Outros artigos do fator destacam a constância no uso dos serviços das bibliotecas apresenta impacto positivo na persistência (Knapp et al., 2014; Murray, 2015; Murray & Ireland, 2017). Ademais os programas de bolsas de estudo (Harrison et al., 2018), dos programas *summer bridge* (programas que fazem a integração do aluno ingressante na IES dos EUA) (Wachen et al., 2018) e das análises das características de operação do receptor - ROC (McCluckie, 2014), corroboram o desenvolvimento de aspectos psicológicos dos alunos, que influenciam positivamente a persistência dos mesmos e, conseqüentemente, a conclusão dos seus cursos.

Os impactos nas questões psicológicas dos alunos continuam sendo discutidos na evolução dos modelos conceituais teóricos já existentes (Demetriou & Powell, 2014), e reforçam que a confiança desempenha papel importante e central na melhoria da lealdade dos estudantes. Também, favorecem a permanência (Heo & Lee, 2016), sendo que aqueles estudantes que não sentem que suas expectativas sociais ou institucionais foram cumpridas com precisão têm muito menos probabilidade de retornar à instituição (Pleitz et al., 2015).

2.7 PESQUISAS FUTURAS

Nosso estudo bibliométrico possibilitou identificar os trabalhos e temas que têm influenciado a pesquisa atual sobre retenção no ensino superior. Esses resultados, representados pelos fatores do pareamento bibliográfico, possibilitaram a descrição do que se tem pesquisado sobre retenção no ensino superior, a partir da orientação do Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior (Figura 4). A análise dos artigos que compõem os fatores possibilitou identificar possibilidades de pesquisa futuras. Dividimos estas possibilidades em: a) Retenção e o Contexto da IES e Cultural; b) Calouros, Veteranos e Outros; c) Foco a partir do Aluno; e d) Tipologia de Oferta.

2.7.1 Retenção e o Contexto – IES e Cultural

A retenção, como resposta organizacional à evasão, tem sido investigada e está presente na agenda estratégica de gestores universitários há mais de seis décadas (Tinto, 1982). Apesar dos esforços, o número continua estável e alto, na ordem de 50% de retenção (ou evasão), independente da região, país, tipo de IES ou tipologia de oferta. É, assim, um fenômeno *etic*. No entanto, e talvez por isso, não se deve trabalhar a retenção de forma padronizada.

Os estudos utilizados apresentam uma predominância de contextos de IES dos Estados Unidos, complementados por IES europeias. São poucos os estudos de países e economias menos desenvolvidas. Ainda assim, fica claro que não só o contexto da IES precisa ser considerado (Marsh, 2014), mas também o contexto dos diversos países e regiões. Por exemplo, considerando a América Latina, os aspectos étnicos e de minorias presentes nos artigos norte-americanos (por exemplo., Slade et al., 2015) são distintos (Aguinis et al., 2020). No Brasil, com índices de evasão similares aos dos países desenvolvidos, a população de pretos e pardos, como classificada pelo IBGE, é maioria (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghtml>), mas também é a que apresenta maiores desafios econômicos e sociais. A oferta da modalidade de EaD é grande, existindo uma quantidade significativa de cursos com dois anos de duração, e cursos de quatro anos de duração não integrais. Em suma, é importante que os estudos considerem o contexto de outros países, não só pela contribuição importante para estes países, mas para progredir no conhecimento pela comparação (Lazzarini, 2012).

Ainda assim, pelo volume de estudos quantitativos e qualitativos sobre o tema, seria interessante haver mais revisões sistemáticas para sintetizar e comparar as evidências das pesquisas existentes, por intermédio de estudos de meta-análise e meta-síntese. Seria relevante considerar distintos aspectos de desempenho e resultados, a partir do dimensionamento do efeito, para então avaliar o que pode ser considerado comum para os diversos contextos (Snyder, 2019).

2.7.2 Calouros, Veteranos e Outros

Uma parte significativa dos estudos sobre a temática se dedica aos calouros, já que 60% da evasão acontece nos dois primeiros anos de curso; deste percentual, a maior parte acontece no primeiro ano (Ross et al., 2012). Outro aspecto importante está relacionado ao contexto, que abrange compreender os desafios da retenção no primeiro ano, como mencionado. Isto

porque, somente cerca de 10% dos alunos do primeiro ano abandonam o curso por mau desempenho acadêmico ou por problemas financeiros (National Center for Education Statistics, 2012). No entanto, existe a necessidade de compreender melhor a evasão ao longo do curso, tanto nos cursos de dois anos, como nos cursos de quatro anos. Mesmo desconsiderando a evasão do primeiro ano, o deságio de retenção até o final do curso é grande, podendo chegar a 20% dos alunos (Ross et al., 2012). Existe a necessidade de estudos longitudinais para a melhor compreensão da evasão ao longo do curso. Compreender a evasão após o primeiro ano é também importante, pois os fatores que podem afetar a persistência dos alunos parecem ser distintos. Envolve aspectos que vão além de fatores e características, como aspectos sociais e psicológicos apontados em trabalhos anteriores.

Os estudos também pareciam indicar a predominância de alunos jovens, com menos de 25 anos de idade. No entanto, em países menos desenvolvidos, existe uma grande quantidade de alunos com mais idade e que trabalham, bem como há diferenças de gênero que poderiam ser consideradas em pesquisa futura, dentre outras diferenças. Entender cortes, como grupos de pessoas com comportamentos similares em determinado cenário e ao longo do tempo, parece ser importante (Picton et al., 2018).

2.7.3 Foco a Partir do Aluno

Aumentar a retenção é um interesse das IES. O interesse do aluno é persistir e terminar seu curso. Sugerimos que pesquisas futuras considerem as ações, atividades e dimensionamento dos serviços das IES, a partir da perspectiva do aluno e para o sucesso do aluno. A leitura dos artigos, como apresentado na Figura 4, induz a pensar que a maioria das IES constrói suas estratégias de retenção a partir da necessidade de reduzir a evasão, sem considerar as perspectivas de persistência e de sucesso do aluno. Também, pela construção dos artigos, muitas iniciativas parecem ser isoladas e não organizadas como uma questão estratégica que precisa ser enfrentada na IES como um todo.

Trata-se de uma possibilidade ampla de investigação, que envolve a integração entre os setores e níveis da universidade. Estranhamos encontrar, na nossa seleção, poucos trabalhos que considerassem, além do professor, o currículo e as técnicas de ensino e tecnologias, para avaliar o impacto na retenção (por exemplo, Bloemer, Day, & Swan, 2017). A perspectiva de retenção, com foco a partir do aluno, indica a necessidade de considerar tanto aspectos psicológicos, como sociais (Dewberry & Jackson, 2018; Gray & Swinton, 2017).

2.7.4 Tipologia de Oferta

Tradicionalmente, os estudos de IES tratam dos cursos presenciais e de EaD. Alguns trabalhos também examinam cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar da importância dos extremos de presencial e EaD, o futuro indica o crescimento de cursos híbridos e de desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Os cursos de EaD, por exemplo, apresentam problemas de integração social e relacionamento direto com o docente, que têm sido apontados como importantes para a retenção (Hoffman, 2014). Os cursos presenciais, por outro lado, não incorporam tecnologia disponível para aumentar o seu valor. Com o aparecimento dos cursos híbridos, fica o desafio de compreender melhor a tipologia de cursos do presencial para o EaD como um *continuum*, independentemente do posicionamento da IES. Essa compreensão envolve investigar aspectos de preço, custo, metodologias de ensino, uniformização ou não de currículo e de adoção de inovações tecnológicas.

O efeito da adoção de tecnologias de ensino tem sido ressaltado, mas, nos trabalhos que avaliamos, não ficam evidentes os efeitos sobre a retenção. Pela novidade do tema, parece existir a necessidade de estudos qualitativos que avaliem experimentações e seus impactos sobre a persistência e sucesso dos alunos. Ficaram claras, pelo efeito da pandemia de Covid-19 no ensino superior, as muitas possibilidades que a tecnologia pode trazer pelo ensino remoto (Maul, Berman, & Ames, 2018), impactando, principalmente, os cursos presenciais e híbridos. No entanto, existem desafios para se compreender também o engajamento e controle da qualidade dos cursos nestas circunstâncias, o que abre importantes possibilidades também para a pós-graduação e outros níveis de oferta.

São grandes os desafios dos países menos desenvolvidos para garantir o aprimoramento de competências para o mercado de trabalho. Esses desafios também existem nos países desenvolvidos (Govindarajan & Srivastava, 2020). Tradicionalmente, apesar da existência de MOOCs, as IES não aproveitam esta necessidade, e nem as de certificações profissionais, que são oferecidas normalmente por institutos de praticantes. Esse parece ser um desafio estratégico para a sustentabilidade de longo prazo a ser considerado e investigado, não só pela redução no longo prazo do estoque de alunos e jovens elegíveis, bem como, da educação continuada, que tem sido explorada por empresas menores e de consultoria.

Todas estas sugestões apresentadas trazem desafios metodológicos e mesmo de comparação que precisam ser considerados na construção de pesquisas futuras.

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta um Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior desenvolvido a partir de um estudo bibliométrico sobre ensino superior. As atividades de retenção, pela importância da evasão são uma estratégia comum para as IES. A importância de compreender como enfrentar o problema da evasão a partir do que foi apresentado é um tema importante para a pesquisa, para orientar os gestores do ensino superior no desafio de enfrentar o fenômeno da evasão.

Este trabalho contribui para a academia não só pela descrição da pesquisa em andamento, mas pela apresentação do Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior. Vale ressaltar que indicamos aos gestores do ensino superior não só a importância de considerar a perspectiva da persistência do aluno, mas de considerar a retenção na agenda estratégica da IES como um todo, e não isoladamente em setores e iniciativas.

3 REFERÊNCIAS - ESTUDO 1

- Aguinis, H., Villamor, I., Lazzarini, S. G., Vassolo, R. S., Amorós, J. E., & Allen, D. G. (2020). *Conducting management research in Latin America: why and what's in it for you?* SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Amegbe, H., Hanu, C., & Nkukporu, A. (2018). A study on improving employees' behaviour towards increasing students' loyalty: The mediating role of need understanding, service quality, and intimacy among students in Kenya. *Management Science Letters*, 8(8), 819–834. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2018.6.005>
- Astin, A. (1975). Preventing Students from. *Dropping Out*. San Francisco, Jossey-B Ass Publishers.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy*.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices.

- Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73–89.
<https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.
<https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129–148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. *Reworking the Student Departure Puzzle*, 1, 48–61.
- Bean, J. P., & Metzner, B. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15–38.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 43(5), 577–600.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664.
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2018). Mass instruction or higher learning? The impact of college class size on student retention and graduation. *Education Finance and Policy*, 13(1), 97–118. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00221
- Bloemer, W., Day, S., & Swan, K. (2017). Gap Analysis: An Innovative Look at Gateway Courses and Student Retention. *Online Learning*, 21(3), 5–14.
- Boateng, K., Plopper, B. L., & Keith, D. M. (2016). Shared Faculty-Student Lifestyle Habits and Their Implications for College Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(3), 310–332.
<https://doi.org/10.1177/1521025115622783>
- Borgen, S. T., & Borgen, N. T. (2016). Student retention in higher education: Folk high schools and educational decisions. *Higher Education*, 71(4), 505–523.
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7>

- Braxton, J. M., Doyle, W. R., Hartley III, H. V., Hirschy, A. S., Jones, W. A., & McLendon, M. K. (2013). *Rethinking college student retention*. John Wiley & Sons.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher Education-New York-Agathon Press Incorporated*, 12, 107–164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571–593.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Carter, S., & Yeo, A. C.-M. (2016). Students-as-customers' satisfaction, predictive retention with marketing implications. *International Journal of Educational Management*, 30(5), 635–652. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2014-0129>
- Cheng, S.-F., Kuo, C.-L., Lin, K.-C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, 47(9), 1152–1158. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.02.002>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>
- Crisp, G., & Nora, A. (2012). Hispanic student participation and success in developmental education. *Conference of the Association for the Study of Higher Education*.
- Crowe, D. R. (2015). Retention of college students and freshman-year music ensemble participation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(3), 373–380. <https://doi.org/10.1177/1521025115575918>
- Damkaci, F., Braun, T. F., & Gublo, K. (2017). Peer Mentor Program for the General Chemistry Laboratory Designed To Improve Undergraduate STEM Retention. *Journal of Chemical Education*, 94(12), 1873–1880. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00340>
- Demetriou, C., & Powell, C. (2014). Positive youth development and undergraduate student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(3),

419–444.

- 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>
- Education at a Glance 2019. (2019). In *OECD Publishing*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Ehrenberg, R. G., & Zhang, L. (2005). Do Tenured and Tenure-Track Faculty Matter? *Journal of Human Resources*, *XL*(3), 647–659. <https://doi.org/10.3368/jhr.XL.3.647>
- Emmons, M., & Wilkinson, F. C. (2011). The academic library impact on student persistence. *College & Research Libraries*, *72*(2), 128–149.
- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, *16*(2), 115–138.
- Eng, S., & Stadler, D. (2015). Linking library to student retention: A statistical analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, *10*(3), 50–63. <https://doi.org/10.18438/b84p4d>
- Flanders, G. R. (2017). The Effect of Gateway Course Completion on Freshman College Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *19*(1), 2–24. <https://doi.org/10.1177/1521025115611396>
- Fong, C. J., Acee, T. W., & Weinstein, C. E. (2018). A Person-Centered Investigation of Achievement Motivation Goals and Correlates of Community College Student Achievement and Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *20*(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/1521025116673374>
- Fussy, D. S. (2018). The status of academic advising in Tanzanian universities. *KEDI Journal of Educational Policy*, *15*(1), 81–98.
- García Villa, C., & González y González, E. M. (2014). Women students in engineering in Mexico: Exploring responses to gender differences. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *27*(8), 1044–1061. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924636>
- Goomas, D. T. (2014). The impact of supplemental instruction: Results from an urban community college. *Community College Journal of Research and Practice*, *38*(12), 1180–1184. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.854182>
- Govindarajan, V., Srivastava, A., Vijay Govindarajan, & Anup Srivastava. (2020). What the shift to virtual learning could mean for the future of higher ed. *Harvard Business Review*, *31*. <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future->

of-higher-ed

- Gray, J., & Swinton, O. H. (2017). Non-cognitive ability, college learning, & student retention. *Journal of Negro Education*, 86(1), 65–75. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.86.1.0065>
- Griffin, K. A., Muniz, M., & Smith, E. J. (2016). Graduate diversity officers and efforts to retain students of color. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 26–38. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1083437>
- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L., & Mackinnon, J. L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16(1), 49–71. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.c>
- Harrison, N., Davies, S., Harris, R., & Waller, R. (2018). Access, participation and capabilities: theorising the contribution of university bursaries to students' well-being, flourishing and success. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 677–695. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1401586>
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Heo, C. Y., & Lee, S. (2016). Examination of student loyalty in tourism and hospitality programs: A comparison between the United States and Hong Kong. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 18, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.03.003>
- Herzog, S. (2005). Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: A first-to-second year analysis of new freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6933-7>
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and Student Relationships: Context Matters. *College Teaching*, 62(1), 13–19. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>
- Holt, L. J., & Fifer, J. E. (2018). Peer Mentor Characteristics That Predict Supportive Relationships With First-Year Students: Implications for Peer Mentor Programming and First-Year Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(1), 67–91. <https://doi.org/10.1177/1521025116650685>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.

- Inkelaar, T., & Simpson, O. (2015). Challenging the 'distance education deficit' through 'motivational emails.' *Open Learning*, 30(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1055718>
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
- Ishitani, T. T., & Desjardins, S. L. (2002). a Longitudinal Investigation of Dropout From College in the United States* an Overview of Student Departure Theory. *J. College Student Retention*, 4(2), 173–201.
- Jacobson, T., Delano, J., Krzykowski, L., Garafola, L., Nyman, M., & Barker-Flynn, H. (2017). Transfer student analysis and retention: a collaborative endeavor. *Reference Services Review*, 45(3), 421–439. <https://doi.org/10.1108/RSR-10-2016-0069>
- James, M., & Yun, D. (2018). Exploring student satisfaction and future employment intentions: A case study examination: is there a link between satisfaction and getting a job? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(2), 117–133. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2017-0019>
- Jilg, T., & Southgate, M. (2017). Students helping students: a learning partnership initiative for distance language learners. *Language Learning Journal*, 45(2), 245–262. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.877067>
- Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yildirim, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students: An Application of Bean and Eaton's Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9304-9>
- Kimbark, K., Peters, M. L., & Richardson, T. (2017). Effectiveness of the Student Success Course on Persistence, Retention, Academic Achievement, and Student Engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(2), 124–138. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1166352>
- Kiser, M., & Hammer, E. E. (2016). Need to Increase Enrollment: A Successful Academic Provisionary Program. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/1521025115584749>
- Knapp, J. A., Rowland, N. J., & Charles, E. P. (2014). Retaining students by embedding librarians into undergraduate research experiences. *Reference Services Review*, 42(1), 129–147. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2013-0012>

- Krieb, D. (2018). Assessing the Impact of Reference Assistance and Library Instruction on Retention and Grades Using Student Tracking Technology. *Evidence Based Library and Information Practice*, 13(2), 2–12. <https://doi.org/10.18438/eblip29402>
- Kruse, T., Starobin, S. S., Chen, Y. (April), Baul, T., & Santos Laanan, F. (2015). Impacts of Intersection Between Social Capital and Finances on Community College Students' Pursuit of STEM Degrees. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(4), 324–343. <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.981893>
- Kuh, G. D. (2008). *Excerpt from "High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter."*
- Lake, E. D., Koper, J., Balayan, A., & Lynch, L. (2018). Cohorts and Connections: Doctoral Retention at a Mid-Atlantic Comprehensive Institution. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(2), 197–214. <https://doi.org/10.1177/1521025116656386>
- Lazzarini, S. G. (2012). Leveraging the competitive advantage of Iberoamerican scholars. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*.
- Licursi, S. (2018). Graduation after time and peer tutoring. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(2), 90–109. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-2-7>
- Lorch, T. M. (2014). Goal Development of Latina/o Students in a Developmental Learning Community at a Community College. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(4), 323–336. <https://doi.org/10.1080/15363759.2011.559883>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*.
- Mah, D. K. (2016). Learning Analytics and Digital Badges: Potential Impact on Student Retention in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(3), 285–305. <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9286-8>
- Mah, D. K., & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120–137.
- Marrero, F. A. (2016). Pre-Entry doctoral admission variables and retention at a hispanic serving institution. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 269–284. <https://doi.org/10.28945/3545>
- Marsh, G. (2014). Institutional characteristics and student retention in public 4-year colleges and universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16(1), 127–151. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.g>

- Maul, J., Berman, R., & Ames, C. (2018). Exploring the psychological benefits of using an emerging video technology to coach and retain doctoral learners. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 49–78. <https://doi.org/10.28945/3954>
- McCluckie, B. (2014). Identifying students “at risk” of withdrawal using ROC analysis of attendance data. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 523–535. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726970>
- McDonald, J. E., & Robinson, R. L. (2014). Enhancing first year undergraduate student engagement via the school of biological sciences tutorials module. *Bioscience Education*, 22, 54–69. <https://doi.org/10.11120/beej.2014.00025>
- Meer, N. M., & Chapman, A. (2014). Assessment for confidence: Exploring the impact that low-stakes assessment design has on student retention. *International Journal of Management Education*, 12(2), 186–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.01.003>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528–545.
- Mendoza, P., Villarreal, P., & Gunderson, A. (2014). Within-Year Retention Among Ph.D. Students: The Effect of Debt, Assistantships, and Fellowships. *Research in Higher Education*, 55(7), 650–685. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9327-x>
- Mertes, S. J. (2015). Program of Study and Social Integration. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(12), 1170–1181. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1021405>
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20(5), 475–484. [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(00\)00029-7](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(00)00029-7)
- Mosley-Howard, G. S., Baldwin, D., Ironstrack, G., Rousmaniere, K., & Burke, B. (2016). Niila Myaamia (I am Miami): Identity and retention of Miami tribe college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(4), 437–461. <https://doi.org/10.1177/1521025115579249>
- Murray, A. (2015). Academic libraries and high-impact practices for student retention: Library deans’ perspectives. *Portal*, 15(3), 471–487. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0027>
- Murray, A. L., & Ireland, A. P. (2017). Communicating Library Impact on Retention: A Framework for Developing Reciprocal Value Propositions. *Journal of Library Administration*, 57(3), 311–326. <https://doi.org/10.1080/01930826.2016.1243425>

- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371.
- Nash, S. (2005). Learning objects, learning object repositories, and learning theory: Preliminary best practices for online courses. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 1(1), 217–228.
- Oregon, E., McCoy, L., & Carmon-Johnson, L. (2018). Case analysis: Exploring the application of using rich media technologies and social presence to decrease attrition in an online graduate program. *Journal of Educators Online*, 15(2). <https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.2.7>
- Oseguera, L., & Rhee, B. S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50(6), 546–569.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *The Journal of Higher Education*, 48(5), 540–552.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, 197–210.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. <https://doi.org/10.2307/1981125>
- Picton, C., Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). 'Hardworking, determined and happy': first-year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research and Development*, 37(6), 1260–1273. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1478803>
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great Expectations: Examining the Discrepancy between Expectations and Experiences on College Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(1), 88–104. <https://doi.org/10.1177/1521025115571252>
- Raju, D., & Schumacker, R. (2015). Exploring student characteristics of retention that lead to graduation in higher education using data mining models. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16(4), 563–591. <https://doi.org/10.2190/CS.16.4.e>

- Reason, R. D. (2009). Student variables that predict retention: Recent research and new developments. *NASPA Journal*, *46*(3), 482–501.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, *47*(2), 149–175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Reid, K. M., Reynolds, R. E., & Perkins-Auman, P. G. (2014). College first-year seminars: What are we doing, what should we be doing? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *16*(1), 73–93. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.d>
- Richards, K. A. R., & Graber, K. C. (2018). Chapter 7: Retention in PETE: Survey results and discussion. *Journal of Teaching in Physical Education*, *38*(1), 53–60. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0211>
- Richardson, J. T. E. E. (2015). The under-attainment of ethnic minority students in UK higher education: what we know and what we don't know. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(2), 278–291. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.858680>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261.
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *40*(2), 140–153. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1428409>
- Ross, T., Kena, G., Rathbun, A., KewalRamani, A., Zhang, J., Kristapovich, P., & Manning, E. (2012). Higher Education: Gaps in Access and Persistence Study. Statistical Analysis Report. NCES 2012-046. *National Center for Education Statistics*.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, *6*(1), 1–16.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, *37*(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Slade, J., Eatmon, D., Staley, K., & Dixon, K. G. (2015). Getting into the pipeline: Summer bridge as a pathway to college success. *Journal of Negro Education*, *84*(2), 125–138.

