

eduser

Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes

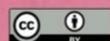
School Dropouts in higher education and
concurrent factors

MARINA ISABEL LAMAS DOS SANTOS LOPES, ANA PAULA SISMEIRO DA
SILVA PEREIRA, PAULA MARISA FORTUNATO VAZ

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes School Dropouts in higher education and concurrent factors

MARINA ISABEL LAMAS DOS SANTOS LOPES¹ ANA PAULA SISMEIRO DA SILVA PEREIRA² PAULA MARISA FORTUNATO VAZ³

¹ Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria, <http://orcid.org/0000-0002-0434-229X>, marinalopes1991@gmail.com

² Instituto Politécnico de Bragança, apaulasp@ipb.pt

³ Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança, <https://orcid.org/0000-0001-7678-6781>, paulavaz@ipb.pt

RESUMO: O abandono escolar e o insucesso educativo são problemas que afetam e impactam de forma direta os estudantes do ensino superior, o sistema de ensino superior e, conseqüentemente, a sociedade, pois na perspectiva de uma economia crescentemente apoiada pelo conhecimento e pela inovação, é dada relevância às qualificações académicas de nível superior. Este artigo tem como finalidade apresentar e refletir sobre um conjunto de possíveis motivos que podem conduzir ao abandono no ensino superior (nomeadamente questões de ordem vocacional, insucesso escolar, percepção de dificuldades de empregabilidade, dificuldades económicas, motivos profissionais, dificuldades no processo de integração), bem como uma possível estratégia a que as instituições do ensino superior podem recorrer para o combater - o voluntariado. Consideramos que, mais importante do que a ideia de combate às conseqüências do abandono escolar, importa perceber que a prevenção é o primeiro passo para que, futuramente, se consiga diminuir os números de abandono e aumentar o sucesso e bem-estar dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Abandono escolar; Motivos; Ensino Superior; Adversidades; Prevenção; Voluntariado.

ABSTRACT: School dropout and failure are problems that directly affect and impact upon higher education students, the higher education system and, consequently, society, since in the perspective of an economy increasingly supported by knowledge and innovation, higher academic qualifications are given relevance. The purpose of this article is to provide and reflect on a number of possible factors that may lead to dropout in higher education (including vocational issues, school failure, perceived employability difficulties, economic difficulties, professional reasons, difficulties in the integration process), as well as a possible strategy that higher education institutions can use to combat it - volunteering. We believe that, more important than the idea of combating the consequences of dropping out, it is important to realize that prevention (through measures and strategies) is the first step towards reducing the numbers of dropouts and increasing the success and well-being of students in the future.

KEYWORDS: School Dropouts; Reasons; Higher Education; Adversities; Prevention; Volunteering.

1. Introdução

O abandono escolar e o insucesso educativo são problemas que afetam de forma direta os estudantes do ensino superior, o sistema de ensino superior e, conseqüentemente, a sociedade, pois na perspectiva de uma economia crescentemente apoiada pelo conhecimento e pela inovação, é dada relevância às qualificações académicas de nível superior. Na sociedade portuguesa, porém, persistem ainda grandes diferenças nas qualificações da população nacional, principalmente no que respeita às superiores, o que é visível nos dados dos Censos 2021 que indicam uma percentagem de 17,4% da população portuguesa com ensino superior e que remetem para 44% da população entre 30 e 34 anos com ensino superior, no mesmo ano (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2022).

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, no objetivo número 4 – Educação de Qualidade - define como meta que até 2030, a percentagem de pessoas, entre os 25 e os 34 anos, com ensino superior, seja de pelo menos 45%. Em 2021 Portugal ultrapassou a meta, tendo chegado aos 47,5%, mas encontra-se ainda longe de países como o Luxemburgo ou a Irlanda onde a percentagem é de 62,6 e 61,7 respetivamente (PORDATA, 2023). Repare-se que um reduzido número de indivíduos a concluir formação superior determina profundas limitações no que respeita à capacidade internacional colaborativa e cooperativa a nível económico, político e cultural (Costa et al., 2014).