- <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.84.2.0125>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333–339.
- Soria, K. M., Fransen, J., & Nackerud, S. (2014). Stacks, Serials, Search Engines, and Students' Success: First-Year Undergraduate Students' Library Use, Academic Achievement, and Retention. *Journal of Academic Librarianship*, *40*(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.12.002>
- Southwell, K. H., Whiteman, S. D., MacDermid Wadsworth, S. M., & Barry, A. E. (2018). The Use of University Services and Student Retention: Differential Links for Student Service Members or Veterans and Civilian Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *19*(4), 394–412. <https://doi.org/10.1177/1521025116636133>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, *1*(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- St. John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A., & Asker, E. H. (2020). Economic Influences on Persistence Reconsidered. In *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 29–47). <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.5>
- Summerskill, J. (1962). Dropouts from College. In *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*. (pp. 627–657). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11181-019>
- Thistoll, T., & Yates, A. (2016). Improving course completions in distance education: an institutional case study. *Distance Education*, *37*(2), 180–195. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1184398>
- Tinto, V. (1993). Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition.: The University of Chicago. *Chicago, IL*.
- Tinto, Vincent. (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, Vincent. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, *53*(6), 687. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Tinto, Vincent. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.
- Tinto, Vincent. (1988). Stages of Student Departure. *The Journal of Higher Education*, *59*(4),

438–455.

- Tinto, Vincent. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Tinto, Vincent. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Tinto, Vincent. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, Vincent. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 51–89.
- Tinto, Vincent. (2012a). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent. (2012b). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Tudor, T. R. (2018). Fully integrating academic advising with career coaching to increase student retention, graduation rates and future job satisfaction: An industry approach. *Industry and Higher Education*, 32(2), 73–79. <https://doi.org/10.1177/0950422218759928>
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>
- Van den Besselaar, P., & Heimeriks, G. (2006). Mapping research topics using word-reference co-occurrences: A method and an exploratory case study. *Scientometrics*, 68(3), 377–393. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0118-9>
- Vogel, R., & Güttel, W. H. (2013). The dynamic capability view in strategic management: A bibliometric review. *International Journal of Management Reviews*, 15(4), 426–446. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12000>
- Wachen, J., Pretlow, J., & Dixon, K. G. (2018). Building College Readiness: Exploring the Effectiveness of the UNC Academic Summer Bridge Program. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(1), 116–138. <https://doi.org/10.1177/1521025116649739>
- Walker, L. P. (2016). A bridge to success: A nursing student success strategies improvement

- course. *Journal of Nursing Education*, 55(8), 450–453.
<https://doi.org/10.3928/01484834-20160715-05>
- Windham, M. H., Rehfuss, M. C., Williams, C. R., Pugh, J. V., & Tincher-Ladner, L. (2014). Retention of First-Year Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 466–477. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.743867>
- Witt, P. L., Schrodt, P., Wheelless, V. E., & Bryand, M. C. (2014). Students' Intent to Persist in College: Moderating the Negative Effects of Receiver Apprehension with Instructor Credibility and Nonverbal Immediacy. *Communication Studies*, 65(3), 330–352.
<https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811428>
- Wood, J. L., Newman, C. B., & Harris, F. (2015). Self-efficacy as a determinant of academic integration: An examination of first-year black males in the community college. *Western Journal of Black Studies*, 39(1), 3–17.
- Xu, Y. J. (2018). The Experience and Persistence of College Students in STEM Majors. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(4), 413–432.
<https://doi.org/10.1177/1521025116638344>
- Yorke, Mantz. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. Psychology Press.
- Yorke, Mantz, & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. 64.
- Yorke, Mantze, Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1997). *Undergraduate non-completion in Higher Education in England*. Higher Education Funding Council for England Bristol.
- Yu, H. (2017). Factors Associated With Student Academic Achievement at Community Colleges. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(2), 224–239. <https://doi.org/10.1177/1521025115612484>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.
- Zerquera, D. D., Ziskin, M., & Torres, V. (2018). Faculty Views of “Nontraditional” Students: Aligning Perspectives for Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(1), 29–46.
<https://doi.org/10.1177/1521025116645109>

4 ESTUDO 2 – ANÁLISE DOS FATORES DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR USANDO DADOS SECUNDÁRIOS

4.1 RESUMO

Neste capítulo, o objetivo foi analisar as características que podem levar à previsão da evasão dos estudantes no ensino superior brasileiro. Especificamente, analisamos questões de raça, gênero, idade, modalidade e duração de cursos. Para isso, realizamos uma pesquisa com dados secundários disponíveis no censo do ensino superior do MEC (Ministério da Educação e Cultura), totalizando uma amostra de 647.742 alunos. Os dados foram analisados por meio da análise de sobrevivência, seguindo o modelo de risco proporcional de Cox (1972). Entre nossas principais contribuições, identificamos que estudantes de raça branca, mulheres e estudantes de cursos de menor duração são menos propensos a evadir. Por outro lado, identificamos também que estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir.

Palavras-Chaves: Evasão, Retenção de Alunos, Ensino Superior e Permanência.

4.2 INTRODUÇÃO

O crescimento do ensino superior na América Latina tem sido bastante relevante (Ferreira et al., 2017). No Brasil, entre 2009 e 2017, o número de matrículas em cursos presenciais das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas cresceu 38,51% (SEMESP, 2019). Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), o número de ingressantes cresceu significativamente, porém, este incremento no número de alunos matriculados não se converteu em mais conclusões de curso. Dados do SEMESP (2019) indicam que a taxa de evasão do ensino superior anual, em 2017, foi de 25,9% nos cursos presenciais, e de 34,3% nos cursos de EaD.

A evasão no ensino superior tem sido considerada um tema estratégico para as IES em todo o mundo (Costa, Bispo & Pereira, 2018). Já na década de 1980, a taxa de evasão nos Estados Unidos era de cerca de 45% (Tinto, 1982), e tem se mantido elevada ao longo dos anos (McFarland, Rathbun, Holmes, & Wang, 2020). A evasão elevada tem sido considerada em diversos outros países de economias desenvolvidas, como, por exemplo, na Inglaterra (Yorke, 2000), na Irlanda (McInnis et al., 2000) e na Austrália (Morgan et al., 2001). Também é predominante em economias emergentes.

A evasão no ensino superior não é somente nefasta para as IES. Pereira (2003) argumenta que a evasão nas instituições de ensino superior gera custos sociais e privados para o país. O pequeno número de profissionais qualificados impacta diretamente vários atores em uma sociedade. A parte econômica de um país é prejudicada, por exemplo, pois em setores como o de engenharia e de ciências naturais, profissionais graduados estão relacionados significativamente com a geração de inovação tecnológica e aumento de produtividade (Lins, Salerno, Araújo, Gomes, Nascimento, & Toledo, 2014).

A compreensão dos fenômenos para o progresso do conhecimento, a partir da realidade, tem sido defendida por diversos autores (Hambrick, 2004, 2007; Miller, 2007; Doh, 2015; Rynes & Bartunek, 2017), especialmente em contextos específicos (Doh, 2015), como o latino-americano (Aguinis, Villamor, Lazzarini, Vassolo, Amorós, & Allen, 2020).

Apesar de existir há tempos, e de haver uma pesquisa internacional permanente, a evasão é um fenômeno universal (etic), que continua a ser importante (Lee & Choi, 2011; McFarland et al., 2020), mas contingente culturalmente (emic). A evasão no ensino superior brasileiro tem sido estudada para se compreender a evasão em IES privadas (Dias, Theóphilo, & Lopes, 2010; Furtado & Alves, 2012) e públicas (Costa, Bispo, & Pereira, 2018). A avaliação da situação a partir de dados sociodemográficos e situacionais tem sido considerada importante para avaliação de fenômenos de ensino superior, inclusive para evasão (Berkner & Cataldi, 2002; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Robbins, Allen, Casillas, Peterson, & Le, 2006; Venegas-Muggli & Westermann, 2019).

Compreender um fenômeno, neste caso a evasão, envolve definir, estabelecer a sua regularidade, descobrir os contextos e ligá-lo a outros fenômenos (Doh, 2015). Como parte dessa compreensão, para o fenômeno da evasão, é importante avaliar o fenômeno de forma agregada. Neste trabalho, estuda-se, a partir de dados sociodemográficos e situacionais que podem influenciar decisões e comportamentos (Tieben 2020), quais são as características relacionadas com aspectos que aceleram a evasão no ensino superior brasileiro. Minha questão de pesquisa, considerando o que foi exposto anteriormente, foi: quais são as características que podem levar a prever a evasão dos estudantes no ensino superior brasileiro?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, usamos os dados disponíveis do censo do ensino superior do MEC, com uma amostra de **647.742 alunos**. O Censo da Educação Superior, conforme informações do próprio INEP, é considerada a fonte de informação mais completa do Brasil sobre instituições de educação superior (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>). Esse banco de

dados provê informações sobre as IES, a partir de dados coletados anualmente. Os dados são oriundos de questionários preenchidos e enviados no Sistema e-MEC pelas próprias IES. Esses dados incluem aspectos sociodemográficos, relacionados a grupos que podem estar mais ou menos propensos a evadir, como o *status* sociodemográfico, relacionado à raça, gênero e idade. Podem apresentar também aspectos situacionais, como a necessidade de trabalhar e estudar, que podem influenciar o tipo de grau acadêmico e modalidade do curso. Os dados foram analisados por meio da análise de sobrevivência, seguindo o modelo de risco proporcional de Cox (1972). Entre nossas principais contribuições, identificamos que estudantes de raça branca, mulheres e estudantes de cursos de menor duração são menos propensos a evadir. Por outro lado, identificamos também que estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir.

4.3 REFERENCIAL TEÓRICO

4.3.1 O ensino superior no Brasil

Dados apresentados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil, de 2019, desenvolvido pelo SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo, mostram que, entre 2009 e 2017, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil cresceu 38,51%. No Censo da Educação Superior, de 2019, o número total de matrículas nas modalidades presencial, educação a distância e tecnólogos aproximou-se de 8.300.000 matrículas (INEP 2019). Entre os anos de 2009 e 2014, o Governo Federal ampliou a sua participação no processo, com o programa Universidade para Todos (PROUNI) e com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Schwartzman (2006) verificou que o número de alunos de instituições particulares que recebem algum tipo de apoio financeiro chegou a 47% do total disponibilizado. No entanto, em 2014, o MEC alterou as medidas, tornando-as mais restritivas e limitando a capacidade de expansão e de sustentabilidade do programa no atual cenário macroeconômico. Algumas dessas alterações foram a elevação da taxa de juros de 3,4% para 6,5% ao ano, a substituição do critério de renda familiar bruta para o de renda familiar *per capita* e a adoção de uma alíquota progressiva de comprometimento de renda por faixa salarial, bem como o favorecimento da formação de profissionais nas áreas de engenharia, saúde e educação, e as Portarias Normativas nº 21, 22 e 23, publicadas pelo MEC, em dezembro. Portanto, se em 2010 o número de alunos com apoio do FIES era de 76 mil, este cresceu para 733 mil, em 2014. Após os ajustes mencionados acima, o número de novos

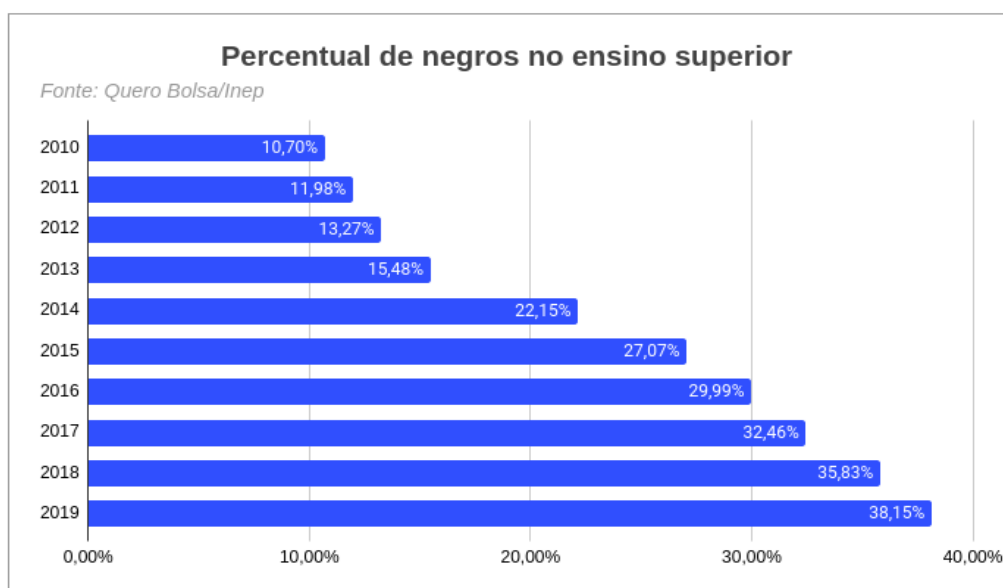
contratos reduziu para 287 do ano anterior, em 2015 e, em 2019, esse número foi de 100 mil alunos. Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), apenas o número de ingressantes cresceu significativamente, ou seja, este incremento no número de alunos matriculados não se converteu em mais conclusões de curso. Pelo contrário, o número de concluintes do setor ficou praticamente estagnado, desde 2010, numa sinalização de que muitos alunos se matricularam, mas poucos se formaram. Dados do SEMESP (2019) mostram que a taxa de evasão do ensino superior anual, em 2017, foi de 25,9% nos cursos presenciais, e de 34,3% nos cursos de EaD. Além disso, em 25 de maio de 2017, o MEC ampliou a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, por meio do Decreto nº 9057, o que fez com que o número de polos da modalidade saltasse de 7 mil para 13,2 mil em apenas seis meses. Tais mudanças relacionadas à legislação do FIES e ao aumento da competição refletem o contexto institucional das IES brasileiras. Estas instituições precisam identificar quais os principais fatores que contribuem para conclusão dos cursos superiores no Brasil, a fim de aumentarem suas taxas de retenção e, conseqüentemente, equilibrarem suas operações.

O problema de evasão no ensino superior não é algo que ocorre especificamente no Brasil, pelo contrário, trabalhos como os de Yorke (1999) e Ozga e Sukhmandan (1997), na Inglaterra, McInnis, James e Hartley (2000), na Austrália, e Morgan, Flanagan e Kellaghan (2001), na Irlanda, foram desenvolvidos para gerar informações a respeito da evasão no ensino superior para os governantes locais. Tinto (1982) apontou que a taxa nacional de evasão nos Estados Unidos se mantém constante, em 45%, nos últimos 100 anos. A evasão nos cursos de graduação é uma fonte de desperdício de recursos econômicos e sociais, pois pode deixar ociosos funcionários, professores, equipamentos e espaço físico, afetando diretamente o resultado dos sistemas educacionais (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Para Pereira (2003), a evasão nas instituições de ensino superior gera custos sociais e privados para o país. O pequeno número de profissionais qualificados impacta diretamente vários atores em uma sociedade. A parte econômica de um país é prejudicada, por exemplo, pois em setores como o de engenharia e de ciências naturais, profissionais graduados estão relacionados significativamente com a geração de inovação tecnológica e ao aumento de produtividade (Lins, Salerno, Araújo, Gomes, Nascimento, & Toledo, 2014). A sociedade organizada sofre com desperdício de recurso público, já que estes financiam o processo e, conseqüentemente, não colhem os benefícios que mais profissionais qualificados produzem (Pereira 2003). As IES, quando não capacitam essas pessoas, permanecem com as vagas abertas, sendo que suas infraestruturas ficam ociosas. Na outra ponta do problema, seguem os estudantes, que,

permanecendo com a qualificação baixa, não contarão com os benefícios proporcionados pelos melhores rendimentos oferecidos para o ensino superior ao longo da sua vida produtiva. Na média, uma pessoa com ensino superior no Brasil ganha 140% a mais do que aquela que só tem o ensino médio concluído. Segundo este mesmo parâmetro, em países desenvolvidos, o bônus salarial é menor, pois gira em torno de, aproximadamente, 28%, na Bélgica, 27%, na Suécia e 22% na Nova Zelândia (ODCE, 2014). As IES privadas brasileiras cresceram pela expansão do ensino médio, aliada aos incentivos públicos, o que gerou uma pressão na demanda por formação em nível superior. “Hoje as universidades privadas, comunitárias e confessionais estão pressionadas pela estabilização da demanda e pela queda de receitas, começando a enfrentar um ambiente de crise” (Nunes, Lanzer, Serra, & Ferreira, 2008, p. 174).

4.3.2 Fatores sociodemográficos e situacionais no ensino superior

Mesmo com crescimento de quase 400% na última década, a proporção de estudantes negros matriculados no ensino superior ainda representa apenas 38,15% do total (Quero Bolsa / INEP, 2020), conforme mostrado na Figura 5. Mesmo sendo minoria, os negros ainda evadem mais do que os brancos no ensino superior, conforme demonstra a Figura 6. No ensino médio, o cenário não é tão diferente, pois quase metade dos jovens negros, de 19 a 24 anos, não conseguem concluir o ensino médio no Brasil (IBGE, 2019), impactando, evidentemente, seu acesso ao ensino superior.