O abandono escolar é um fenómeno complexo (Esteves et al., 2021) e multidimensional e as conseqüências desta problemática não se estendem apenas (mas principalmente) à vida do estudante (Silva, 2015), pois este, ao não terminar a sua formação, nomeadamente no ensino superior, para além das dificuldades na entrada no mercado de trabalho poderá, em simultâneo, ficar exposto a trabalhos precários e pouco qualificados (Silva et al., 2017). O impacto provocado pelo abandono do ensino superior estende-se, segundo Silva (2015), às instituições deste nível de ensino, que têm interesse no acolhimento dos estudantes, na medida em que estes representam fonte de rendimento e são possíveis promotores de prestígio e visibilidade (por exemplo, pelas suas investigações académicas), mas também, de acordo com Costa et al. (2015, p. 11) “ao Estado, na medida em que compromete os grandes objetivos de qualificação de recursos humanos os quais, sabe-se, são fundamentais para a consolidação da estratégia de desenvolvimento e modernização do país no quadro europeu e internacional” e à sociedade em geral (Esteves et al., 2021).

Sendo o abandono do ensino superior um problema que afeta todas as instituições de ensino, o estudo e o conhecimento dos motivos que levam os estudantes a abandonar os ciclos de estudos é fundamental para a posterior implementação de estratégias que combatam o abandono (Esteves et al., 2021), que são da responsabilidade de todos, mas com maior enfoque para as instituições que os acolhem e para a natureza das políticas educativas. É importante conhecer os fatores que associados às taxas de abandono escolar permitem caracterizar o perfil dos alunos e das suas motivações para o abandono e, simultaneamente, definir orientações para que as instituições possam desenvolver estratégias preventivas (Esteves, et al., 2021; Silva et al., 2017).

Mais importante do que a ideia de combate às conseqüências do abandono escolar, será perceber que a prevenção (através de medidas e estratégias) é o primeiro passo para que, futuramente, se consigam diminuir os números de abandono e aumentar o sucesso e bem-estar dos estudantes.

Repare-se que, segundo Henriques (2015, p. 54), é urgente a “promoção de iniciativas que defrontem os problemas sociais da atualidade” e que, ao mesmo tempo, cooperem para o desenvolvimento individual e social do sujeito e da comunidade em que se insere, uma vez que contribuem para o desenvolvimento comunitário. É o caso, por exemplo, do voluntariado (Viveiros, 2012). Num estudo realizado por Lopes et al. (2022), numa instituição de ensino superior do norte de Portugal, 47,40% dos estudantes respondentes referiram ter conhecimento de entre uma e quatro situações de abandono da instituição e 41% dos estudantes demonstraram interesse em participar num projeto de voluntariado na instituição de ensino superior em questão, tendo manifestado disponibilidade para partilhar, essencialmente, “Tempo para participar em atividades extracurriculares e culturais com outros colegas” e “Tempo para campanhas de angariação de bens”.

Assim, o presente artigo tem como finalidade apresentar e refletir sobre um conjunto de possíveis fatores que podem conduzir ao abandono no ensino superior, bem como uma possível estratégia a que as instituições do ensino superior podem recorrer para o combater - o voluntariado.

2. Transição para o ensino superior

Em Portugal, de acordo com o preconizado no Artigo 3.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, o ensino superior organiza-se num sistema binário, o ensino universitário, orientado para a promoção de investigação e de criação do saber, e o ensino politécnico, voltado para uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento. Em ambos os contextos estão integrados três ciclos de estudos em que se incluem os graus académicos de licenciado, de mestre e de doutor¹. No ensino superior politécnico existe, adicionalmente, um ciclo de estudos de curta duração sem atribuição de grau académico, previsto pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Trata-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), que vieram substituir os Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

A continuação de estudos no ensino superior é, para muitos estudantes do ensino secundário, um objetivo a concretizar e pode ter por base várias motivações, nomeadamente, a obtenção de um grau no ensino superior com vista à posterior inserção no mercado de trabalho, a obtenção de maior conhecimento e/ou procura de crescimento pessoal do próprio estudante (Sharma, 2012).

Para Costa et al. (2014) o ensino superior tem sido visto, ao longo dos anos, como promotor de elitismo por não estar acessível a qualquer pessoa, ou seja, por ser reservado a uma escassa minoria da população. No entanto revelam que este facto se está a alterar em grande escala, por se assistir ao ingresso de um conjunto cada vez mais heterogéneo de pessoas neste nível de ensino decorrente de uma maior democratização do acesso ao ensino superior (Casanova et al., 2021).

Assim, para além dos alunos considerados tradicionais, ou seja, aqueles que têm idade inferior a 23 anos, que não têm qualquer tipo de atividade profissional de cariz remunerado e que concluem o ensino secundário e seguem diretamente para o ensino superior (Almeida & Cruz, 2010), as universidades e os politécnicos têm vindo a receber um novo grupo de estudantes, “não tradicionais” (Almeida & Cruz, 2010; Fragoso & Valadas, 2018). Apesar deste conceito de estudantes “não tradicionais” não ser, segundo Fragoso e Valadas (2018, p. 23), “um conceito preciso e universal”, estes estudantes são aqueles que ingressam pelo regime de maiores de 23 anos, ou através dos anteriores CET, ou ainda por via dos CTeSP (Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho), estudantes com deficiência, os que provêm de sistemas estrangeiros seja em mobilidade ou não e tendo ou não estatuto de estudante internacional, ou os que ingressem no ensino superior por outros regimes que estejam legalmente previstos (Portaria n.º 183-B/2022 de 20 de julho), podendo ou não entrar logo após a sua frequência no ensino secundário (Fragoso & Valadas, 2018).

De acordo com Almeida e Castro (2016) a população estudantil de gerações mais novas continua a ser a mais envolvida em processos de formação no ensino superior, contudo existe um crescente envolvimento de gerações mais adultas neste nível de formação. Tendencialmente, este feito verifica-se pelas oportunidades que a formação ao longo da vida possibilita, para além do claro acesso à cultura e cidadania, oportunidades pessoais, profissionais e económicas e pelo desenvolvimento de competências transversais que as instituições de ensino superior objetivam (Almeida & Castro, 2016). Desta forma, denota-se que cada vez mais os conteúdos são formulados no sentido de proporcionarem a aquisição de conhecimentos e competências que se ligam aos vários âmbitos e domínios da vida, seja a nível profissional, a nível cultural e/ou a nível cívico (Costa et al., 2014).

Esta grande alteração da população estudantil implica consequências no ensino superior que deixou de regular o acesso a um público restrito, para garantir e assegurar uma formação efetiva a uma população abrangente que agora ingressa nas suas instituições. A tentativa de dar resposta a um público mais alargado tem conduzido à constatação de diversas situações de abandono e insucesso escolar, o que se tem vindo a tornar numa preocupação para as instituições (Costa et al., 2014). Repare-se que a heterogeneidade que caracteriza os estudantes do ensino superior atualmente não é comparável às características com as quais as instituições se deparavam há algumas décadas atrás e nem sempre é fácil acompanhar de forma imediata esta evolução e responder ao mesmo ritmo a tal diversidade. Neste compasso entre a rápida mudança das características dos estudantes e a adaptação das instituições, podem emergir situações de abandono que é urgente prevenir.

¹ A Lei n.º 16/2023 estabelece a possibilidade de concessão do grau de doutor no subsistema de ensino superior politécnico e produz efeitos no primeiro dia do ano letivo 2023/2024.

São diversas as vicissitudes que se colocam neste percurso. Estas, associadas às características individuais dos estudantes, têm implicações na sua integração, na adaptação, no seu sucesso e na sua permanência.