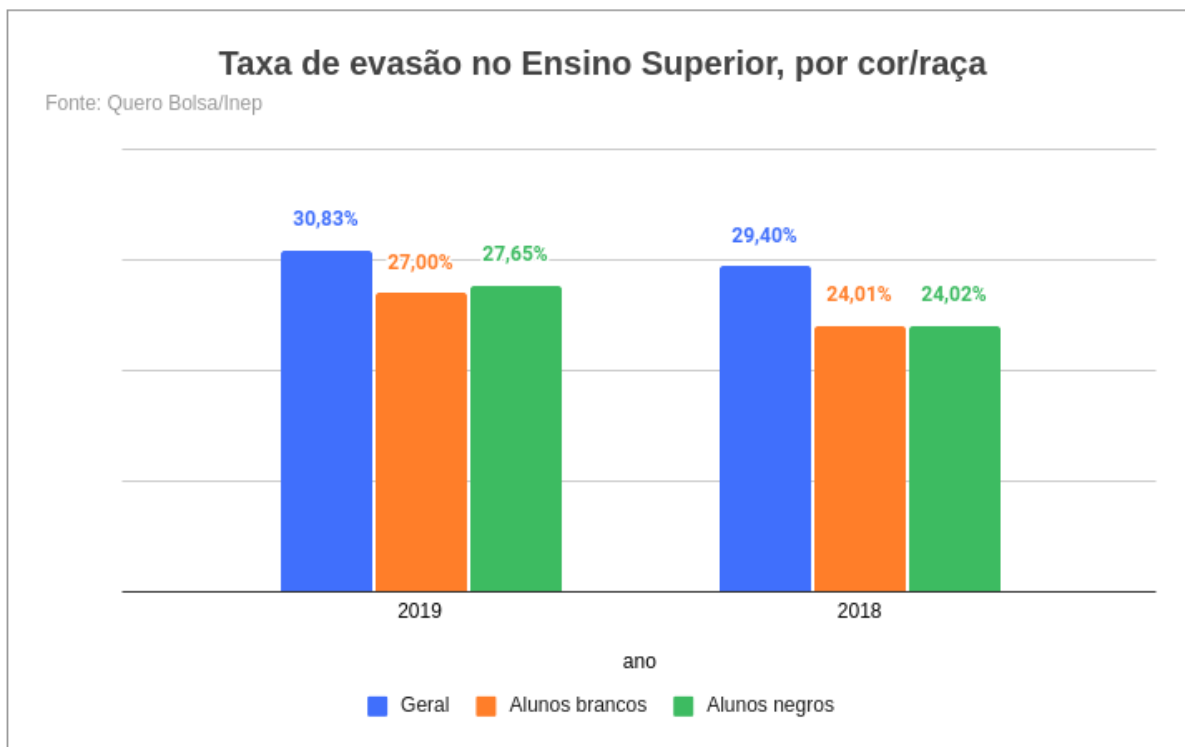


Figura 6 - Percentual de negros no ensino superior

Figura 5 - Taxa de evasão no ensino superior

Fonte: dados da pesquisa

A questão racial atua de forma semelhante às questões de gênero. Para Bourdieu (2003) “qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem”.

No Brasil, a participação das mulheres no ensino superior é maior que a dos homens, sendo ainda mais destacada entre os jovens (Silva, 2020). Além de serem maioria no ensino superior, as mulheres apresentam melhores taxas de acesso e conclusão ao ensino médio (Ricoldi & Artes, 2016), etapa anterior ao ensino superior, um dos fatores para a maior presença delas no próximo nível de ensino (Doyle, 2010). Apesar disso, as mulheres sofrem dificuldades e passam por desafios no ensino superior, simplesmente por serem mulheres. Diante disso, precisam de resiliência para lidar com a pressão social. No México, por exemplo, foi descoberto que mulheres alunas de cursos de engenharia eram estereotipadas como pessoas de baixa aptidão para matemática e ciência. Diante disso, tiveram que trabalhar intensamente

contra as restrições de gênero e a discriminação que vivenciavam na faculdade, desafiando obstáculos e se concentrando em provar que podem fazer o trabalho e obter boas notas (Villa & Gonzáles, 2014). Apesar da pressão social ser documentada na literatura como uma causa para meninas e mulheres perderem o interesse por ciências e matemática (Dweck, 2006; Loshbaugh & Claar, 2007), as participantes deste exemplo do México aprenderam a viver neste ambiente (Villa & Gonzáles, 2014). Neste sentido, Kerr (2005) sugere que as mulheres parecem estar mais motivadas, especialmente, com o futuro de suas carreiras.

Freitas (2004) identificou correlação negativa para idade x escore no vestibular, ou seja, quanto menor é a idade, maior é o escore no vestibular. Os mais jovens, portanto, saíram-se melhor no vestibular, enquanto no rendimento no curso essa tendência desaparece, já que a correlação é positiva, ou seja, quanto mais idade, maior é o rendimento. No entanto, essa tendência é bastante fraca e, de modo geral, a influência da idade no rendimento, tanto no vestibular quanto no curso, é pequena e pouco significativa. A correlação mais alta encontra-se no curso de Administração em Recursos Humanos (0,38), embora com efeito negativo, ou seja, alunos com menor idade obtiveram maior escore no vestibular.

Por meio do crescente uso da internet e das ferramentas assíncronas de comunicação, a EaD vem se consolidando como metodologia de ensino tanto em nível nacional como internacional (ABRAEaD, 2012). Apesar disso, muitos alunos esbarram na falta de tempo ou na falta de dedicação necessária para realizar o curso a distância, o que exige um olhar atento por parte do professor tutor e um acompanhamento constante da instituição durante o processo. (Neeto, Guidotti, & Santos, 2012). Entre as principais causas de evasão no EaD estão pontos financeiros, falta de tempo e não adaptação ao método. (Neeto et al., 2012).

Em relação à duração dos cursos, foi identificado, pela literatura que, especialmente, os alunos mais velhos, têm maior propensão de concluir o curso de ensino superior, quando a duração do curso é de dois anos e não de quatro anos (Porchea et al., 2010). Complementarmente, alguns pesquisadores reforçam ainda mais este entendimento para alunos acima de 24 anos e que dividem o tempo entre o trabalho e os estudos (Bennett & Folley, 2014).

4.4 MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES

A pesquisa prévia indica que certos grupos sociodemográficos são mais propensos a evadir. Por exemplo, estudantes de situação econômica menos favorável, usualmente provenientes de famílias de baixo nível de educação formal (Ishitami, 2006), tendem a evadir

mais facilmente. A população preta e hispânica, em situação menos favorável nos Estados Unidos, de forma equivalente à população preta e parda, como de emigrantes de zonas menos favoráveis, no Brasil, possui menor desempenho escolar do que a população branca (Murtaugh et al., 1999; Greene, Marti, & McClenney, 2008). Porchea, Allen, Robbins e Phelps (2010) identificaram que os alunos brancos tinham mais probabilidade de obterem um diploma de dois anos sem transferência que os alunos negros.

O estudo de Waldeck, Orrego, Plax e Kearney (1997) sugere que alunos negros, latinos e asiático-americanos têm menor probabilidade de se envolverem em relacionamentos de mentoria, do que os alunos brancos. Mulheres negras relataram receber menos apoio psicossocial de seus conselheiros (Patton & Harper, 2003). Muitas vezes, a evasão pode acontecer por questões de preconceito (Jhonson, Wasserman, Yildirim, & Yonai, 2014).

No Brasil, aconteceu uma grande inclusão de pretos e pardos no ensino superior. Dados recentes indicam que esta inclusão está quase equiparada à dos brancos (Silva, 2020). Ainda assim, existe a diferença de desempenho e de condições anteriores de formação, de trabalho e de disponibilidade entre os grupos raciais. Assim, tem-se a hipótese 1 deste estudo.

H1. Estudantes de raça declarada branca são menos propensos a evadir.

Questões relacionadas ao conceito da diversidade têm sido redefinidas desde os autores seminais, que pesquisaram o tema nos Estados Unidos (Thomas Jr., 1996). Nagai e Cardoso (2017) identificaram diferenças estatisticamente significativas entre razões de evasão do ensino superior, que envolvem fatores relacionados ao gênero dos respondentes.

As mulheres parecem apresentar melhor desempenho acadêmico que os homens, no primeiro ano de curso (Robbins et al., 2006) e quando têm condições econômicas favoráveis (Choi, 2013), o que pode indicar uma maior possibilidade de persistir no curso, visto que estudantes com desempenho insatisfatório tendem a evadir (Osti & Martinelli, 2014). Estudos também indicam que estudantes do sexo masculino tendem a reduzir desempenho e número, nos anos finais dos cursos (Porchea et al., 2010), e que também desistem mais em modalidades *online* (Cochran, Campbell, Baker, & Leeds, 2014).

No Brasil a participação das mulheres no ensino superior é maior que a dos homens, e ainda mais destacada entre os jovens (Silva, 2020). Vale ressaltar que alunos mais jovens, que tendem a iniciar seus estudos imediatamente após a conclusão do ensino médio, evadem menos (Berkner, He, & Cataldi, 2002). Ainda, havendo o acesso ainda maior entre jovens, as mulheres

têm o desafio de equilibrar compromissos familiares e de estudo (Choi, 2013). Existe a expectativa cultural que as mulheres se dediquem mais e se preocupem com os pares, pois existe maior ligação entre cuidado, emoção e feminilidade no ambiente universitário (Lu, 2018). As mulheres parecem estar mais motivadas pelas carreiras (Kerr, 2005). Neste sentido, o relatório *Education at a Glance* (2019) - uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reúne estatísticas educacionais do Brasil e de mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES) - identificou que mulheres brasileiras têm 34% mais probabilidade de se formarem no ensino superior do que seus pares do sexo masculino, mas também menos chances de conseguir emprego. Por essa premissa, elaborou-se a segunda hipótese deste estudo.

H2. Estudantes do sexo feminino são menos propensas a evadir.

Pesquisas anteriores revelaram que a idade tem uma influência significativa na evasão, mediada por barreiras relacionadas ao curso e socioeconômicas (Choi 2013). Dessa forma gênero, histórico educacional e idade afetam a não reinscrição mediada pela variável socioeconômica relacionada (Choi 2013). De acordo com (Horn 1998), à medida que a idade aumenta acima da idade média da faculdade, o risco de abandono do curso também aumenta.

Os alunos não tradicionais, ou seja, com idade mais avançada, que conseguem se adaptar às demandas do trabalho, da família e da faculdade finalizam o curso, e aqueles que não conseguem fazer os ajustes necessários para a participação na faculdade acabam evadindo (Shea & Bidjerano, 2014). De acordo com Berkner, He e Cataldi (2002), os alunos que se matriculam na faculdade imediatamente após a formatura do ensino médio concluem a faculdade em taxas mais altas do que aqueles que não o fazem. Mais de 64% dos entrevistados, por falta de tempo para concentrar em cursos longos, elegeram a carga de trabalho como principal motivo para a decisão de evasão (Choi, 2013). Situações desse tipo tendem a aumentar quando o objeto de investigação é a faculdade comunitária, na qual as taxas de conclusão são historicamente mais baixas do que nas instituições de bacharelado (Goldrick-Rab, 2010).

De acordo com o trabalho de Stratton et al. (2007), iniciar a faculdade mais tarde diminui os benefícios financeiros que um curso pode proporcionar, afinal, o período de ganhos futuros será menor para o aluno mais velho. Alunos mais velhos, normalmente, têm mais responsabilidades fora da escola, como trabalho e família (Bean & Metzner 1985) e, por isso,

têm mais propensão para abandonar as aulas. No trabalho de Dobbs et al. (2009), a idade também foi um fator relacionado à evasão dos alunos de cursos *online*. Assim, tem-se que:

H3. Estudantes mais velhos são mais propensos a evadir os cursos de ensino superior.

Os aspectos situacionais da evasão são quase consequentes dos aspectos sociodemográficos. A parte mais significativa dos alunos brasileiros está relacionada com classes de renda menos favoráveis, com um aumento significativo de pretos e pardos, além de mulheres (Silva, 2020). No Brasil, houve um crescimento significativo do EaD. Este crescimento tem sido ligado à uma população que é mais madura e que trabalha, e mesmo para mulheres e populações de classe econômica menos favorecidas (SEMESP, 2019).

Independentemente de outros desafios relacionados ao EaD, o perfil do aluno dessa modalidade predominante no Brasil, até o momento, parece indicar uma maior possibilidade de evasão (Gomes, 2021). A distância da IES do trabalho ou da residência dos alunos é tradicionalmente um dos critérios de escolha do meio *online* para redução do custo total e do sacrifício pessoal de estudar e trabalhar (Adelman, 1996; Rouse, 1988). Com o crescimento do EaD (SEMESP, 2019) e a não distinção de certificação em relação aos cursos presenciais (Decreto nº 5.622, de 2005), o acesso parece ter ido além da localização física para o acesso por EaD (SEMESP, 2019).

Em um estudo apresentado por Choi (2013), cerca de 57% dos entrevistados indicaram não gostar de estudar à distância. Hill (2009) descobriu que as taxas de evasão para o EaD variam de 10% a 20% a mais do que as taxas de evasão dos programas presenciais. No Brasil, estas taxas de evasão são superiores às dos cursos presenciais (SEMESP, 2019). Carr (2020) encontrou que as taxas de evasão para cursos EaD ficam entre 10% e 15% mais altas do que as taxas de evasão para aulas presenciais. Smith Jaggars e Xu (2010) encontraram que os alunos do EaD tinham maior probabilidade de reprovação ou desistência do que alunos de cursos presenciais (Edwards & McMillan, 2015). Mesmo com o EaD sendo mais popular entre os alunos, suas taxas de evasão são relatadas com vários pontos percentuais mais altos que os cursos presenciais (Frydenberg, 2007). Portanto, elaboramos a seguinte hipótese:

H4. Estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir.

A população mais frágil de renda encontra-se, predominante, no ensino superior brasileiro (SEMESP, 2019). Adiciona-se a esta população um estoque de trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino superior e são mais maduros, incluindo o público feminino, hoje predominante (SEMESP, 2019). Por exemplo, no trabalho de Porchea et al. (2010), os resultados apontaram que alunos mais velhos têm maior probabilidade de obterem um diploma de dois anos e prosseguirem para a graduação de quatro anos. Os alunos não tradicionais, ou seja, aqueles acima de 24 anos, são profissionais que trabalham e não têm tempo para estudar em cursos de quatro anos longos (Bennett & Folley, 2014). Este público, mesmo nos estudos internacionais, tende a optar por cursos de menor duração e dedicação (Morest & Bailey, 2005; Porchea et al., 2010), pois também têm compromissos de trabalho e família que concorrem com os estudos (Horn, Neville, & Griffith, 2006; Jacoby, 2006). Assim, hipotetiza-se que:

H5. Estudantes de cursos de menor duração, como tecnólogos, são menos propensos a evadir que estudantes de cursos de bacharelado.

4.5 MÉTODO

4.5.1 Censo de Educação Superior

O principal objetivo do Censo da Educação Superior é disponibilizar a comunidade acadêmica e à sociedade em geral um panorama detalhado do setor e suas principais tendências, afinal em um só documento, ele disponibiliza as ofertas de cursos (graduação, pós-graduação e curso de extensão) das IES, informações de professores e alunos.

O processo de coleta dos dados funciona da seguinte forma: 1) as IES devem preencher um questionário e enviá-lo para o diste de dados do e-MEC; 2) neste mesmo período, funcionários indicados e cadastrados pela IES junto ao MEC podem fazer, a qualquer momento, alterações ou inclusões dos dados de suas IES; 3) após esse prazo, o Inep confere a consistência das informações enviadas; e, por fim, 4) o MEC libera o sistema para conferência e validação dos dados pelos responsáveis da IES. Assim, o Censo é finalizado.

A partir daí, os dados e estatísticas educacionais são considerados oficiais e ficam disponíveis no portal do MEC aos usuários, com informações como: ingressos, matrículas, concluintes, vagas, dados de financiamento estudantil, recursos de tecnologia assistiva

disponíveis às pessoas com deficiência, entre outros (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>).

4.5.2 Procedimentos de coleta de dados

Utilizamos os dados do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Começando com os dados de 2013, acompanhamos todos os alunos anualmente, até 2017. Para o ano de 2013, procedeu-se a remoção dos cursos extintos e em extinção, mantendo apenas os cursos ativos. O INEP reportou um total de 9.929.290 alunos do ensino superior em instituições de ensino superior (IES) privadas. Aplicamos, de maneira sequencial, os seguintes critérios de seleção da amostra. Selecionamos apenas os alunos ingressantes de 2013 e que foram atribuídos como “cursando”. Além disso, para cada código de aluno duplicado, mantivemos apenas a primeira observação e removemos todas as observações que tinham dados faltantes ou não disponíveis sobre raça declarada e sexo.

Em seguida, para cada ano, pelo código informado do aluno pelo INEP, acompanhamos os alunos de 2013 que possuíam o mesmo código de aluno no ano-base para os anos de 2014 até 2017. Caso o aluno continuasse com *status* de “matriculado” ou “formado”, era considerado como não evadido, e caso o aluno mudasse seu *status* de um ano para o outro para “evadido”, então o *status* era marcado dessa forma no ano de análise do INEP. Ou seja, um aluno que evadissem em 2015 obteriam um *status* de evadido no ano de 2015. Com isto, nossa amostra final foi de 647.742 alunos.

Para cada aluno, coletamos as seguintes informações do INEP: sexo, raça declarada e idade. Para cada curso do aluno, identificamos se o curso é em modalidade ensino à distância (EaD) ou presencial, e o grau acadêmico do curso: bacharel, licenciatura ou tecnólogo. Por fim, para IES dos alunos, coletamos o total de alunos e a média de idade do corpo docente da IES.

Na Tabela 2, mostramos as estatísticas descritivas (média e desvio padrão) e as correlações de todas as variáveis. O tamanho da amostra é de 647.742 alunos. A variável dependente do estudo foi elaborada com base numa função de sobrevivência baseada no tempo até evasão (mensurado em anos), obtida pelo cálculo da evasão a partir do ano-base de 2013 e o *status* de evadido no ano de referência. Caso o aluno não tenha evadido até 2017, ou tenha se formado, ele ou ela foi codificado como 0 e, caso tenha se evadido, foi codificado como 1. Isto faz com que a variável tempo até evasão seja uma variável contínua, com valor máximo

de 5 anos, e com que a variável “evadido” seja uma variável dicotômica (*dummy*), com valores possíveis de 0 ou 1.

As variáveis independentes estão descritas na Tabela 4. As variáveis curso EaD, raça declarada branca e sexo feminino são variáveis dicotômicas com valores possíveis de 0 ou 1. A idade do aluno é uma variável contínua. Para cada um dos graus acadêmicos (bacharel, licenciatura e tecnólogo), foram criadas variáveis dicotômicas, que indicam se o aluno está matriculado em um dos graus acadêmicos.

As variáveis de controle estão inseridas abaixo das independentes na Tabela 4. Para controlarmos efeitos da IES, temos duas variáveis contínuas. A primeira, mensura a média de idade dos docentes e a segunda, mensura o total de alunos da IES. As variáveis foram inseridas no modelo com o ano-base de 2013, para refletir as condições da IES quando o aluno ingressou.

Tabela 4 - Variáveis independentes, de controle e dependente

| Variáveis independentes | Tipo |
|---|---|
| Curso EaD | Dicotômica |
| Raça declarada branca | Dicotômica |
| Sexo feminino | Dicotômica |
| Idade do aluno | Contínua |
| Graus acadêmicos | Dicotômica para cada possibilidade |
| Variáveis de controle | |
| Média de idade dos docentes | Contínua |
| Total de alunos por IES | Contínua |
| Variável dependente | |
| Função de sobrevivência baseada no tempo até evasão (Evadido sim ou não, e tempo de evasão) | Contínua (tempo) e dicotômica (evadido) |

Fonte: elaborada pelos autores.

4.5.3 Procedimentos de análise de dados

Para analisar a “sobrevivência” dos alunos em um cenário de evasão, utilizamos o modelo de risco proporcional de Cox (Cox, 1972). O modelo de risco proporcional de Cox é uma abordagem semi-paramétrica que pode ser usada para modelar uma ou múltiplas variáveis no risco proporcional de sobrevivência: na qual, $h(t)$ é o risco e $h_0(t)$ é o risco basal. O

principal pressuposto do modelo é que todos os coeficientes do modelo (exceto a constante, também chamada de risco basal) são constantes ao longo do tempo.

4.6 RESULTADOS

4.6.1 Estatística descritiva

A Tabela 5 apresenta a estatística descritiva de todas as variáveis do estudo, incluindo média, desvio padrão e correlação. Os coeficientes de correlação estão nas direções antecipadas e fornecem suporte preliminar para nossas hipóteses de estudo. Conforme é possível ver na tabela, há poucas correlações entre as variáveis e as que o são apresentam um grau de intensidade baixo (por exemplo, curso EaD e sexo feminino 0,28 – correlação fraca positiva; idade e grau acadêmico bacharel -0,22, também correlação fraca, porém negativa.).

Em relação à multicolinearidade, todos os nossos coeficientes ficaram com fator de inflação da variância (VIF) abaixo de 5, sendo, portanto, adequados (Hair et al., 2009).