2.1. Vicissitudes inerentes à experiência do primeiro ano do ensino superior

Albuquerque (2008) refere-se ao primeiro ano do ensino superior como um ano precário e/ou problemático. Num estudo conduzido por Ferreira et al. (2001) verificou-se que apenas no quinto e sexto meses de frequência no ensino superior os estudantes do primeiro ano se encontravam suficientemente enquadrados em termos sociais e afetivos.

Efetivamente, aquando da transição para o ensino superior, os primeiros meses encerram dificuldades que exigem ao aluno a capacidade de aquisição e desenvolvimento de múltiplas competências. Como referem Silva et al. (2009, p. 461), “a integração no ensino superior é um processo multifacetado”, ou seja, recheado de exigências e desafios em diversas áreas em simultâneo. Também, Pascarella e Terenzíni (1991, citados por Sharma, 2012) utilizam a expressão “cultura de choque” para se referirem ao processo de transição enquanto reaprendizagem psicológica e social, provocada pelo embate dos novos estudantes com novas perspetivas e crenças, novos professores, novos colegas, novas formas de liberdade e de oportunidade.

Caraterizados por estarem num processo de desenvolvimento da autonomia, da identidade e da integridade, os jovens vindos do ensino secundário são confrontados com “mudanças constantes que exigem transformações nos recursos pessoais e na sua relação com o meio” (Azevedo & Faria, 2001, p. 259), situações para as quais podem sentir que não estão preparados (Azevedo & Faria, 2001; Soares et al., 2007), e também com desafios ao nível do desenvolvimento pessoal e da identidade (Almeida, 2007).

Ingressar no ensino superior não é meramente o início do caminho para obter um grau académico, mas também é o início de grandes mudanças em que têm de ser conciliadas, as adaptações ao novo contexto de vida, as exigências de autonomia e independência, as próprias motivações e interesses pessoais do estudante (Araque et al., 2009; Azevedo & Faria, 2001; Almeida, 2007; Sharma, 2012).

No caso de muitos estudantes de gerações mais novas, há um afastamento do local de residência, que implica uma separação física dos seus familiares e amigos e a quebra de rotinas inerentes ao contexto familiar e social anterior, o que pode colocar o novo estudante num estado de maior vulnerabilidade para o isolamento (Hirsch et al., 2015), o que remete para a importância da criação de relações na localidade e instituição onde se encontram colocados (Joyce-Moniz, 1999).

Num estudo conduzido por Araújo et al. (2016), com 913 estudantes do 1.º ano de uma universidade pública Portuguesa, observou-se que alguns estudantes apresentaram a saída de casa dos pais como um fator associado ao processo de transição para o ensino superior que suscita um conjunto de complexos desafios e que o suporte familiar e as relações de amizade são necessárias para que o estudante consiga lidar com os novos desafios que esta transição implica.

Num outro estudo, conduzido por Soares et al. (2007), foram selecionados 420 estudantes portugueses (que não exerciam qualquer atividade remunerada), do primeiro ano dos vários cursos da Universidade do Minho, para explorar as relações entre os níveis de autonomia dos estudantes aquando da entrada no Ensino Superior e a qualidade da sua adaptação académica no final do primeiro ano. Os resultados obtidos permitiram verificar, por um lado, que os alunos demonstraram perceções positivas dos seus níveis de autonomia e que o ajustamento se associa aos níveis de autonomia (nomeadamente na gestão do tempo, interdependência emocional dos pares e interdependência) e, por outro lado, que foram os alunos que não tiveram de sair da casa dos seus familiares que revelaram maiores níveis de ajustamento académico. Isto porque o facto de não terem tido um afastamento das suas redes relacionais já consolidadas (quer familiares, quer de amigos), implicou que estes estudantes não sentissem tantas adversidades aquando da transição de ensino, estando mais confiantes e seguros.