Tabela 5 - Média, desvio padrão e correlações

| Estatística | Média | Desvio Padrão | Tempo até evasão (em anos) | Evadido | Curso EaD | Raça declarada branca | Sexo feminino | Idade | Grau acadêmico bacharel | Grau acadêmico licenciatura | Grau acadêmico tecnólogo | Média de idade dos docentes da IES |
|-----------------------------|-------|---------------|----------------------------|---------|-----------|-----------------------|---------------|-------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Tempo até evasão (em anos) | 3 | 2 | | | | | | | | | | |
| Evadido | 0,41 | 0,49 | -0,046 | | | | | | | | | |
| Curso EaD | 0,09 | 0,29 | 0,03 | 0,07 | | | | | | | | |
| Raça declarada branca | 0,59 | 0,49 | 0,01 | -0,028 | 0,025 | | | | | | | |
| Sexo feminino | 0,57 | 0,49 | 0,077 | -0,077 | 0,029 | -0,014 | | | | | | |
| Idade | 25 | 7,8 | 0,039 | 0,038 | 0,28 | -0,067 | -0,025 | | | | | |
| Grau acadêmico bacharel | 0,7 | 0,46 | -0,18 | 0,008 | -0,28 | 0,041 | -0,07 | -0,22 | | | | |
| Grau acadêmico licenciatura | 0,14 | 0,35 | 0,11 | -0,012 | 0,26 | -0,031 | 0,15 | 0,17 | -0,62 | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|------|-------|--------|-------|--------|
| Grau acadêmico | 0,16 | 0,36 | 0,13 | 0,001 | 0,11 | -0,021 | -0,052 | 0,12 | -0,67 | -0,17 | | |
| tecnólogo | | | | | | | | | | | | |
| Média de idade dos docentes da IES | 43 | 3,5 | -0,02 | -0,013 | 0,052 | 0,14 | -0,017 | - | 0,03 | -0,011 | 0,048 | -0,033 |
| | | | | | | | | 7 | | | | |
| Total de alunos da IES | 29.406 | 76.393 | -0,025 | 0,05 | 0,51 | 0,016 | 0,018 | 0,13 | -0,14 | 0,11 | 0,072 | 0,083 |
| Obs: N = 647,742 | | | | | | | | | | | | |

4.6.2 Análise de sobrevivência

A Tabela 6 mostra os coeficientes do modelo de sobrevivência e os intervalos de confiança de 95%. Os asteriscos nos coeficientes indicam se o p -valor é significativo ou não e qual o nível de significância. Todos os coeficientes e intervalos estão em formato de razão de probabilidades (*odds ratio*), no qual um valor 1 indica que não há efeito da variável independente na sobrevivência, ou seja, a chance de sobrevivência é multiplicada por 1 e se mantém a mesma. Já, valores abaixo de 1 fazem com que a chance de sobrevivência seja diminuída, conforme a variação da variável independente; e vice-versa para valores acima de 1, fazendo com que a chance de sobrevivência aumente. Salienta-se que, para as variáveis dicotômicas de grau acadêmico do curso aluno, usamos como referência o grau de tecnólogo. Portanto, ela não possui coeficientes ou intervalos de confiança no modelo, mas é usada como referência para comparação dos demais graus acadêmicos de cursos (bacharel e licenciatura).

Todas as variáveis de controle de aspectos da IES possuem coeficiente 1 e intervalos de confiança ao redor de 1, portanto, apesar de obterem significância (devido ao alto número de observações na amostra), não influenciam na evasão do aluno.

Alunos de raça declarada branca (0.9 vezes menor $p < 0.01$) evadem menos. Isto parece confirmar aspectos relacionados a ainda situação de pretos e pardos, impactados pelas vulnerabilidades apontadas em relação aos aspectos socioeconômicos. Mais importante que essa confirmação, é o fato deste grupo não representar mais uma minoria e se equiparar aos representantes de raça declarada branca. Esses alunos parecem ser, predominantemente, de classes de renda inferiores e concentrados, ainda, apesar do sistema de quotas, nas IES de massa particulares.

Quanto ao sexo feminino (0.740 menor $p < 0.01$), os resultados demonstram influência negativa no risco de evasão do aluno, dando suporte para a hipótese 2. Este resultado se relacionada com dados de mercado, como o *Education at Glance 2019*, divulgado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O relatório afirma que mulheres brasileiras têm 34% mais probabilidade de se formar no ensino superior do que seus pares do sexo masculino, mas também menos chances de conseguir emprego.

Em relação à idade, houve um efeito nulo, o que não dá suporte para a hipótese 3.

Os cursos de EaD impactam significativamente o risco de evasão do aluno (1.3 vezes maior), o que apoia a hipótese 4 ($p < 0.01$). Neste sentido, o Mapa do Ensino Superior do Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no

Estado de São Paulo), em 2016, identificou que a taxa de evasão dos cursos presenciais atingiu o índice de 30,1%, na rede privada e 18,5%, na rede pública. Enquanto isso, nos cursos EaD, no mesmo ano, o índice chegou a 36,6%, na rede privada e 30,4%, na pública. Este resultado parece estar relacionado com os aspectos sociodemográficos, especialmente da população negra e mais madura que trabalha, independentemente dos eventuais desafios de aprendizagem e relacionamento do EaD.

Por fim, podemos notar que, em relação aos cursos tecnólogos, os cursos de bacharel possuem um maior risco de evasão (1.4 vezes maior $p < 0.01$), o que apoia a hipótese 5. Os cursos de licenciatura, apesar de obterem coeficiente abaixo de 1 e p -valor significativo, apresentaram intervalo de confiança contendo o número 1. Portanto, seu efeito sobre a sobrevivência do aluno, em relação aos cursos de tecnólogo, pode ser considerado nulo. A Tabela 7 sintetiza os resultados de nossas hipóteses. Nossos achados também sustentaram a hipótese de que estudantes de cursos de bacharelado são mais propensos a evadir que estudantes de cursos de tecnologia. Há várias explicações para este resultado. Por exemplo, os cursos de bacharelado são mais longos, o que aumenta a chance de que, em algum momento, as tensões financeiras e institucionais afetem a vida do aluno no ensino superior. Paralelamente, além de mais curtos, os cursos tecnológicos são muito mais práticos do que teóricos, o que pode colaborar na diminuição do estresse e saturação do aluno. Novamente, parece haver uma relação dos resultados com as fragilidades dos grupos sociodemográficos.

Tabela 6 - Coeficientes do modelo de sobrevivência e os intervalos de confiança

| | <i>Variável Dependente:</i> |
|------------------------------|-----------------------------|
| | Tempo até evasão (em anos) |
| Raça declarada: branca | 0.900*** (0.890, 0.900) |
| Sexo feminino | 0.740*** (0.730, 0.740) |
| Idade | 1.000*** (1.000, 1.000) |
| Curso EaD | 1.300*** (1.300, 1.300) |
| Grau acadêmico: bacharel | 1.400*** (1.400, 1.400) |
| Grau acadêmico: licenciatura | 0.990*** |

| | |
|------------------------------------|------------------------------|
| | (0.970, 1.000) |
| Grau acadêmico: tecnólogo | <i>usado como referência</i> |
| Média de idade dos docentes da IES | 1.000*** |
| | (1.000, 1.000) |
| Total de alunos da IES | 1.000*** |
| | (1.000, 1.000) |
| Observações | 647.742 |
| R ² | 0,026 |
| Log Likelihood | -3.415.926,00 |
| Wald Test | 16,842.000*** (df = 8) |
| LR Test | 16,780.000*** (df = 8) |
| Score (Logrank) Test | 16,940.000*** (df = 8) |

Obs: N = 647.742

Tabela 7 - Resultados das hipóteses

| Hipóteses | Resultados |
|--|------------|
| H1 - estudantes de raça declarada branca são menos propensos a evadir | Aceita |
| H2 - Estudantes do sexo feminino são menos propensos a evadir | Aceita |
| H3 - estudantes mais velhos são mais propensos a evadir | Não Aceita |
| H4 - estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir | Aceita |
| H5 - Estudantes de cursos de menor duração, como tecnólogos, são menos propensos a evadir que estudantes de cursos de bacharelado. | Aceita |

4.7 DISCUSSÃO

Diversas pesquisas internacionais têm analisado os fatores que influenciam o processo de retenção de alunos no ensino superior (por exemplo, Lake et al., 2018; Richards & Graber, 2019). Apesar da considerável atenção dos pesquisadores sobre o tema retenção, no Brasil, a pesquisa sobre evasão de alunos no ensino superior ainda é incipiente. Neste artigo, portanto, fizemos um esforço inicial, ao analisarmos, com base no Censo do MEC, a “sobrevivência” em um cenário de evasão, por meio do modelo de risco proporcional de Cox.

A evasão de ensino é um dos maiores entraves educacionais do país. Desde o ensino fundamental, essa conjectura incide de maneira mais agravada sobre a população negra. Por exemplo, segundo os dados do IBGE, de 2019 (referentes a 2018), 13,1% dos jovens de 19 a 24 anos não haviam concluído o 9º ano do fundamental, sendo que, entre os negros, o percentual era de 19%. Em nossa pesquisa, foi constatado que esta realidade se estende ao ensino superior. Há evasão acentuada de maneira geral, mas a população branca evade 0.9 vezes menos. Dessa forma, nossos achados sugerem: 1) a importância de políticas públicas afirmativas para a população negra por parte dos gestores públicos; 2) estratégias específicas de retenção de alunos para a população negra, considerando fragilidades inerentes à população negra.

Em relação ao sexo feminino (0.740 menor < 0.01), nossa pesquisa demonstrou haver menores índices de evasão nesse público. Nossos resultados são consonantes com os dados estatísticos apresentados pela CAPES (2016): as mulheres são maioria no ensino superior, repetem menos, elas evadem menos e concluem a educação básica em maior proporção. Em 2014, por exemplo, as mulheres representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas IES particulares. Além disso, eram maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60% tanto na rede pública quanto na rede particular) (Barros & Mourão, 2018). Diante dessa constatação, parece oportuno que as instituições de ensino superior tratem os públicos femininos e masculinos com respeito às suas especificidades, considerando, sobretudo, o contexto de aprendizagem do ensino médio, haja vista a maior taxa de conclusão do público feminino.

Nossos resultados demonstraram que os cursos EaD impactam 1,3 vez mais o risco de evasão do que os cursos presenciais. Estes achados confirmam a literatura internacional (por exemplo, Hills, 2019) e dão um entendimento mais amplo sobre dados descritivos nacionais. Sugerimos que a falta de um controle e um monitoramento mais próximo dos alunos, somados com a menor interação social dos alunos com outros alunos, professores e demais comunidade acadêmica influencia negativamente a evasão do aluno.

Por fim, confirmamos estatisticamente que os alunos evadem menos de cursos de curta duração, como tecnólogos, do que de cursos tradicionais, como bacharelado. Nossos achados fortalecem a literatura que realça as obrigações concorrentes de parte dos alunos com compromissos ligados ao trabalho e à família (Horn, Neville, & Griffith, 2006; Jacoby, 2006). Dessa forma, argumentamos que campanhas públicas acerca da importância da qualificação no ensino superior podem ser uma forma de equacionar as tensões entre empregadores (esfera do

trabalho), empregados (esfera do aluno), instituições de ensino superior e família. Argumentamos também sobre a importância de as IES flexibilizarem os horários e a operacionalização dos estudos, de forma a diminuir a dificuldade da concorrência entre os compromissos de trabalho e familiar.

Entre as principais limitações deste trabalho, destaca-se a exclusividade da amostra, composta na totalidade por respondentes brasileiros. Em pesquisas futuras, pode-se tentar comparar os fatores e as relações de evasão brasileiras com a de outros países. Ainda, uma outra importante linha de pesquisa seria avaliar os fatores de evasão que impactam no ensino médio.

5 REFERÊNCIAS - ESTUDO 2

- Adelman, C. (1996). The truth about remedial work: It's more complex than windy rhetoric and simple solutions suggest. *Chronicle of Higher Education*, 43(6), A56–A56.
- Aguinis, H., Villamor, I., Lazzarini, S. G., Vassolo, R. S., Amorós, J. E., & Allen, D. G. (2020). *Conducting management research in Latin America: why and what's in it for you?* SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Barros, S. C. da V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30(0), 1–11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Bennett, L., Folley, S. S., Bennett, E., & Folley, S. S. (2014). A tale of two doctoral students: social media tools and hybridised identities. *Research in Learning Technology*, 22(1063519), 23791. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23791>
- Berkner, L., He, S., & Cataldi, E. F. (2002). Descriptive Summary of 1995-96 Beginning Postsecondary Students: Six Years Later. Statistical Analysis Report. *National Center for Education Statistics*.
- Choi, S. H.-J. H. J., & Nieminen, T. A. (2013). Factors influencing the higher education of international students from Confucian East Asia. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.673165>
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., & Leeds, E. M. (2014). The Role of Student Characteristics in Predicting Retention in Online Courses. *Research in Higher Education*,

- 55(1), 27–48. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9305-8>
- Corbucci, P. R., Kubota, L. C., & Meira, A. P. B. (2016). Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, 46, 7–12.
- Costa, F. J. da, Bispo, M. de S., & Pereira, R. de C. de F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>
- Cox, D. R. (1972). Regression Models and Life-Tables. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 34(2), 187–202. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1972.tb00899.x>
- Dias, E. C. M., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. (2010). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. *Congresso USP de Iniciação Científica Em Contabilidade, São Paulo, SP*, 7.
- Dobbs, R. R., Waid, C. A., & del Carmen, A. (2009). Students' perceptions Of Online Courses: The Effect of Online Course Experience. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 9. <http://www.infoagepub.com/Quarterly-Review-of-Distance-Education.html>
- Doh, J. P. (2015). From the Editor: Why we need phenomenon-based research in international business. *Journal of World Business*, 50(4), 609–611. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jwb.2015.08.002>
- Doyle, W. R. (2010). The gender" crisis" in higher education. *Change*, 42(3), 52.
- Edwards, D., & McMillan, J. (2015). *Completing university in a growing sector: Is equity an issue? August*, 48.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Freitas, A. A. M. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Revista Inter Ação*, 29(2), 261–276.
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i3.375>
- Furtado, V. V. A., & Alves, T. W. (2012). Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 10(2), 115–129. <https://doi.org/10.19094/contextus.v10i2.32153>
- García Villa, C., & González y González, E. M. (2014). Women students in engineering in

- Mexico: Exploring responses to gender differences. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 1044–1061. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924636>
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research*, 80(3), 437–469. <https://doi.org/10.3102/0034654310370163>
- Graves, L., Stratton, G., Ridgers, N. D., & Cable, N. T. (2007). Energy expenditure in adolescents playing new generation computer games. *British Medical Journal*, 335(7633), 1282–1284. <https://doi.org/10.1136/bmj.39415.632951.80>
- Greene, T. G., Marti, C. N., & McClenney, K. (2008). The effort—outcome gap: Differences for African American and Hispanic community college students in student engagement and academic achievement. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 513–539. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0018>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Hambrick, D. C. (2004). The disintegration of strategic management: It's time to consolidate our gains. *Strategic Organization*, 2(1), 91–98. <https://doi.org/10.1177/1476127004040915>
- Hill, J. P. (2009). Higher education as moral community: Institutional influences on religious participation during college. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(3), 515–534. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2009.01463.x>
- Horn, L. J. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year. Statistical Analysis Report*. ERIC.
- Horn, L., Nevill, S., & Griffith, J. (2006). Profile of Undergraduates in US Postsecondary Education Institutions, 2003-04: With a Special Analysis of Community College Students. Statistical Analysis Report. NCES 2006-184. *National Center for Education Statistics*, 202. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED491908>
- INEP. (2019). Resumo técnico do censo da educação superior 2019. In *INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>

- Jacoby, D. (2006). Effects of part-time faculty employment on community college graduation rates. *The Journal of Higher Education*, 77(6), 1081–1103.
- Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yildirim, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students: An Application of Bean and Eaton’s Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9304-9>
- Kerr, D. (2005). of Citizenship and Teacher Education. *International Journal Of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 119.
- Lake, E. D., Koper, J., Balayan, A., & Lynch, L. (2018). Cohorts and Connections: Doctoral Retention at a Mid-Atlantic Comprehensive Institution. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(2), 197–214. <https://doi.org/10.1177/1521025116656386>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Loshbaugh, H., & Claar, B. (2007). Geeks are chic: Cultural identity and engineering students’ pathways to the profession. *Proc. ASEE*.
- McFarland, Joel; Cui, Jiashan; Holmes, Juliet; Wang, X. (2020). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2019. In *U.S. Department of Education*.
- McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience: In Australian universities*.
- Miller, D. (2007). Paradigm prison, or in praise of atheoretic research. *Strategic Organization*, 5(2), 177–184.
- Morest, V. S., & Bailey, T. (2005). Institutional research: Both practical and vital. *The Chronicle of Higher Education*, 52(10), B21–B22.
- Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001). *A study of non-completion in undergraduate university courses*. Higher Education Authority Dublin.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371.
- Nagai, N. P., & Cardoso, A. L. J. (2017). A evasão universitária: Uma análise além dos números. *Revista Estudo & Debate*, 24(1), 193–215. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-036x.v24i1a2017.1271>

- Nunes, G. T. G. T., Lanzer, E. A., Serra, F. R., & Ferreira, M. P. (2008). Emergência do marketing nas instituições de ensino superior: um estudo exploratório. *Análise—Revista de Administração Da PUCRS*, 19(1), 173–198.
- Osti, A., & Martinelli, S. de C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Patton, L. D., & Harper, S. R. (2003). Mentoring relationships among African American women in graduate and professional schools. *New Directions for Student Services*, 2003(104), 67–78.
- Pereira, F. C. B. (2003). *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense*.
- Porchea, S. F., Allen, J., Robbins, S., & Phelps, R. P. (2010). Predictors of long-term enrollment and degree outcomes for community college students: Integrating academic, psychosocial, socio-demographic, and situational factors. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 680–708. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779077>
- Richards, K. A. R., & Graber, K. C. (2018). Chapter 7: Retention in PETE: Survey results and discussion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(1), 53–60. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0211>
- Ricoldi, A., & Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *Ex Aequo*, 33, 149–161. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>
- Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.598>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Rouse, C. E. (1998). Do two-year colleges increase overall educational attainment? Evidence from the states. *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 17(4), 595–620. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6688\(199823\)17:4<595::AID-PAM1>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(199823)17:4<595::AID-PAM1>3.0.CO;2-5)
- Rynes, S. L., & Bartunek, J. M. (2017). Evidence-based management: Foundations,

- development, controversies and future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 235–261. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113306>
- Salerno, M. S., Lins, L. M., Araújo, B. C., Gomes, L. A. V., Toledo, D., & Nascimento, P. A. M. M. (2014). *Uma proposta de sistematização do debate sobre falta de engenheiros no Brasil*. Texto para Discussão. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121684/1/797223886.pdf>
- Schwartzman, S. (2006). A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, 20(56), 161–189.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2014). Does online learning impede degree completion? A national study of community college students. *Computers & Education*, 75, 103–111. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.009>
- Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Silva, V. A., & Hanoff, M. I. V. (2020). MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR—LUTAS E CONQUISTAS. *Revista Saberes Pedagógicos*, 4(2), 339–362.
- Thomas Jr, R. R. (1996). The concept of managing diversity. *The Public Manager: The New Bureaucrat*, 25(4), 41–45.
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117–141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Venegas-Muggli, J. I., Westermann, W., Venegas Muggli, J. I., & Westermann, W. (2019). Effectiveness of OER use in first-year higher education students' mathematical course performance: A case study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 204–222. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3521>
- Waldeck, J. H., Orrego, V. O., Plax, T. G., & Kearney, P. (1997). Graduate student/faculty mentoring relationships: Who gets mentored, how it happens, and to what end. *Communication Quarterly*, 45(3), 93–109.
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2011). The Effectiveness of Distance Education across Virginia's Community Colleges: Evidence from Introductory College-Level Math and English

Courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 360–377.
<https://doi.org/10.3102/0162373711413814>

Yorke, Mantz. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. Psychology Press.

Yorke, Mantz, Bridges, P., & Woolf, H. (2000). Mark distributions and marking practices in UK higher education: some challenging issues. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 7–27.

Yorke, Mantze, Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1997). *Undergraduate non-completion in Higher Education in England*. Higher Education Funding Council for England Bristol.

6 ESTUDO 3 – IDENTIFICAR OS FATORES QUE INFLUENCIAM A RETENÇÃO DE ALUNOS EM IES BRASILEIRAS

6.1 RESUMO

O problema da evasão de alunos no ensino superior é universal e não é recente. Tinto (1982) aponta que a taxa nacional de evasão nos Estados Unidos se manteve constante, em 45%, nos últimos 100 anos, e ainda hoje está neste nível.

Este estudo tem como objetivo compreender a influência dos fatores relacionados ao aluno e à IES na perspectiva de permanência, ou seja, na retenção dos alunos. Em especial, o estudo testa alunos predominantemente das classes C, D e E. Desta forma, considerando a importância do tema para alcançar o terceiro objetivo específico¹ desta tese, aplicamos a escala validada no contexto das IES brasileiras (Gonçalves, 2019), em uma amostra de 1498 alunos de graduação presencial e 773 alunos de graduação a distância, de 18 IES brasileiras. A amostra tem presença em quatro regiões do Brasil e traz o perfil de públicos C, D e E, com o intuito de atender as quatro hipóteses do estudo.

Além desta introdução, este Estudo III é composto por uma apresentação do modelo teórico e das hipóteses, pelo método e pelos resultados e discussões.

Palavras-Chaves: Evasão, Ensino Superior, CPQ teste

¹ Terceiro objetivo específico: Identificar os Fatores que influenciam a retenção de alunos nas IES brasileiras.

6.2 INTRODUÇÃO

Os números de evasão no ensino superior são alarmantes e equivalentes, não importando os países nos quais sejam identificados: na Inglaterra (Yorke, 1999; Ozga & Sukhnandan, 1997; Yorke, 1999), na Austrália (McInnis, James, & Hartley, 2000), na Irlanda (Morgan, Flanagan, & Kellaghan, 2001). Tinto (1982) aponta que a taxa nacional de evasão nos Estados Unidos se manteve constante, em 45%, nos últimos 100 anos, e ainda hoje está neste nível. Apesar da necessidade de pesquisas sobre evasão, os estudos de retenção ainda indicam poucos progressos (Estudo I desta tese). Adicionalmente, apesar de ser um problema universal, os contextos específicos parecem ser altamente influentes.

Nos estudos sobre retenção, predominam os norte-americanos, havendo poucos em economias e países menos desenvolvidos academicamente, e com contextos culturais e sociais distintos. Também existem contextos específicos das IES que precisam ser examinados (Marsh, 2014). Considerando a América Latina, por exemplo, existe um predomínio de alunos de classes menos favorecidas, entre C e E, dos cursos com menor duração. As minorias étnicas e aspectos de gênero no ocidente (Slade et al., 2015) são diferentes e predominantes nos países latino-americanos (Aguinis et al., 2020), e no Brasil. Estes diferentes contextos são importantes para o crescimento do conhecimento (Lazzarini, 2012).

A retenção de alunos no ensino superior é um tema pertinente para a sociedade como um todo. Afinal, a obtenção de um diploma do curso por parte do estudante traz benefícios para o país, para a sociedade, para as instituições de ensino e para o próprio aluno. Nessa linha de raciocínio, a perpetuação do problema da evasão causa danos perceptíveis para toda sociedade. Para o Brasil, o problema gera: desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação; menor eficiência produtiva das empresas; perda de competitividade nacional; carência de mão-de-obra especializada, entre outros (Filho, Hipólito, Lobo, & Intituto, 2007).

Vimos no resultado do Estudo I desta tese, no Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior (Figura 4), que o estudo do fenômeno da retenção se concentra em duas perspectivas: nos fatores relacionados ao aluno e nos fatores relacionados às IES. Em relação aos alunos, os principais fatores são relacionados a questões psicológicas que eles ou elas já trazem consigo antes de entrarem na universidade e que podem afetar a sua persistência em concluir o curso (Bean & Eaton, 2001). Do outro lado, existem os fatores relacionados às IES, relacionados a aspectos e ações institucionais, que podem contribuir com a diminuição do atrito

na relação aluno x IES e que, conseqüentemente, promovem uma maior retenção (Tinto, 1975, 1982 e 1993).

6.3 REVISÃO DA LITERATURA, MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES

6.3.1 Fatores Relacionados ao Aluno

Os fatores relacionados ao aluno são classificados como relacionados ao estresse. Neste trabalho, consideramos três conjuntos de estressores (Robotham & Juliam, 2006): o estresse financeiro, o estresse universitário e a integração social. O estresse financeiro está relacionado à capacidade em arcar com os valores das mensalidades, e até com outras despesas relacionadas indiretamente à formação do aluno (alimentação, moradia, material de estudo etc.), que são constantemente abordadas em estudos relacionados à retenção e permanência. O estresse universitário, que também tem sido relacionado com a retenção, inclui aspectos ligados à transição para o ambiente universitário, à avaliação de desempenho e outros aspectos relacionados à carga de estudo. A integração social, na verdade a sua ausência, agrava os aspectos relacionados ao estresse.

Questões relacionadas à capacidade de pagamento são apontadas como desafios para a permanência no ensino superior (Chea, 2015). Os estudantes declaram que estas questões financeiras estão entre os fatores que podem impedir a conclusão dos cursos (Maher & Macallister, 2013). Nos países ocidentais, o financiamento é prioritariamente efetivado com o esforço familiar (Darmody & Smyth, 2008). Quando consideramos economias menos favorecidas, nas quais a maior parte dos alunos do ensino superior costumam trabalhar e estudar (ver Estudo II), como nos países latino-americanos, o pagamento das mensalidades é de esforço familiar ou do estudante (Borjas et al., 2020). No Brasil, também temos pesquisa que reforçam que os problemas financeiros são considerados motivadores de evasão no ensino superior (Gaioso, 2005).

O estresse financeiro experimentado pelos alunos no ensino superior tem sido considerado em diversos contextos. O custo crescente da educação superior nos Estados Unidos tem crescido e impactado o estresse financeiro dos estudantes na sua preocupação com os empréstimos (Bennett et al., 2015), e mesmo pelo esforço adicional de trabalho durante o curso para cumprir suas obrigações financeiras (Heckman et al. 2014; Montalto et al. 2016). Esta preocupação tende a ser maior em estudantes menos favorecidos socialmente (White Jr.,

2020). Nos países menos desenvolvidos economicamente, esta preocupação também existe, pela predominância de estudantes em situação econômica mais frágil (Education at a Glance, 2019).

O estresse não se deve, necessariamente, à dívida ou mesmo ao esforço financeiro, mas à percepção do estudante e de sua capacidade de lidar com o problema (White Jr., 2020). Adicionalmente, a recompensa pelo esforço financeiro é de longo prazo, o que aumenta a possibilidade de um desconto hiperbólico² (ver Frederick, Loewenstein, & O'Donoghue, 2002). Estudantes em estresse financeiro podem perceber a impossibilidade de lidar com a demanda financeira (Kasl, 1984). Adicione-se ao quadro a impossibilidade de controle e previsibilidade (Britt et al., 2016), em função de suas obrigações financeiras ou de suas famílias, acrescentadas das obrigações com os pagamentos para cursar o ensino superior. Estudantes que experimentam estresse financeiro podem ter seu desempenho acadêmico prejudicado (Allon, 2007; Rafidah et al., 2009), e mesmo estarem sujeitos a efeitos psicológicos negativos (Shim et al., 2009; Fuse, 2018). O estresse financeiro e seus efeitos parece ser maior nas minorias dos países ocidentais (Bennet et al., 2015), que, no Brasil, são a maioria dos estudantes. Este estresse financeiro, adicionado pelo ensino superior, tem aumentado a evasão de alunos com situação financeira mais delicada (ver Estudo II), aumentando também a dificuldade de retenção. Dessa maneira, elaborou-se a seguinte hipótese.

H1- O estresse financeiro influencia negativamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção.

De forma similar ao que foi exposto para o estresse financeiro, os estudantes experimentam outras fontes de estresse (Wingert et al., 2020). Welle e Graf (2011) identificaram cinco elementos que podem causar estresse no estudante universitário no contexto norte-americano: início da faculdade, mudança nas condições de vida, diminuição do

² O desconto hiperbólico refere-se à tendência de as pessoas escolherem cada vez mais uma recompensa menor - mais cedo do que uma recompensa maior - mais tarde, pois o atraso ocorre mais cedo ou mais

tarde. Quando é oferecida uma recompensa maior em troca de esperar um determinado período, as pessoas agem menos impulsivamente (ou seja, optam por esperar) à medida que as recompensas acontecem mais no futuro. Em outras palavras, as pessoas evitam esperar mais, pois a espera se aproxima do momento atual (Frederick, Loewenstein, & O'Donoghue, 2002).

número de reuniões familiares, perda de amizade e relacionamentos afetivos. Uma parte significativa dos estudantes não permanece na universidade por aspectos ligados à saúde mental (DeAngelo et al. 2011; Gruttadaro & Crudo, 2012), indicando a influência dos aspectos psicológicos na retenção dos estudantes (Bray et al., 1999).

Além do estresse financeiro abordado anteriormente, os estudantes menos favorecidos são especialmente afetados pelo estresse (Wei et al., 2011). Por exemplo, estudos indicam que o estresse está associado aos fatores relacionados ao estudo, por exemplo, pela carga de trabalho (Morrison, 2001) e volume e dificuldade das tarefas (Abouserie, 1994; May & Casazza, 2012), bem como ao cumprimento dos prazos (Misra et al., 2000). Dentre as tarefas, o estresse pela ansiedade em relação aos exames parece ser importante (Abouserie, 1994).

A passagem do ensino médio para a educação superior muda significativamente a rotina dos estudantes. Walker (2016) retrata que altos níveis de estresse percebidos pelos alunos diminui o desempenho e, conseqüentemente, diminui a chance de retenção. Considerando alunos de minorias de países desenvolvidos, a própria convivência no *campus* pode gerar desconforto e aumentar o estresse, no que diz respeito à forma de se relacionar com professores e outros alunos (Johnson et al., 2014). Para alunos menos favorecidos, o estresse vem de outras fontes, como o pouco tempo para se dedicar aos estudos por ter que trabalhar e estudar, o que diminui o tempo de descanso e de lazer (Krumrei-Mancuso et al., 2013). Todos esses fatores relacionados ao estresse têm indicado um efeito negativo no desempenho acadêmico dos estudantes (Krumrei-Mancuso, Newton, Kim e Wilcox, 2013).

O estresse, também neste caso, é o resultado de uma sobrecarga física, emocional ou mental (Harris et al., 2015), pois, como mencionado, pode haver percepção de incapacidade de balancear a sua capacidade e as demandas (Kals, 1984). Assim, o aluno tem uma percepção de possibilidade de falha que leva ao estresse, diminuindo a chance de permanecer, reduzindo a retenção (Wingert et al., 2020; Johnson et al., 2013). Assim, elaborou-se que:

H2 - O estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção.

Seguimos a definição proposta por Rienties et al. (2012, p. 686), como “a extensão na qual os estudantes se adaptam ao modo de vida social da universidade”. O modelo seminal de Tinto (1975) leva em conta que tanto os atributos individuais como os atributos sociais dos estudantes podem influenciar a integração no ensino superior. Para que a retenção aconteça, a

integração acadêmica dos estudantes não seria suficiente, havendo a necessidade de integração social no ambiente universitário (Tinto, 1975, 1998). A integração social tem um efeito importante na retenção (Robbins et al., 2004; Severiens & Wolff, 2008), e é especialmente importante para o desempenho e retenção dos calouros (Wilcox et al., 2005). Mais que isso, a integração social, de certa forma, pode minimizar outros efeitos de estresse, de forma a aumentar a retenção dos estudantes (Rienties et al., 2012). Por exemplo, o aumento da integração social aumenta o compromisso com a instituição de ensino e a intenção de persistir como aluno. (Pascarella, Salisbury & Blaich, 2001). Com base nessas premissas, elaborou-se a seguinte hipótese:

H3 - A integração social influencia positivamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção.

6.3.2 Fatores Relacionados à IES

Considerando os fatores relacionados à IES, em especial neste caso, aponta-se que a qualidade de serviços influencia, principalmente, a integração acadêmica do aluno. A integração acadêmica é a extensão em que os alunos se adaptam ao modo de vida acadêmico (Tinto 1975). Essa adaptação, nas mais diversas formas, ajuda nos caminhos ao longo do curso, melhorando a percepção de valor, dando sentido à aprendizagem, melhorando o desempenho acadêmico e diminuindo a possibilidade de evasão. Embora esta seja uma proposição original do modelo de Tinto (1975), há que se considerar, nesta pesquisa, a avaliação para os públicos menos favorecidos e com características muito distintas. Esses públicos, considerados como minorias nos Estados Unidos, por exemplo, apresentam-se, para países como o Brasil (Borjas et al., 2020), na verdade, como a maioria (ver Estudo II).

O cliente de uma instituição de ensino pode ser considerado um cliente de serviço. O seu comportamento é o de um consumidor de serviços, por exemplo, ao definir uma escolha do curso e da instituição. Nesse momento, normalmente, o estudante já criou uma expectativa em relação ao serviço e ao resultado final daquela IES. Segundo Giglio (1996), “o cliente dá valor aos serviços que recebe conforme suas próprias expectativas, e não conforme as funções evidentes do produto ou serviço”. Isso quer dizer que a satisfação com a IES reflete, parcialmente, as experiências dos alunos na faculdade e, geralmente, é posicionada como determinante direto ou indireto do desempenho acadêmico ou da intenção de deixar a

instituição (Strahan & Credé, 2015).

Nesse ponto de vista, o aluno é o cliente, e existem diversas formas pelas quais as IES podem desenvolver seus serviços, a fim de minimizar os efeitos relacionados aos alunos e sobre os alunos. Como a aprendizagem é um processo de mão dupla, no qual o aluno paga, mas precisa se esforçar para adquirir o produto que está comprando, as IES devem criar um processo de admissão para apresentar aos futuros alunos seu programa pedagógico. Dessa maneira, apresenta-se quanto o curso vai demandar esforço do aluno, para haver um alinhamento de expectativas antes mesmo da entrada (Mckendry et al., 2014). Outra ação destacada está ligada a cursos de verão ou cursos de nivelamento, que preparam os futuros alunos para a jornada que se inicia (Flanders, 2017; Windham et al., 2014).

Um projeto estruturado, que estimula o uso adequado das instalações da IES (biblioteca, monitoria, atendimento ao aluno etc.) desde o início das aulas, por exemplo, ajuda no desempenho acadêmico do aluno, e aumenta a retenção do aluno (Mezick, 2015; Murray & Ireland, 2017; Soria et al., 2014)

Programas de orientação acadêmica têm um efeito significativo para melhorar a integração acadêmica e social dos estudantes na vida universitária (Fussy, 2018). Calouros que se matriculara em conjuntos musicais e atividades extraclasses retornaram pelos três anos seguintes a uma taxa significativamente maior do que aqueles que não o fizeram (Crowe, 2015).

Interações de um aluno com os sistemas acadêmico, social e profissional de uma IES influencia o sucesso de um aluno em um programa de graduação. Tais interações combinam a teoria da retenção de alunos com a prática de apoio ao aluno, de maneira que facilita colaborações entre pesquisadores em educação e profissionais de apoio ao aluno. Por exemplo, os administradores de uma IES conseguiram apoiar os estudantes de engenharia, usando práticas que produziram experiências positivas no curso e os alunos, afetados por essas práticas, tiveram uma experiência de graduação diferente da que teriam anteriormente (Lee & Matusovich, 2016).

Além do corpo docente, é fundamental que as pessoas ligadas a outros serviços dos alunos sejam constantemente capacitadas para levar a melhor experiência possível aos clientes no ambiente da IES. Estudos como os de Roberts (2018), Southwell et al. (2018) e Thistoll e Yates (2016) corroboram esta afirmação como determinante para aumentar a retenção. Assim, elaborou-se a quarta hipótese deste estudo.

H4 - A qualidade dos serviços acadêmicos influencia positivamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção.

6.4 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto dos fatores que influenciam a retenção dos alunos em IES brasileiras, conforme modelo apresentado na Figura 4. A pesquisa é quantitativa e, por apresentar um conjunto de informações, está classificada como descritiva. Também, por apresentar explicações acerca das características de um grupo, assumindo a relação entre os fatores do aluno e da IES com a intenção de terminar o curso, será considerada explicativa (Mattar, 2005; Vergara, 2007). Os dados primários foram coletados por intermédio de uma *survey* (Hair et al., 2007), a partir do uso do CPQ-V3, com uma escala Likert de 5 pontos, para todas as variáveis.

6.4.1 Instrumento de Coleta

O questionário utilizado pode ser visto no Apêndice A. A variável dependente é a intenção de conclusão do curso, que mensura o quanto o aluno está comprometido em terminar o curso. Como variáveis independentes, colocaram-se fatores relacionados ao aluno: Estresse Financeiro, Eficácia Acadêmica, Motivação para Aprender, Integração Social, Consciência Acadêmica e Estresse Universitário.

Para avaliação dos itens, o instrumento foi elaborado com uma escala Likert de cinco pontos. Rótulos verbais para as escalas de respostas dependem da formulação da pergunta. Por exemplo: para uma pergunta que diz “O quanto você está satisfeito?”, os estudantes usam uma escala de resposta “Muito Satisfeito” a “Muito insatisfeito” (como os limites de opção) Outra pergunta que diz “Quanto?”, estudantes escolhem respostas “Muito” a “Muito Pouco”. Estas respostas são convertidas em 5 pontos de “favorabilidade”, dependendo se a resposta indica algo positivo ou negativo sobre a experiência do estudante com a IES (-2 = muito desfavorável, -1 = um tanto desfavorável, 0 = neutro, +1 = um tanto favorável, +2 = muito favorável). É importante destacar que, na plataforma utilizada para coleta, *Survey Monkey*, os dois construtos com rótulos negativos, tensão financeira e estresse universitário, já estavam codificados de tal forma que as pontuações eram invertidas. Ou seja, se na pergunta “O quanto você sente pressionado quando tenta cumprir os prazos para entrega de trabalhos do curso?”, o

respondente respondeu “extremamente pressionado” terá uma pontuação negativa de -2 pontos, e caso responda “quase nenhuma pressão”, a sua pontuação foi positiva de +2 pontos. Isto foi realizado para que as pontuações das variáveis estivessem de acordo com o proposto a ser mensurado.

6.4.2 Amostra

O questionário foi aplicado em uma amostra de 2.271 alunos, sendo 1.498 respostas validas de alunos de cursos presenciais e 773 de alunos de cursos EaD, oriundos de 18 IES, localizadas nas cinco regiões do Brasil. Como o questionário possui 18 itens, o tamanho da amostra foi definido, seguindo as orientações de Hair Jr., Babin e Samouel (2009, p.484), “o mais típico é uma proporção mínima de pelo menos cinco respondentes para cada parâmetro estimado, sendo considerada mais adequada uma proporção de 10 respondentes por parâmetro”. Sendo assim, apesar da amostra inicial precisar ter, no mínimo, 180 respondentes, por termos conseguido 2.317 questionários válidos, decidimos manter todos para conduzir as análises.

Em relação à escolha da localização das IES, que estão nas cinco regiões do Brasil, optamos por escolher IES que tivessem capilaridade com cursos presenciais e EaD, para termos um retrato mais definido e abrangente da distribuição desse fenômeno.

Concentramos a pesquisa em IES privadas focadas no público das classes C, D e E, porque, ao analisarmos dados do Mapa do Ensino Superior do SEMESP (2019), este público tem representado a maior parcela dos concluintes do ensino superior nos últimos anos, ou seja, 26,8%. Na opinião do diretor executivo do SEMESP, Rodrigo Capelato, “a ampliação da oferta pela rede privada e os programas sociais, principalmente o Fies [Fundo de Financiamento Estudantil], trouxe realmente uma classe nova, que é a classe C, para dentro do ensino superior, e você já tem os primeiros reflexos, quando os dados de 2013, 2014 e 2015”.

O tempo médio de resposta dos questionários foi de 20 minutos. Como todas as perguntas eram obrigatórias, não obtivemos dados faltantes. As variáveis descritivas serão apresentadas a seguir, para melhor caracterização da amostra. Primeiramente, dos 2.317 respondentes, 984 (42,5%) são do sexo masculino e 1.333 (57,5%), são do sexo feminino, conforme apresentado na Figura 7.