Segundo Albuquerque (2008) o receio e a ansiedade relativos ao estabelecimento de relações favoráveis com os colegas, e com os professores, o medo de não se adaptarem ou até de não se inserirem no contexto académico, são algumas das preocupações dos novos estudantes do ensino superior.

O clima de competitividade vivido no ensino superior, relacionado com as taxas de desemprego em Portugal, pode emergir também como um potencial fator de *stress* no processo de transição e adaptação do novo estudante do ensino superior. O *stress* poderá ser um agente que contribui para a existência de efeitos

negativos que se podem relacionar com o baixo rendimento académico dos alunos (Dortu, 1993). Neste sentido, quando um acontecimento é entendido pelo estudante, como gerador “de prejuízo ou perda”, esse acontecimento é, segundo Evans (1998), considerado ameaçador. Emerge, neste contexto, a necessidade de, durante o ajustamento ao ensino superior, os novos alunos aprenderem e desenvolverem a capacidade de gerir e expressar os seus sentimentos (Sharma, 2012).

A adaptação do estudante depende das suas características individuais (Almeida, 2007; Araque, Roldán & Salguero, 2009; Azevedo & Faria, 2001; Sharma, 2012). Tinto (1975, 1993, 1997, 2012, citado por Costa et al., 2014) refere que cada estudante integra características individuais e distintas associadas ao seu percurso de vida até então e ao meio social de origem. Ao ingressarem no ensino superior, estas características intrínsecas acompanham-no como características individuais, assim como uma panóplia de objetivos e expectativas, objetivos estes que podem ser reformulados perante as relações que os estudantes possam vir a ter ou tenham na instituição que frequentam.

É, portanto, necessário nesta transição de ciclo de ensino que o estudante consiga lidar com as adversidades subjacentes aos novos contextos e experiências.

Mas a transição para o ensino superior é, contudo, experienciada e vivida de forma diferente pelos estudantes. Assim, ainda que muitos vejam este momento como “uma oportunidade para a autogestão das suas atividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações” (Ramos & Carvalho, 2007, p. 2), outros entendem-no como potenciador de ansiedade e instigador de situações de *stress* (Ramos & Carvalho, 2007). Se uns ingressam no ensino superior conscientes das diferenças que irão encontrar nesta transição, das possíveis dificuldades que terão de enfrentar enquanto alunos do ensino superior (Bardagi & Hutz, 2009), outros têm a perspetiva de que os tempos difíceis já passaram, no sentido em que já conseguiram entrar na universidade, o que implica menos preocupações no que respeita à obtenção de notas e médias (Azevedo & Faria, 2001).

Importa salientar também as diferenças no novo ciclo de estudos, relativamente ao ciclo anterior e que os estudantes necessitam de gerir, bem como a maior competição, a maior carga académica e um estilo diferente de lecionar por parte dos professores, muito mais exigente (Sharma, 2012), bem como a importância dada ao trabalho autónomo por parte do aluno. Esta característica do funcionamento do ensino superior pode ser detrimental para o envolvimento e manutenção do foco dos estudantes no ensino superior (Costa et al., 2014).

Vários autores (Almeida, 2007; Soares et al., 2014; Soares et al., 2018) evidenciam que aquando da entrada na universidade existem estudantes com grandes expectativas em relação ao envolvimento académico, contudo, no fim do primeiro ano estas encontram-se mais baixas.

Almeida et al. (2003) analisaram as expectativas de uma amostra de 314 estudantes do primeiro ano acerca do seu envolvimento em cinco domínios associados à vida académica (envolvimento institucional, envolvimento vocacional, social, utilização de recursos, envolvimento curricular) bem como os comportamentos vivenciados depois da entrada (no segundo semestre). Puderam verificar que, aquando da entrada no ensino superior, os estudantes apresentavam expectativas elevadas nestes domínios e, perto do fim do primeiro ano, essas expectativas reduziram consideravelmente em todos os domínios, principalmente no envolvimento institucional e no envolvimento vocacional. Apuraram ainda que no final do ano existiam mais alunos desiludidos do que com as suas expectativas correspondidas.