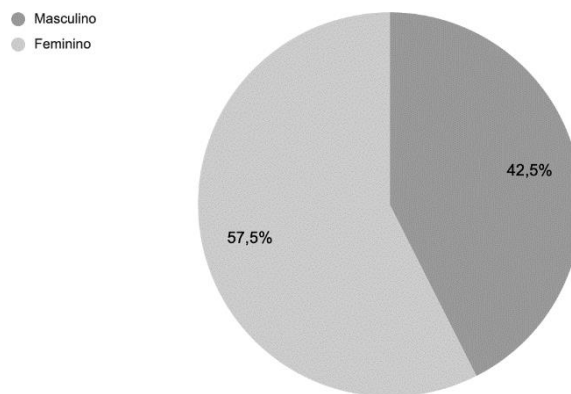


Figura 7 - Divisão da amostra por sexo.

Fonte: elaborada pelo autor

A amostra possui estado civil, em sua maioria (64,7%), de solteiros, seguido por casados ou pessoas em união estável (31,2%). Pessoas divorciadas representam a minoria, com 4,1%, conforme Figura 8.

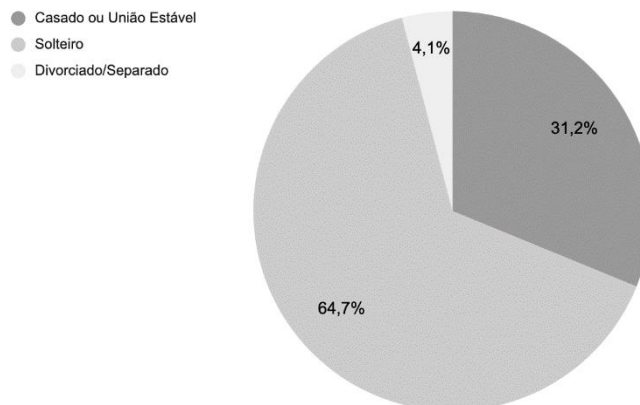


Figura 8 - Divisão da amostra por estado civil.

Fonte: elaborada pelo autor

A situação de emprego da amostra (Figura 9) é caracterizada por alunos empregados (82%) e desempregados (18%).

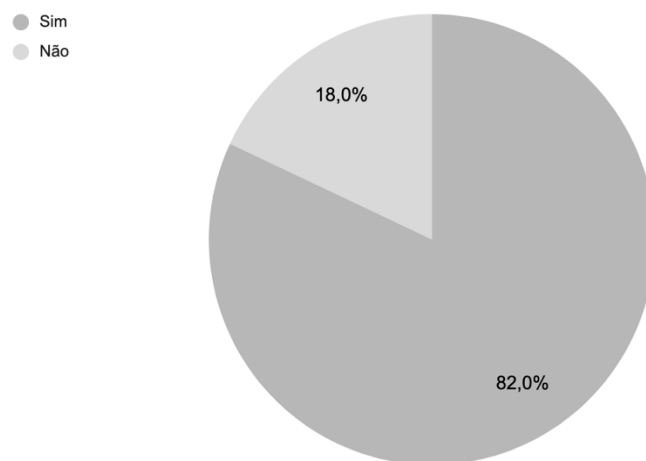


Figura 9 - Divisão da amostra por empregabilidade.

Fonte: elaborada pelo autor

Em relação à renda, tanto a renda dos alunos (Figura 10) da amostra, quanto a familiar (Figura 11) classificam a amostra, predominantemente, em pertencentes às classes C, D e E, representando 69,69% (renda dos alunos) e 91,5% (renda familiar dos alunos) do total.

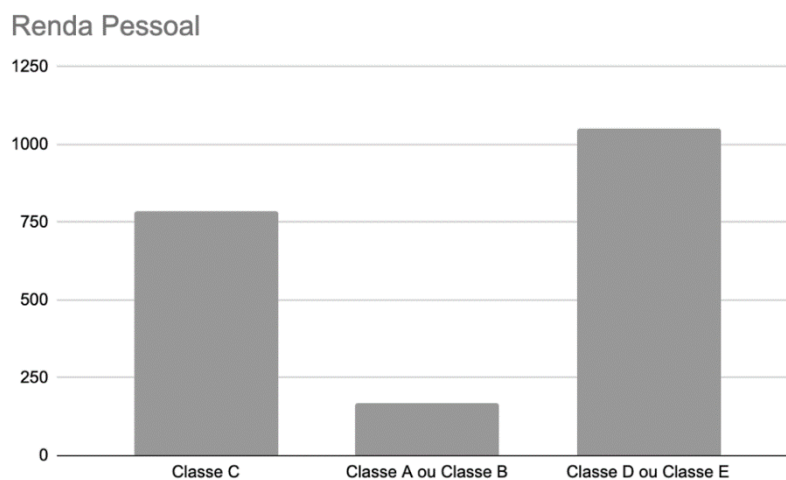


Figura 10 - Divisão da amostra por renda pessoal.

Fonte: elaborada pelo autor

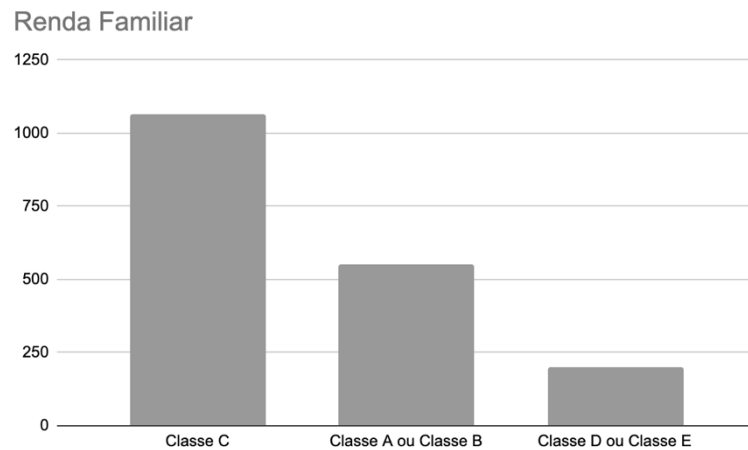


Figura 11 - Divisão da amostra por renda familiar.

Fonte: elaborada pelo autor

Com relação à condição de financiamento estudantil dos respondentes (Figuras 12 e 13), a maioria da amostra não possui financiamento (67,5%) e o principal responsável financeiro, perante a IES, é o próprio aluno (63,2%). Tal condição faz com que o construto tensão financeira tenha importância para os respondentes.

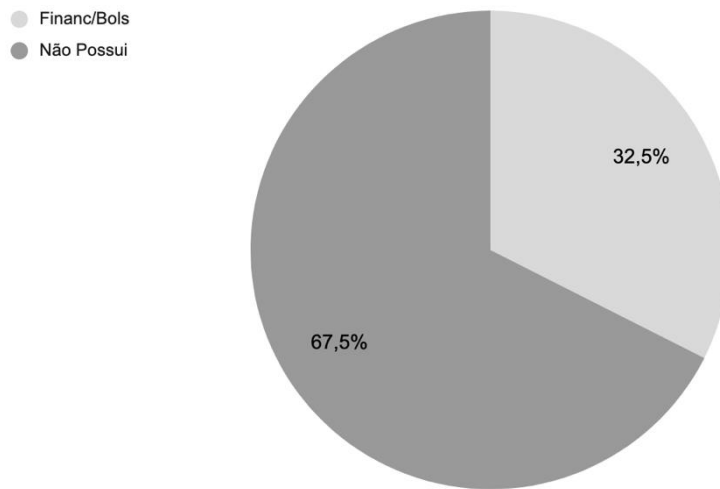


Figura 12 - Divisão da amostra por tipo de financiamento.

Fonte: elaborada pelo autor

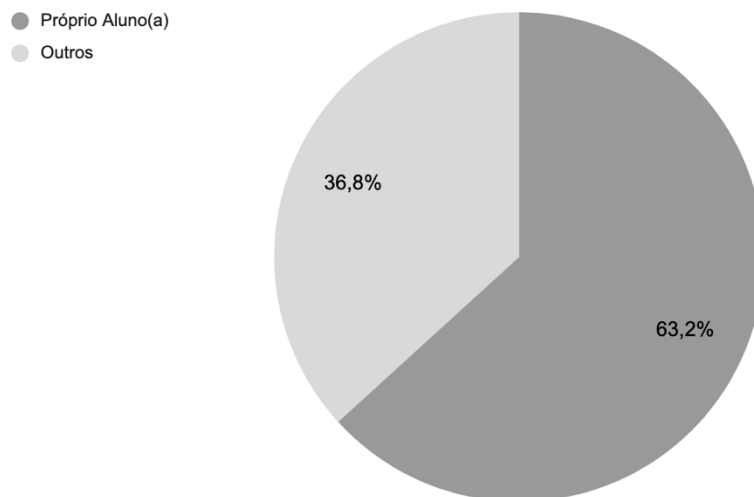


Figura 13 - Divisão da amostra por responsável financeiro.

Fonte: elaborada pelo autor

No que diz respeito à empregabilidade, 76,3% das pessoas da amostra trabalham (Figura 14).

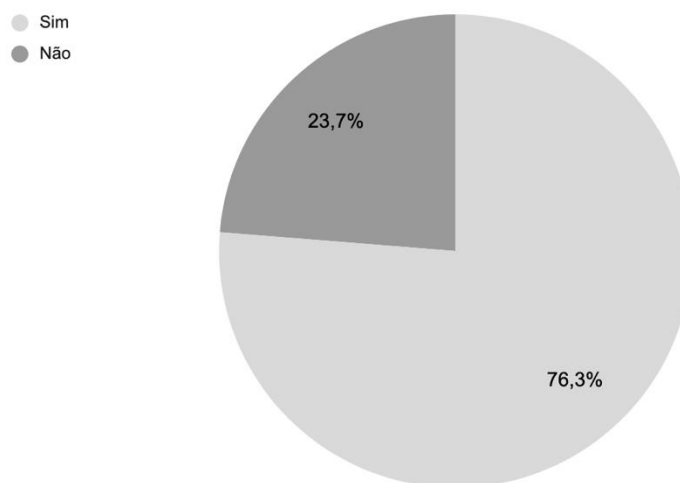


Figura 14 - Divisão da amostra por empregabilidade.

Fonte: elaborada pelo autor

6.4.3 Regressão Linear

Com base no modelo conceitual, há uma variável dependente denominada de Compromisso com o Diploma e quatro variáveis independentes (três de fatores relacionados

ao aluno, e um relacionada à IES). As quatro variáveis independentes são: Estresse Financeiro, Estresse Universitário, Integração Social e Qualidade dos Serviços Acadêmicos.

As variáveis dependentes e independentes foram mensuradas de maneira contínua, ancoradas de 1 a 5, por escala Likert de 5 pontos (codificadas como -2, -1, 0, 1, e 2). Regressão múltipla linear é uma técnica estatística para analisar a relação entre uma única variável dependente contínua e variáveis independentes (Hair et al., 2009). O objetivo da regressão linear é averiguar associações lineares estatisticamente significantes, positivas ou negativas, das variáveis independentes com a dependente. Tal associação possibilita a confirmação das hipóteses do Estudo II, pois a regressão é uma técnica de estatística inferencial. Todas as análises foram feitas no *software* R versão 4.1.0 (R Core Team, 2021), e especificamente para a análises fatoriais, usei o pacote *psych* do R versão 2.1.3 (Revelle, 2020).

A solução final foi derivada de uma análise fatorial com o método de fatoraçoão com resíduos mínimos (*method* = “*minres*”) e rotação varimax (*rotate* = “*varimax*”). Para a variável independente Qualidade dos Serviços Acadêmicos, que é o primeiro componente, usou-se o *score* do fator 1. Para as variáveis independentes Estresse Financeiro, Integração Social, e Estresse Universitário, foi utilizado o *score* dos respectivos fatores 2, 4 e 5. Por fim, para a variável dependente Compromisso com o Diploma, foram usados o *score* do fator 3. Todos os alfas de Crombach (1971) ficaram acima de 0.6, demonstrando confiabilidade na mensuração dos fatores. Além disso, calculei o *score* único de Harman para identificar CMB. É necessário computar o escore de fator único de Harman (1976) para demonstrar que a variância da amostra não é explicada apenas por uma única variância sistêmica do instrumento. A variância explicada por este fator é pequena tanto para a escala completa (22% de variância explicada por um único fator) quanto para escala sem a variável dependente Compromisso com o diploma (24% de variância explicada por um único fator). Esta análise demonstra que o instrumento de coleta não possui viés.

Tabela 8 – Análise Fatorial

| | Qualidade dos Serviços Acadêmicos | Estresse Financeiro | Compromisso com o Diploma | Integração Social | Estresse Universitário |
|----------------------------|--|--------------------------------|--|------------------------------|-----------------------------------|
| Integ_acad1 | 0.787 | -0.015 | 0.126 | 0.096 | -0.013 |
| Integ_acad2 | 0.626 | 0.063 | 0.214 | 0.264 | -0.118 |
| Integ_acad3 | 0.752 | 0.025 | 0.220 | 0.116 | -0.070 |
| Efic_acons1 | 0.775 | -0.015 | 0.113 | 0.118 | -0.042 |
| Efic_acons2 | 0.574 | 0.003 | 0.117 | 0.094 | -0.096 |
| Efic_acons3 | 0.798 | 0.010 | 0.053 | 0.094 | -0.038 |
| Estesse Financeiro 1 | 0.055 | 0.527 | 0.016 | 0.003 | 0.091 |
| Estesse Financeiro 2 | -0.029 | 0.739 | -0.003 | 0.062 | 0.099 |
| Estesse Financeiro 3 | 0.019 | 0.649 | -0.012 | 0.032 | 0.142 |
| Estesse Financeiro 4 | -0.011 | 0.596 | 0.005 | 0.040 | 0.182 |
| Estr_univ1AJ | -0.005 | 0.168 | -0.027 | 0.032 | 0.593 |
| Estr_univ2AJ | -0.178 | 0.174 | -0.092 | 0.040 | 0.588 |
| Estr_univ3AJ | -0.050 | 0.127 | -0.013 | 0.035 | 0.500 |
| Int_Soc1 | 0.268 | 0.043 | 0.108 | 0.330 | -0.005 |
| Int_soc2 | 0.158 | 0.034 | 0.048 | 0.834 | 0.094 |
| Int_soc3 | 0.203 | 0.070 | 0.108 | 0.765 | 0.058 |
| Comp_dip1 | 0.168 | -0.062 | 0.630 | 0.093 | -0.079 |
| Comp_dip2 | 0.193 | 0.065 | 0.655 | 0.091 | -0.037 |
| Comp_dip3 | 0.170 | 0.004 | 0.769 | 0.045 | -0.017 |
| <i>Total Communalities</i> | | | | | |
| <i>Cronbach's a</i> | 0.879 | 0.730 | 0.748 | 0.712 | 0.610 |

Fonte: elaborada pelo autor.

Para o cálculo de todas as variáveis do estudo, utilizou-se a soma de seus itens, conforme mostrado Tabela 8. No caso da variável Compromisso com o Diploma, consideramos seus 3 itens. Para as variáveis independentes de fatores relacionados à aluno, consideramos 4 itens para Estresse Financeiro, 3 para Eficácia Acadêmica e 3 para Integração social. Para a variável independente de fatores relacionados à IES, Qualidade dos Serviços Acadêmicos, utilizei os 3 itens da Eficácia do Aconselhamento, juntamente com os 3 itens de Eficácia do Aconselhamento.

Para controlar explicações alternativas, a análise possui variáveis de controle. Estão são: (1) gênero/sexo do aluno; (2) período; (3) se o aluno cursa a modalidade a distância ou presencial; (4) estado civil; (5) se o aluno está empregado ou não; (6) se o aluno é seu responsável financeiro ou não; e (7) se o aluno possui financiamento ou não.

As variáveis de controle foram codificadas da maneira descrita a seguir. A variável sexo foi codificada como 0, se o respondente informou sexo feminino, e 1, se masculino. Para estado civil, indicou-se 0 para solteiro e 1 para divorciado, casado ou em união estável. Escolaridade superior dos pais foi codificada como 0, se nenhum dos pais tem, no mínimo, escolaridade de ensino superior e 1, se um ou ambos possuem. Quanto ao trabalho, como 0, se não trabalho (desempregado) e 1 se está empregado (mesmo que informalmente). Financiamento estudantil foi codificado como 0, se não possui financiamento e 1, se possui. Por fim, codificamos EaD como 0, se o curso do aluno é modalidade EaD, e 1 se é modalidade presencial.

A seguir, a Tabela 9 traz a matriz de correlação, com as estatísticas descritivas de média e desvio padrão, assim como as designações de *p*-valor significantes. Não existem valores de correlações que revelaram problema de multicolineariedade. Adicionalmente, verificamos para todos os modelos da regressão a possibilidade de multicolinearidade (Hair et al., 2009). Colinearidade é a correlação entre duas variáveis independentes. A multicolinearidade é a correlação entre três ou mais variáveis independentes. Multicolinearidade é calculada pelo VIF – *Variance Inflation Factor* (fator de inflação de variância), no qual VIFs maiores que 5 ou 10 são determinantes como critérios de eliminação de variáveis por multicolinearidade. Não obtivemos nenhum VIF maior que 1,8 nos modelos de regressão, portanto, não há multicolinearidade em nenhum dos oito modelos de regressão conduzidos.

Tabela 9 - Matriz de Correlação

| | <i>qualidade_</i> <i>servicos</i> | <i>compromisso_</i> <i>diploma</i> | <i>estresse_</i> <i>financeiro</i> | <i>integracao</i> <i>_social</i> | <i>estresse_</i> <i>universitario</i> |
|-------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <i>qualidade_servicos</i> | | | | | |
| <i>compromisso_diploma</i> | 0.349*** | | | | |
| <i>estresse_financeiro</i> | -0.012 | -0.017 | | | |
| <i>integracao_social</i> | 0.375*** | 0.205*** | 0.090*** | | |
| <i>estresse_universitario</i> | -0.172*** | -0.104*** | 0.326*** | 0.064** | |

Computed correlation used pearson-method with listwise-deletion.

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$

Fonte: elaborada pelo autor.

Para testar as hipóteses, conduzimos um conjunto de testes de regressões múltiplas, para avaliar o compromisso com o diploma, que representa a permanência, ou retenção. Testamos as hipóteses, separando as classes de renda, de acordo com o IBGE. Dessa maneira, classificou-se a amostra, separando os respondentes de menor poder aquisitivo, e que representam a maior parte da população brasileira, e a massa de alunos dos grupos universitários consolidadores e de classes C, D e E. O segundo grupo corresponde às classes A e B, relacionados aos cursos mais caros, por exemplo, Medicina e Arquitetura, além das faculdades de nicho de renome.

Para cada uma das classes sociais, foram testados cinco modelos: o modelo 1 contempla as variáveis de controle; o modelo 2, que testa a hipótese 1, considera o estresse financeiro; o modelo 3, que testa a hipótese 2, considera o estresse acadêmico; o modelo 4, que testa a hipótese 3, considera a qualidade dos serviços; o modelo 5 apresenta o modelo completo, com todas as variáveis incluídas. Vale observar que todos os modelos isolados incluem as variáveis de controle.

Os resultados para as classes menos favorecidas economicamente (C, D e E), estão apresentados na Tabela 5. A hipótese 1 previa uma relação negativa entre Estresse Financeiro e o Compromisso com o Diploma e não foi confirmada. Existe quase um senso comum de que o estresse financeiro do aluno do ensino superior é fundamentalmente responsável pela evasão, o que não foi confirmado na amostra, que é bastante significativa.

No entanto, os resultados indicam que este estresse pode ser, na verdade, associado a outras dificuldades, que podem diminuir a motivação para o esforço financeiro e pessoal em perseverar no curso. A influência do estresse acadêmico, que incorpora uma parte significativa

das fragilidades e dificuldades dos alunos ao se inserirem no ambiente do ensino superior, foi confirmado (hipótese 2). Nessas classes de menor renda, pode significar uma sobrecarga pelos trabalhos e outros compromissos adicionais por estarem cursando o ensino superior. Estes compromissos podem impactar o desempenho, o que pode levar a avaliar se vale o esforço em continuar o curso.

A hipótese 3 foi confirmada. A integração social influencia positivamente o compromisso com o diploma, que, pela intenção de concluir o curso, aumenta a possibilidade de retenção. A integração social, que pode incluir uma predisposição do aluno, pode também ser considerada como um estado. Ou seja, pode ser influenciada pelo ambiente e por ações institucionais. Em especial, para as classes de menor renda, a integração social pode ter um efeito, não só importante, mas diminuir o impacto do estresse acadêmico.

A hipótese 4 também foi confirmada. A qualidade dos serviços prestados pela universidade pode, por exemplo, melhorar a integração social, atenuar dificuldades e problemas do dia a dia dos estudantes, em especial, daqueles com menor poder aquisitivo.