No estudo realizado por Sharma (2012), comparados os níveis de adaptação à instituição de ensino superior de Rajasthan e a maturidade emocional de 50 estudantes do primeiro ano e 50 estudantes do último ano (do género feminino, com idades entre os 17 e os 22 anos, matriculadas em diferentes cursos de formação), obtiveram-se como resultados que as estudantes para as quais as expectativas refletiam mais receio, sofreram maior *stress*, depressão e menor adaptação, enquanto as estudantes com outro tipo de expectativas evidenciaram maior preparação. No que respeita à maturidade ou crescimento emocional o estudo reporta que as alunas do primeiro ano se mostraram menos maduras emocionalmente, comparativamente às alunas do último ano, tendo de enfrentar dificuldades no ajustamento emocional respeitante ao processo de transição para o novo ambiente académico. O autor refere que as dificuldades académicas enfrentadas no primeiro ano são maiores do que as encaradas no último ano do ensino superior estando, portanto, as alunas finalistas mais adaptadas dentro do ambiente social da faculdade (Sharma, 2012). Efetivamente esta situação parece expectável pois os problemas das finalistas hão de ser outros e ter a ver

possivelmente com a saída da universidade e entrada na vida profissional.

3. O abandono escolar no ensino superior e as suas causas

Segundo Silva et al. (2017) não existe apenas um único e exclusivo motivo que determine o abandono, mas sim a combinação de vários.

Importa destacar o documento elaborado pelos próprios estudantes - o Movimento Associativo Nacional (2016), intitulado "Combate ao abandono escolar - O guia de boas práticas no ensino superior". resultante dos parâmetros identificados por um grupo de trabalho organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) com vista à reflexão em torno do abandono escolar no ensino superior. Este documento agrupa quatro principais motivos para o abandono escolar no ensino superior em Portugal: (i) Questões de ordem vocacional; (ii) Insucesso escolar; (iii) Perceção das dificuldades de empregabilidade e (iv) Dificuldades económicas. De referir que estes, não necessariamente agrupados desta forma, aparecem também plasmados na bibliografia consultada.

3.1. Questões de ordem vocacional

Relativamente às questões de ordem vocacional, estas relacionam-se com o facto de nem todos os estudantes serem colocados nas suas primeiras opções (Costa et al., 2015). A entrada no ensino superior é caracterizada pelo apogeu de uma etapa muito trabalhosa no percurso académico de qualquer estudante (Ramos & Carvalho, 2007). Se para estes o investimento no ensino secundário foi no sentido de conseguirem ter classificações para garantirem a entrada no ensino superior, num determinado curso e, posteriormente, não foram colocados na opção que efetivamente pretendiam, por si só, entende-se que a entrada numa outra opção que não a primeira, pode ser considerada um fator de desmotivação. Acresce o facto de a realidade da área profissional poder não corresponder à expectativa do aluno ou, neste caso, à ideia pré-concebida (Movimento Associativo Estudantil, 2016).

Num estudo conduzido por Silva et al. (2017), na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), com uma amostra de 603 estudantes, e que teve como objetivo perceber as motivações e as razões que levaram os estudantes a abandonarem os seus estudos, o segundo motivo mais assinalado pelos respondentes como causa de abandono escolar foi o de a licenciatura não corresponder às expectativas dos estudantes. Por sua vez, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2013) apresenta no 4º ponto da sua "Nota de imprensa-Abordagem ao fenómeno do abandono escolar", a "desmotivação gerada por expectativas goradas" como fator de situação de abandono escolar.