Embora com características distintas, as hipóteses também foram confirmadas para os estudantes de classe A e B. Embora estes estudantes passem por desafios similares, o peso de cada um destes construtos deve ser distinto.

A Tabela 7 resume o resultado das hipóteses para ambos os conjuntos de classes de renda.

Tabela 10 - Regressões para classes C, D e E

Renda Pessoal - Classes C, D e E

| Predictors | Controles | | | | Estresse Financeiro | | | | Estresse Universitário | | | | Integração Social | | | | Completo | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|-----------------|---------------------|-----------|-------------------|-----------------|------------------------|-----------|-------------|-----------------|-------------------|-----------|-------------|-----------------|---------------|-----------|-------------|-----------------|
| | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI |
| Estresse Financeiro total | | | | | -0.00 | | -0.01 -0.04 -0.03 | -0.05 -0.04 | | | | | | | | | 0.00 | 0.01 | -0.03 -0.04 | -0.04 -0.05 |
| Estresse Universitário total | | | | | | | | | -0.08 *** | -0.08 | -0.13 -0.04 | -0.13 -0.04 | | | | | -0.09 *** | -0.09 | -0.14 -0.04 | -0.14 -0.04 |
| Integração Social total | | | | | | | | | | | | | 0.20 *** | 0.23 | 0.16 -0.23 | 0.19 -0.28 | 0.20 *** | 0.24 | 0.16 -0.24 | 0.19 -0.28 |
| modalidade: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presencial | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| EAD | 0.38 ** | 0.16 | 0.12 -0.63 | 0.05 -0.27 | 0.37 ** | 0.16 | 0.11 -0.63 | 0.05 -0.27 | 0.26 * | 0.11 | 0.00 -0.52 | 0.00 -0.22 | 0.56 *** | 0.24 | 0.31 -0.81 | 0.13 -0.35 | 0.44 *** | 0.19 | 0.18 -0.70 | 0.08 -0.30 |
| Codper | 0.06 * | 0.05 | 0.01 -0.11 | 0.01 -0.10 | 0.06 * | 0.05 | 0.01 -0.11 | 0.01 -0.10 | 0.06 * | 0.06 | 0.01 -0.11 | 0.01 -0.11 | 0.06 * | 0.05 | 0.01 -0.10 | 0.01 -0.10 | 0.06 * | 0.06 | 0.01 -0.11 | 0.01 -0.10 |
| estado_civil: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Casado ou União Estável | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| Solteiro | -0.20 | -0.09 | -0.46 -0.06 | -0.20 -0.02 | -0.20 | -0.09 | -0.46 -0.06 | -0.20 -0.02 | -0.18 | -0.08 | -0.44 -0.08 | -0.19 -0.03 | -0.22 | -0.09 | -0.47 -0.04 | -0.20 -0.02 | -0.19 | -0.08 | -0.44 -0.06 | -0.19 -0.03 |
| Divorciado/Separado | -0.12 | -0.05 | -0.68 -0.44 | -0.29 -0.19 | -0.12 | -0.05 | -0.68 -0.44 | -0.29 -0.19 | -0.10 | -0.04 | -0.66 -0.46 | -0.28 -0.20 | -0.23 | -0.10 | -0.78 -0.32 | -0.33 -0.14 | -0.21 | -0.09 | -0.75 -0.34 | -0.32 -0.14 |
| sexo: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Masculino | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| Feminino | 0.13 | 0.06 | -0.09 -0.35 | -0.04 -0.15 | 0.13 | 0.06 | -0.09 -0.35 | -0.04 -0.15 | 0.17 | 0.07 | -0.06 -0.39 | -0.02 -0.17 | 0.15 | 0.06 | -0.07 -0.37 | -0.03 -0.16 | 0.19 | 0.08 | -0.03 -0.40 | -0.01 -0.17 |
| financ_estud: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Financ/Bols | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| Não Possui | -0.26 * | -0.11 | -0.49 -0.02 | -0.21 -0.01 | -0.25 * | -0.11 | -0.49 -0.02 | -0.21 -0.01 | -0.26 * | -0.11 | -0.49 -0.03 | -0.21 -0.01 | -0.27 * | -0.11 | -0.49 -0.04 | -0.21 -0.02 | -0.28 * | -0.12 | -0.50 -0.05 | -0.21 -0.02 |
| resp_fin: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Próprio Aluno(a) | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| Outros | -0.10 | -0.04 | -0.36 -0.16 | -0.16 -0.07 | -0.11 | -0.05 | -0.37 -0.16 | -0.16 -0.07 | -0.09 | -0.04 | -0.35 -0.17 | -0.15 -0.07 | -0.09 | -0.04 | -0.34 -0.16 | -0.15 -0.07 | -0.07 | -0.03 | -0.33 -0.18 | -0.14 -0.08 |
| emprego: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sim | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| Não | -0.09 | -0.04 | -0.38 -0.19 | -0.16 -0.08 | -0.09 | -0.04 | -0.37 -0.20 | -0.16 -0.08 | -0.12 | -0.05 | -0.40 -0.17 | -0.17 -0.07 | -0.09 | -0.04 | -0.37 -0.18 | -0.16 -0.08 | -0.12 | -0.05 | -0.40 -0.15 | -0.17 -0.07 |
| (Intercept) | 3.93 *** | 0.07 | 3.55 -4.31 | -0.07 -0.21 | 3.95 *** | 0.07 | 3.53 -4.36 | -0.07 -0.21 | 4.01 *** | 0.07 | 3.63 -4.39 | -0.07 -0.21 | 3.65 *** | 0.04 | 3.28 -4.02 | -0.09 -0.18 | 3.72 *** | 0.05 | 3.32 -4.12 | -0.09 -0.18 |
| Observations | 1818 | | | | 1818 | | | | 1818 | | | | 1818 | | | | 1818 | | | |
| R ² / R ² adjusted | 0.017 / 0.013 | | | | 0.017 / 0.012 | | | | 0.024 / 0.019 | | | | 0.071 / 0.066 | | | | 0.078 / 0.073 | | | |

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 11 - Regressões para classes A e B

Renda Pessoal - Classes A e B

| Predictors | Controles | | | | Estresse Financeiro | | | | Estresse Universitário | | | | Integração Social | | | | Completo | | | | |
|--|-------------------------|---------------|-------|-----------------|---------------------|-----------|-------|-----------------|------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------|-------|-----------------|---------------|-----------|---------------|-----------------|--------------|
| | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | Estimates | std. Beta | CI | standardized CI | |
| Estresse Financeiro total | | | | | -0.01 | | -0.07 | -0.09 - 0.06 | -0.24 - 0.10 | | | | | | | | 0.00 | -0.06 | -0.07 - 0.08 | -0.23 - 0.12 | |
| Estresse Universitário total | | | | | | | | | | -0.13 ** | -0.13 | -0.23 - -0.04 | -0.30 - 0.04 | | | | -0.14 ** | -0.12 | -0.24 - -0.04 | -0.29 - 0.05 | |
| Integração Social total | | | | | | | | | | | | | | 0.19 *** | 0.19 | 0.12 - 0.26 | 0.04 - 0.34 | 0.19 *** | 0.19 | 0.12 - 0.26 | 0.04 - 0.34 |
| modalidade: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Presencial | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | EAD | 0.14 | 0.25 | -0.35 - 0.63 | -0.12 - 0.62 | 0.12 | 0.20 | -0.39 - 0.62 | -0.19 - 0.59 | -0.05 | 0.17 | -0.56 - 0.45 | -0.22 - 0.55 | 0.33 | 0.34 | -0.16 - 0.81 | -0.03 - 0.71 | 0.13 | 0.23 | -0.37 - 0.64 | -0.16 - 0.62 |
| Codper | | 0.06 | -0.14 | -0.03 - 0.15 | -0.30 - 0.02 | 0.06 | -0.13 | -0.03 - 0.15 | -0.29 - 0.04 | 0.07 | -0.12 | -0.02 - 0.16 | -0.29 - 0.04 | 0.07 | -0.14 | -0.02 - 0.16 | -0.30 - 0.02 | 0.08 | -0.12 | -0.01 - 0.17 | -0.28 - 0.04 |
| estado_civil: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Casado ou União Estável | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | Solteiro | -0.34 | -0.20 | -0.83 - 0.15 | -0.56 - 0.16 | -0.35 | -0.23 | -0.85 - 0.15 | -0.60 - 0.14 | -0.34 | -0.18 | -0.83 - 0.15 | -0.54 - 0.19 | -0.33 | -0.18 | -0.81 - 0.15 | -0.54 - 0.18 | -0.33 | -0.18 | -0.81 - 0.15 | -0.55 - 0.18 |
| | Divorciado/Separado | 0.15 | -0.48 | -0.89 - 1.20 | -1.31 - 0.35 | 0.15 | -0.50 | -0.90 - 1.20 | -1.33 - 0.33 | 0.16 | -0.51 | -0.88 - 1.20 | -1.33 - 0.32 | 0.08 | -0.54 | -0.94 - 1.10 | -1.35 - 0.28 | 0.09 | -0.58 | -0.93 - 1.10 | -1.39 - 0.24 |
| sexo: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Masculino | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | Feminino | 0.03 | -0.08 | -0.39 - 0.46 | -0.40 - 0.23 | 0.04 | -0.09 | -0.39 - 0.46 | -0.41 - 0.23 | 0.09 | -0.07 | -0.33 - 0.52 | -0.39 - 0.24 | 0.04 | -0.07 | -0.38 - 0.46 | -0.38 - 0.25 | 0.10 | -0.06 | -0.32 - 0.51 | -0.37 - 0.25 |
| financ_estud: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Financ/Bols | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | Não Possui | -0.38 | -0.18 | -0.83 - 0.06 | -0.53 - 0.17 | -0.39 | -0.18 | -0.83 - 0.06 | -0.53 - 0.16 | -0.42 | -0.19 | -0.86 - 0.03 | -0.53 - 0.16 | -0.36 | -0.17 | -0.79 - 0.08 | -0.51 - 0.17 | -0.39 | -0.18 | -0.82 - 0.05 | -0.52 - 0.16 |
| resp_fin: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Próprio Aluno(s) | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | Outros | 0.01 | 0.20 | -0.51 - 0.53 | -0.22 - 0.61 | 0.00 | 0.17 | -0.52 - 0.53 | -0.25 - 0.59 | 0.06 | 0.20 | -0.46 - 0.58 | -0.21 - 0.62 | 0.03 | 0.15 | -0.48 - 0.54 | -0.26 - 0.56 | 0.08 | 0.14 | -0.43 - 0.59 | -0.28 - 0.56 |
| emprego: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sim | - | | | - | | | | | - | | | | - | | | - | | | | |
| | Não | -0.33 | -0.23 | -0.97 - 0.30 | -0.72 - 0.25 | -0.32 | -0.22 | -0.96 - 0.31 | -0.70 - 0.27 | -0.41 | -0.24 | -1.04 - 0.23 | -0.72 - 0.24 | -0.33 | -0.24 | -0.95 - 0.29 | -0.71 - 0.24 | -0.41 | -0.23 | -1.03 - 0.21 | -0.70 - 0.25 |
| (Intercept) | | 4.20 *** | 0.17 | 3.46 - 4.94 | -0.33 - 0.66 | 4.26 *** | 0.22 | 3.46 - 5.06 | -0.29 - 0.73 | 4.35 *** | 0.18 | 3.61 - 5.09 | -0.32 - 0.67 | 3.89 *** | 0.11 | 3.15 - 4.62 | -0.38 - 0.60 | 4.03 *** | 0.16 | 3.25 - 4.81 | -0.34 - 0.66 |
| Observations | | 551 | | | 551 | | | | 551 | | | | 551 | | | | 551 | | | | |
| R ² / R ² adjusted | | 0.020 / 0.005 | | | 0.020 / 0.004 | | | | 0.033 / 0.017 | | | | 0.070 / 0.054 | | | | 0.084 / 0.066 | | | | |

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 12 - Resultados das hipóteses

| Hipóteses | Resultados |
|---|----------------|
| H1 - O estresse financeiro influencia negativamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção | Não confirmada |
| H2 - O estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção | confirmada |
| H3 - A integração social influencia positivamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção | confirmada |
| H4 - A qualidade dos serviços acadêmicos influencia positivamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção | confirmada |

Fonte: elaborada pelo autor.

6.5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foca nos fatores que podem influenciar a permanência e, conseqüentemente, a retenção no ensino superior. A compreensão e a possibilidade de influenciar a retenção é importante pelo fato da evasão do ensino superior, razão da baixa retenção, ser um fenômeno universal, predominante e presente há mais de uma centena de anos, e com índices similares nos estudos em países de diversos continentes. Embora seja um fenômeno universal, a pesquisa anterior em retenção (Estudo I) indica que, apesar do contexto ser importante, existe uma predominância de estudos em países desenvolvidos, com poucos estudos que tenham investigado países de economias emergentes e nações menos favorecidas economicamente.

Em países desta economia, o contexto é bastante distinto. Na América Latina, em especial no Brasil, os alunos do ensino privado de massa são, predominantemente, pertencentes às classes de renda menos favorecidas (C, D e E), enquanto as classes mais favorecidas (A e B) frequentam, principalmente, faculdades de nicho e de renome, ou cursos de custo alto, como, por exemplo, Medicina e Arquitetura. Esta situação, das classes de renda menos favorecidas, é considerada como estudos de minorias em países desenvolvidos (Johnson et al., 2014), enquanto que em países latino-americanos representa a maior parte da população de estudantes (Aguinis et al., 2020). Embora os estudos da pesquisa anterior em retenção tenham contribuído para o progresso do conhecimento, os resultados não são conclusivos, e muito menos aplicáveis para compreensão do fenômeno em países mais frágeis e que poderiam melhorar seus resultados econômicos e sociais a partir de uma população mais instruída e educada. Adicionalmente, a compreensão de contextos específicos parece ser um caminho para tratar, de forma regional ou mais idiossincrática, esse problema nas instituições de ensino superior.

De maneira geral, tanto para os estudantes de classes de renda menos favorecidas, como para os das classes mais favorecidas, o estresse financeiro parece não ser o fator fundamental para a decisão de continuar ou não estudando até a conclusão do curso. No entanto, existem diversos estudos que defendem e documentam os usos de ações de suporte financeiro para mitigar este problema e, no Brasil, principalmente para os estudantes de classes de renda menos favorecidas. Uma explicação plausível é que existem outras fontes de estresse que podem dificultar a vida do estudante e prejudica o seu desempenho (Wingert et al., 2020), motivando a evasão, e não justificando o estresse financeiro para continuar seus estudos. Os estudantes das classes sociais menos favorecidas, muitas vezes, são os primeiros a estudarem no ensino superior na família. Nos países latinos, estes jovens continuam morando com os pais e recebem algum suporte, mesmo com sacrifício, com redução do estresse financeiro, ao considerarem as possibilidades da recompensa do diploma.

O estresse universitário está relacionado a outras fontes de estresse. O estresse universitário pode estar ligado às exigências distintas do ambiente universitário em relação ao ensino médio. Estudantes das classes de renda mais favorecidas, mesmo com eventual redução do estresse financeiro, podem abandonar o curso para trocar por outro, ou mesmo por outra IES. Esses estudantes também são sensíveis a pressões psicológicas por motivos diversos (DeAngelo et al. 2011; Gruttadaro & Crudo, 2012; Bray et al., 1999). Estudantes das classes de renda menos favorecidas podem experimentar estas mesmas pressões (Wei et al., 2011), tais como a falta de tempo para estudar e trabalhar (Rodriguez, 2011; Krumrei-Mancuso et al., 2013), dificuldades em relação ao estudo e testes (Misra et al., 2000; Morrison, 2001; Abouserie, 1994; May & Casazza, 2012), dentre outras (Johnson et al., 2014; Walker, 2016). Os estudantes, ao perderem desempenho ou não vendo sentido em continuar os seus estudos, tendem a evadir, independentemente da classe de renda (Krumrei-Mancuso, Newton, Kim, & Wilcox, 2013; Cordasso et al., 2016).

Apesar do estresse universitário, os resultados indicam que, se o estudante for capaz de se integrar melhor, principalmente passando pelo primeiro ano, em que acontece a maior evasão (Estudo I), tende a permanecer (Rienties et al., 2012). Este resultado é interessante, pois pode indicar a possibilidade de ações para estimular a integração social. Essas ações podem ser realizadas pelo projeto do curso, mas são operacionalizadas pela qualidade do serviço prestado. O serviço prestado pode incluir diversas possibilidades de ações e recursos de suporte da instituição de ensino (por exemplo, Lee & Matusovich, 2016; Murray & Ireland, 2017;

Fussy, 2018), que possam não só estimular a integração social, como mencionado, mas atenuar o estresse universitário (Roberts, 2018; Southwell et al., 2018; Thistoll & Yates, 2016).

O estudo realizado, ao apresentar fatores relacionados aos alunos e à instituição de ensino superior, possibilita uma compreensão mais ampla dos aspectos que podem influenciar a permanência, aumentando a retenção dos alunos de IES. Os testes empíricos realizados possibilitaram a avaliação em dois conjuntos de classes de renda, de alunos menos favorecidos (C, D e E), e dos mais favorecidos (A e B). Embora a amostra utilizada tenha sido consistente em quantidade e representatividade, os resultados mostraram que os mesmos fatores que influenciariam a retenção estão presentes em ambos os grupos de classes de renda.

Um primeiro aspecto está ligado ao fato de o estresse financeiro não ter o efeito esperado. Estudos futuros poderiam avaliar a real efetividade dos financiamentos aos estudantes, bem como verificar se a evasão, ou mesmo a desistência da obrigação financeira, não acontece em decorrência de outros estresses universitários.

Outro estudo futuro que seria importante está relacionado ao impacto destes fatores considerando as classes de renda. Embora já se saiba que os fatores influenciam, seria importante avaliar o quanto influenciam, pois as necessidades, aspirações e condições dos alunos das classes de renda considerados são distintos pela bibliografia.

7 REFERÊNCIAS – ESTUDO 3

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323–330. <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Aguinis, H., Villamor, I., Lazzarini, S. G., Vassolo, R. S., Amorós, J. E., & Allen, D. G. (2020). *Conducting management research in Latin America: why and what's in it for you?* SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3*(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bennett, D., McCarty, C., & Carter, S. (2015). The Impact of Financial Stress on Academic Performance in College Economics Courses. *Academy of Educational Leadership Journal, 19*(3), 25.

- Borjas, M.-P., Ricardo, C., Escalante-Barrios, E. L., Valencia, J., & Aparicio, J. (2020). Financial Independence and Academic Achievement: Are There Key Factors of Transition to Adulthood for Young Higher Education Students in Colombia? *Frontiers in Psychology, 11*.
- Chea, N. (2015). HIGHER EDUCATION IN CAMBODIA Poor rural female students' challenges, motivations, and coping strategies. *Department of Education and Special Education*.
- Crowe, D. R. (2015). Retention of college students and freshman-year music ensemble participation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 17*(3), 373–380. <https://doi.org/10.1177/1521025115575918>
- Dautzenberg, J. H., & Kals, J. A. G. (1984). Stress state and surface roughness. In *Advanced Technology of Plasticity 1987: Proceedings of the First International Conference on Technology of Plasticity*, 186–191.
- DeAngelo, L., Franke, R., Hurtado, S., Pryor, J. H., & Tran, S. (2011). *Completing college: Assessing graduation rates at four-year institutions*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Education at a Glance 2019. (2019). In *OECD Publishing*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Flanders, G. R. (2017). The Effect of Gateway Course Completion on Freshman College Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 19*(1), 2–24. <https://doi.org/10.1177/1521025115611396>
- Frederick, S., Loewenstein, G., & O'donoghue, T. (2002). Time Discounting and Time Preference: A Critical Review. *Journal of Economic Literature, 40*(2), 351–401. <https://doi.org/10.1257/002205102320161311>
- Fuse, A. (2018). Needs of students seeking careers in communication sciences and disorders and barriers to their success. *Journal of Communication Disorders, 72*, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.02.003>
- Fussy, D. S. (2018). The status of academic advising in Tanzanian universities. *KEDI Journal of Educational Policy, 15*(1), 81–98.
- Gruttadaro, D., & Crudo, D. (2012). College students speak: A survey on mental health.

National Alliance on Mental Health.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yildirim, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students: An Application of Bean and Eaton's Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9304-9>
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247–266. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0034>
- Lazzarini, S. G. (2012). Leveraging the competitive advantage of Iberoamerican scholars. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*.
- Lee, W. C., & Matusovich, H. M. (2016). A Model of Co-Curricular Support for Undergraduate Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 105(3), 406–430. <https://doi.org/10.1002/jee.20123>
- Maher, M., & Macallister, H. (2013). Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works. *Higher Education Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.5539/hes.v3n2p62>
- Marsh, G. (2014). Institutional characteristics and student retention in public 4-year colleges and universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16(1), 127–151. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.g>
- May, R. W., & Casazza, S. P. (2012). Academic major as a perceived stress indicator: Extending stress management intervention. *College Student Journal*, 46(2), 264–274. <http://ezproxy.lib.uwstout.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=77698058&site=ehost-live&scope=site>
- McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience: In Australian universities*.
- Mckendry, S., Wright, M., & Stevenson, K. (2014). Why here and why stay? Students' voices on the retention strategies of a widening participation university. *Nurse Education Today*, 34(5), 872–877. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.009>

- Mezick, E. M. (2015). Relationship of Library Assessment to Student Retention. *Journal of Academic Librarianship*, 41(1), 31–36. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.10.011>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41.
- Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001). *A study of non-completion in undergraduate university courses*. Higher Education Authority Dublin.
- Morrison, T. (2001). How can values be taught in the university? *Michigan Quarterly Review*, 40(2), 273.
- Murray, A. L., & Ireland, A. P. (2017). Communicating Library Impact on Retention: A Framework for Developing Reciprocal Value Propositions. *Journal of Library Administration*, 57(3), 311–326. <https://doi.org/10.1080/01930826.2016.1243425>
- Rafidah, K., Azizah, A., Norzaidi, M. D., Chong, S. C., Salwani, M. I., & Noraini, I. (2009). *The Impact of Perceived Stress and Stress Factors on Academic Performance of Pre-Diploma Science Students: A Malaysian Study*. 2(June), 13–26.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(2), 140–153. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1428409>
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107–117. <https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*,

33(3), 253–266. <https://doi.org/10.1080/03075070802049194>

- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L., & Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 708–723. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.02.003>
- Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37*(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Slade, J., Eatmon, D., Staley, K., & Dixon, K. G. (2015). Getting into the pipeline: Summer bridge as a pathway to college success. *Journal of Negro Education, 84*(2), 125–138. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.84.2.0125>
- Soria, K. M., Fransen, J., & Nackerud, S. (2014). Stacks, Serials, Search Engines, and Students' Success: First-Year Undergraduate Students' Library Use, Academic Achievement, and Retention. *Journal of Academic Librarianship, 40*(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.12.002>
- Southwell, K. H., Whiteman, S. D., MacDermid Wadsworth, S. M., & Barry, A. E. (2018). The Use of University Services and Student Retention: Differential Links for Student Service Members or Veterans and Civilian Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 19*(4), 394–412. <https://doi.org/10.1177/1521025116636133>
- Strahan, S., & Credé, M. (2015). Satisfaction with college: Re-examining its structure and its relationships with the intent to remain in college and academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 16*(4), 537–561. <https://doi.org/10.2190/CS.16.4.d>
- Thistoll, T., & Yates, A. (2016). Improving course completions in distance education: an institutional case study. *Distance Education, 37*(2), 180–195. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1184398>
- Tinto, V. (1993). Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition.: The University of Chicago. *Chicago, IL*.
- Tinto, Vincent. (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, Vincent. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Tinto, Vincent. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Vergara, S. C. (2007). Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.BR*, 5(Edição Especial), 1–8.
<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Walker, L. P. (2016). A bridge to success: A nursing student success strategies improvement course. *Journal of Nursing Education*, 55(8), 450–453.
<https://doi.org/10.3928/01484834-20160715-05>
- Welle, P. D., & Graf, H. M. (2011). Effective lifestyle habits and coping strategies for stress tolerance among college students. *American Journal of Health Education*, 42(2), 96–105.
- White, K. J. (2020). Financial Stress and the Relative Income Hypothesis Among Black College Students. *Contemporary Family Therapy*, 42(1), 25–32.
<https://doi.org/10.1007/s10591-019-09531-8>
- Windham, M. H., Rehfuss, M. C., Williams, C. R., Pugh, J. V., & Tincher-Ladner, L. (2014). Retention of First-Year Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 466–477. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.743867>
- Wingert, J. R., Jones, J. C., Swoap, R. A., & Wingert, H. M. (2020). Mindfulness-based strengths practice improves well-being and retention in undergraduates: a preliminary randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 0(0), 1–8.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1764005>
- Wood, J. L., Newman, C. B., & Harris, F. (2015). Self-efficacy as a determinant of academic integration: An examination of first-year black males in the community college. *Western Journal of Black Studies*, 39(1), 3–17.
- Yorke, Mantz. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. Psychology Press.
- Yorke, Mantze, Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1997). *Undergraduate non-completion in Higher*

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, o objetivo central foi identificar a influência dos fatores relacionados à IES (instituições de ensino superior) e dos fatores relacionados aos alunos na conclusão do curso. Para isso, foram desenvolvidos três estudos. O Estudo I foi bibliométrico, o Estudo II, uma análise dos fatores sobre dados secundários oficiais e o Estudo III, uma identificação da influência dos principais fatores da evasão, por meio de um instrumento validado no Brasil (Gonçalves, 2019) diretamente com alunos de IES brasileiras.

O Estudo I foi realizado com o objetivo de identificar a pesquisa atual e as tendências dos estudos sobre retenção de alunos no ensino superior. A partir deste estudo, identifiquei os principais autores que se correlacionavam dentro do tema e que contribuíram para a construção das bases conceituais em retenção de alunos.

Como principal contribuição do Estudo I, tivemos a visão clara que os estudos se dividem em duas perspectivas, uma com a lente das IES, sob a qual o aluno deve ser retido, e a outra na perspectiva do sucesso do aluno, considerando características próprias e psicossociais para persistir para concluir o curso. Apesar de o estudo ter sido feito com utilização de uma das bases de estudos mais completas que existe (SCOPUS), ainda assim abordou uma única base de periódicos apenas. Isso deve ser considerado como uma limitação do estudo e, por isso, acredito que seria interessante ampliar esta pesquisa para outras bases integradas. Além disso, pesquisas futuras poderiam considerar Retenção no Contexto Cultural e da IES; Calouros, Veteranos e Outros; Foco a partir do Aluno; e Tipologia de Oferta.

O Estudo II foi desenvolvido com o objetivo de analisar as relações dos fatores da evasão a partir de dados secundários oficiais, com a intenção de complementar e verificar os achados do Estudo I. Um dos objetivos foi confrontar os construtos emergidos com os resultados dos dados disponibilizados pelo órgão oficial brasileiro de gestão da educação superior no Brasil – Ministério da Educação (MEC). Para isso, escolhemos as bases de 2013 a 2017, datas que até então estavam disponíveis, sendo que os resultados apontaram que quatro das cinco hipóteses propostas foram confirmadas: a) estudantes de raça declarada branca são menos propensos a evadir; b) estudantes do sexo feminino são menos propensos a evadir; c) estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir; e d) estudantes de cursos de menor

duração, como tecnólogos, são menos propensos a evadir que estudantes de cursos de bacharelado.

Como principal limitador deste estudo, indica-se a restrição aos dados oficiais de uma mostra estritamente brasileira e pesquisas futuras poderiam comparar os fatores e as relações de evasão brasileiras com a de outros países. Uma outra importante linha de pesquisa seria avaliar os fatores de evasão que influenciam a conclusão do ensino médio.

O Estudo III teve o objetivo de identificar os fatores que influenciam a retenção de alunos nas IES brasileiras. Após identificar os principais estudos e conceitos do campo no Estudo I e analisar os efeitos desses fatores numa base nacional consolidada e histórica do órgão oficial do MEC, busquei identificar diretamente com o público-alvo da educação superior, os alunos, quais são os fatores e como esses fatores podem influenciar no desafio de conclusão do curso superior. Para desenvolver este estudo, concentramos a coleta em alunos de IES das classes C, D, E, seguindo os achados do Estudo II. Ao final de todas as análises, três das quatro hipóteses argumentadas foram confirmadas: a) o estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção; b) a integração social influencia positivamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção; c) a qualidade dos serviços acadêmicos influencia positivamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção. Estudos futuros poderiam avaliar a real efetividade dos financiamentos aos estudantes, bem como verificar se a evasão, ou mesmo a desistência da obrigação financeira, não acontece em decorrência de outros estresses universitários. Outro estudo importante estaria relacionado ao impacto destes fatores, considerando as classes de renda. Embora os resultados apontem que os fatores abordados influenciam, seria importante avaliar o quanto influenciam, pois as necessidades, aspirações e condições dos alunos das classes de renda considerados são distintos pela bibliografia.

Como resultado integrador desta tese, fica mais evidente, a partir dos três estudos realizados, que a questão da evasão é multivariada, contextual e, na grande maioria das vezes, é tratada de maneira isolada dentro das IES. Isso ocorre por ser um fenômeno que possui fatores relacionados às IES e ao próprio aluno, e que variam de região para região. Ter o entendimento de qual peso cada um desses fatores possui na realidade local de cada IES, especificamente, contribui para o desenvolvimento de ações dentro da própria instituição, para reter os alunos ou trabalhar as habilidades relacionadas aos próprios alunos, a fim de ajudá-los a alcançar o seu principal objetivo, que é concluir seu curso.

8.1 MATRIZ CONTRIBUTIVA

A Figura 15, a seguir, traz a Matriz Contributiva (MC), com a síntese dos resultados, contribuições, limitações e proposta de pesquisas futuras de cada estudo desta tese.

| QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA Qual é a influência dos fatores relacionados à IES e dos fatores relacionados aos alunos para a conclusão do curso? | | | |
|--|--|--|---|
| OBJETIVO GERAL Identificar a influência dos fatores relacionados à IES e dos fatores relacionados aos alunos na conclusão do curso. | | | |
| CONCLUSÃO PARTICULARIZADA | | | |
| SÍNTESE DOS RESULTADOS | CONTRIBUIÇÕES PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO | LIMITAÇÕES | PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS |
| Estudo I – Foram identificados 3 campos de pesquisa bem destacados, nos quais 2 estão diretamente ligados à perspectiva das IES e 1 centrado na perspectiva do aluno | Esse trabalho contribui não só pela descrição da pesquisa em andamento, mas pela apresentação do Quadro de Referência da Retenção no Ensino Superior. Vale ressaltar que indicamos, aos gestores do ensino superior, não só a importância de considerar a perspectiva da persistência do aluno, mas de considerar a retenção na agenda estratégica da IES como um todo, e não isoladamente em setores e iniciativas. | Apesar do estudo ter sido feito com uso da base de artigos mais completa que existe (SCOPUS), ele ainda foi feito considerando uma base de periódicos apenas. | A análise dos artigos que compõem o estudo possibilitou identificar possibilidades de pesquisa futuras em Retenção e no Contexto Cultural e da IES; Calouros, Veteranos e Outros; Foco a partir do Aluno; Tipologia de Oferta. Todos esses campos têm espaço para desenvolver novos estudos |
| Estudo II - confirmamos estatisticamente que os alunos evadem menos de cursos de curta duração, como tecnólogos, do que de cursos tradicionais, como bacharelado. | Confirmamos estatisticamente que os alunos evadem menos de cursos de curta duração, como tecnólogos, do que de cursos tradicionais, como bacharelado. | Exclusividade da amostra ser brasileira | Comparar os fatores e as relações de evasão brasileiras com a de outros países. Uma outra importante linha de pesquisa seria avaliar os fatores de evasão que impacto no ensino médio. |
| Estudo III – A visão de que o estresse financeiro é um fator importante para evasão não foi confirmado. A redução do estresse universitário, o estímulo a integração social e qualidade dos serviços acadêmicos são fatores que contribuem para conclusão do curso. | Confirmamos estatisticamente 3 das quatro hipóteses apresentadas, corroborando os referenciais teóricos dos estudos I e II. Porém, o grande achado do estudo foi desmistificar o entendimento popular de que questões relacionadas a estresse financeiro é determinante para evasão. | Focamos esse estudo nas classes CDE, porém os resultados também se confirmaram nas classes AB que não foi objeto principal desse estudo. Penso que se pudéssemos estender essas análises para IES e cursos <i>premium</i> poderíamos ter pesos diferente para esses fatores. | Estudos futuros poderiam avaliar a real efetividade dos financiamentos aos estudantes, bem como, verificar se a evasão, ou mesmo a desistência da obrigação financeira, não acontece em decorrência de outros estresses universitários. |
| CONCLUSÃO INTEGRADORA | | | |
| Como resultado integrador da tese, por meio dos três estudos, foi possível ter uma visualização 360 ° graus do fenômeno da evasão no ensino superior. Aliando em uma um único estudo um arcabouço teórico robusto, por meio do Estudo I que apresentou os principais estudos sobre o tema e como esses estudos estão se dividindo entre assuntos | | | |

relacionados ao próprio aluno e fatores relacionados a IES. O Estudo II vem suportado teoricamente pelo Estudo I e permitiu confrontar os dados secundários do MEC com a teoria existente. Assim, foi possível enxergar quais as informações relevantes acerca da evasão que já existem disponíveis para os gestores da IES e como esses podem se organizar para que ações futuras sejam desenvolvidas em suas IES, com base em informações já disponíveis. O Estudo III buscou identificar a influência dos principais fatores da evasão, por meio de um instrumento validado no Brasil (Gonçalves, 2019) diretamente com alunos de IES brasileiras. O simples fato de ter um estudo que contemple essas três dimensões em um só já traz um ineditismo para a linha de pesquisa, pois não foi encontrado em nenhum dos artigos estudados. Isso se torna ainda mais relevante quando analisamos o tema em termos de regionalidade, pois o campo de pesquisa de retenção de alunos no ensino superior brasileiro ainda é pouco representado nas bases de pesquisa mais relevantes. A principal contribuição do Estudo I foi identificar claramente que os estudos se dividem em duas perspectivas, uma com a lente das IES, sob a qual o aluno deve ser retido, e a outra na perspectiva do sucesso do aluno, por meio de características próprias e psicossociais que explicam a persistência para concluir seu curso. O Estudo II contribuiu com a confirmação das seguintes hipóteses: a) estudantes de raça declarada branca são menos propensos a evadir; b) estudantes do sexo feminino são menos propensos a evadir; c) estudantes de cursos EaD são mais propensos a evadir; e d) estudantes de cursos de menor duração, como tecnólogos, são menos propensos a evadir que estudantes de cursos de bacharelado. O Estudo III teve três das quatro hipóteses confirmadas: a) o estresse universitário influencia negativamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção; b) a integração social influencia positivamente a permanência do aluno e, conseqüentemente, a retenção; c) a qualidade dos serviços acadêmicos influencia positivamente a permanência do aluno, conseqüentemente a retenção. Como resultado integrador desta tese, fica claro, a partir dos três estudos realizados, que a questão da evasão é multivariada, contextual e, na grande maioria das vezes, tratado de maneira isolada dentro das IES, por ser um fenômeno que possui fatores relacionados às IES e ao próprio aluno, e que variam de região para região. Ter o entendimento de qual peso cada uns desses fatores possui na realidade local de cada IES especificamente, contribui para o desenvolvimento de ações dentro da própria instituição para reter os alunos ou trabalhar as habilidades relacionadas aos próprios alunos, a fim de ajudá-los a alcançar o seu principal objetivo, que é concluir seu curso.

Figura 15 – Matriz Contributiva

Fonte: elaborada pelo autor.

9 REFERÊNCIAS GERAIS

- Corbucci, P. R., Kubota, L. C., & Meira, A. P. B. (2016). Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, 46, 7–12.
- INEP. (2019). Resumo técnico do censo da educação superior 2019. In *INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf
- McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience: In Australian universities*.
- Metz, G. W. (2004). Challenge and Changes to Tinto's Persistence Theory: A Historical Review. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 6(2), 191–207. <https://doi.org/10.2190/m2cc-r7y1-wy2q-upk5>
- Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001). *A study of non-completion in undergraduate university courses*. Higher Education Authority Dublin.

- Nunes, G. T. G. T., Lanzer, E. A., Serra, F. R., & Ferreira, M. P. (2008). Emergência do marketing nas instituições de ensino superior: um estudo exploratório. *Análise—Revista de Administração Da PUCRS*, 19(1), 173–198.
- Pereira, F. C. B. (2003). *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense*.
- Salerno, M. S., Lins, L. M., Araújo, B. C., Gomes, L. A. V., Toledo, D., & Nascimento, P. A. M. M. (2014). *Uma proposta de sistematização do debate sobre falta de engenheiros no Brasil*. Texto para Discussão. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121684/1/797223886.pdf>
- Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- 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. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Yorke, Mantz. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. Psychology Press.
- Yorke, Mantze, Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1997). *Undergraduate non-completion in Higher Education in England*. Higher Education Funding Council for England Bristol.

APÊNDICE A

Relação de variáveis, construtos e itens do questionário

| Variável Independente ALUNO | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|--|---|-------------------|
| NOME DA VARIÁVEL | DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL | Pergunta | DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS | PONTUAÇÃO REVERSA |
| Estresse Financeiro | Estresse Financeiro 1 | Com que frequência você se preocupa em ter dinheiro o suficiente para cobrir seus gastos? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| | Estresse Financeiro 2 | O quanto é difícil para você ou sua família arcar com os custos da faculdade? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| | Estresse Financeiro 3 | Quando considerando os custos financeiros de estar na faculdade, com que frequência você se sente impossibilitado de fazer coisas que os outros estudantes da sua Instituição de Ensino Superior (IES) podem bancar? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| | Estresse Financeiro 4 | Quanta tensão financeira existe para você adquirir os recursos essenciais que você precisa para o seu curso como livros e materiais? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| Integração Social | Integração Social 1 | O quanto você acha que tem em comum com outros estudantes desta Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Integração Social 2 | O quanto sua interação com outros alunos tem tido impacto no seu crescimento pessoal, atitudes e valores? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Integração Social 3 | O quanto a sua interação com outros alunos teve um impacto no seu crescimento intelectual e interesse em ideias? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |

| | | | | |
|---|------------------------------------|--|---|-----|
| Estresse Universitário | Estresse Universitário 1 | O quanto você sente pressionado quando tenta cumprir os prazos para entrega de trabalhos do curso? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| | Estresse Universitário 2 | Estudantes diferem muito em como ficam preocupados por causa dos vários aspectos da vida de universitário. No geral, quanto estresse você diria que passou frequentando essa Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| | Estresse Universitário 3 | Com que frequência você sente sobrecarregado pela carga de trabalho acadêmica ? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | SIM |
| Variável Independente - IES | | | | |
| Qualidade dos Serviços Acadêmicos | Eficácia de Aconselhamento 1 | O quanto está satisfeito com o aconselhamento acadêmico que recebe nesta Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Eficácia de Aconselhamento 2 | O quanto é fácil conseguir respostas às suas perguntas relacionadas a sua educação na sua Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Eficácia de Aconselhamento 3 | Como você avaliaria a assessoria acadêmica que recebe na sua Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Integração Acadêmica 1 | Como você avaliaria a qualidade das instruções recebidas nesta Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Integração Acadêmica 2 | O quanto os professores e os curso fazem você se sentir como se você pudesse fazer o trabalho com sucesso? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|---|-----|
| | Integração Acadêmica 3 | De forma geral, o quanto você está satisfeito com a qualidade da instrução que está recebendo na sua Instituição de Ensino Superior (IES)? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| Variável Dependente - Compromisso com o Diploma | | | | |
| Compromisso com o Diploma | Compromisso com o Diploma 1 | Existem muitas coisas que podem interferir no progresso dos alunos para obter o diploma, sentimentos de incerteza sobre terminar o curso são prováveis de acontecer no caminho. Até aqui, o quanto você está certo de que vai obter o seu diploma? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Compromisso com o Diploma 2 | Depois de iniciar a faculdade, os estudantes às vezes descobrem que um diploma não é tão importante para eles quanto era no início. O quanto está forte sua determinação de persistir na busca do diploma, na sua Instituição de Ensino Superior (IES) ou em outro lugar? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |
| | Compromisso com o Diploma 3 | Neste momento, o quanto você diria que está forte o seu compromisso de obter um diploma, na sua Instituição de Ensino Superior (IES) atual ou em outro lugar? | 1. Muito pouco 2. Pouco 3. Um pouco 4. Muito 5. Bastante 99. Não se aplica | NÃO |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).