Costa et al. (2015), num estudo conduzido na Universidade de Évora sobre o abandono do ensino da instituição, quando analisados os aspetos relacionados com a motivação, emerge como principal motivação para a anulação da matrícula, o facto de o curso não ser aquilo de que estava à espera. Em quarto e em quinto lugar surgem, respetivamente, o facto de aquele curso não ter sido a primeira opção dos estudantes e a falta de vocação para as matérias lecionadas. Também Casanova et al. (2021) observaram, num estudo conduzido com 611 estudantes de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal, que as dificuldades vocacionais, e a não frequência de um curso de primeira opção, estão relacionadas com a intenção de abandonar os estudos no ensino superior. Na mesa linha, Rocha et al. (2020) encontraram também, quando analisaram o abandono de uma licenciatura em concreto no Instituto Federal do Paraná, a falta de identificação com o curso como motivo para o abandono.

O inquérito do Eurostat (2018) apresentou como segunda das seis principais razões da interrupção e abandono dos estudos a "curso desinteressante ou que não satisfazia as suas necessidades". Efetivamente tal pode acontecer por questões de ordem vocacional inclusivamente em situações em que o curso em que o estudante entrou é a sua primeira opção, pois também este pode ter gorado as suas expectativas.

Este(s) facto(s) pode(m) ou não resultar em abandono escolar, mas resulta(m) em grande parte, num pedido de mudança para outro curso no ano posterior (Engrácia & Baptista, 2018). Neste sentido, e segundo o estudo "Abandono Escolar no Ensino Superior: Estudo exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal", realizado por Gonçalves et al. (2011) com uma amostra de 136 estudantes, e que teve como objetivo a identificação e análise de situações de abandono escolar e dos fatores que estão na sua origem, o desinteresse face ao curso é referido mais vezes na situação de "mudança de curso" e na situação de "abandono definitivo" (Gonçalves et al., 2011).

Paura e Arhipova (2013) também encontraram, num estudo onde foram analisadas as causas das taxas de abandono dos alunos do primeiro ano na Universidade da Letónia, que uma das razões mais importantes de abandono do ensino superior, está relacionada com baixa motivação para estudarem no curso superior onde estão colocados.

3.2. Insucesso escolar

Um dos fatores que motivam o abandono é o insucesso escolar que, por sua vez, pode ser causado por falta de preparação dos alunos no que respeita à formação base ou mesmo pela incapacidade de gestão e organização do seu tempo (Movimento Associativo Estudantil, 2016). As dificuldades em corresponder ao grau de exigência da formação superior são também acrescentadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2013) como causa de abandono no ensino superior.

No estudo de Engrácia et al. (2018) verifica-se que os níveis de abandono escolar estão relacionados com “dificuldades escolares dos alunos” e que estudantes que ingressam no ensino superior com médias mais baixas têm mais propensão de abandonar os estudos do que os colegas que ingressam com médias superiores, exatamente por dificuldades de natureza académica. Nos resultados do estudo de Paura e Arhipova (2013) também se apresentaram como uma das principais causas de abandono as limitações nas aprendizagens feitas no ensino secundário, motivo que é também mencionado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2013) quando refere que um dos fatores de abandono foram os défices de formação base. Os resultados de Casanova et al. (2021) remetem também para o facto de os estudantes que revelam maior intenção de abandonar o ensino superior apresentarem uma média de acesso a este nível de ensino mais baixa o que estará relacionado com a existência de percursos académicos anteriores menos consolidados.

No estudo de Araújo et al. (2016) (descrito em 2.1), as dificuldades académicas ou de estudo foram também antecipadas como preocupações tidas pelos alunos tendo, inclusive, os autores, registado fraca dispersão nestes resultados o que revela ser uma preocupação geral da amostra.

Silva et al. (2017) (descrito em 3.1) apresentaram nos seus resultados o insucesso escolar como um dos motivos assinalados pelos inquiridos para o abandono escolar. Posteriormente, numa análise com maior detalhe, os autores apresentaram as seguintes causas específicas para o insucesso escolar: lacunas de aprendizagem de anos anteriores, problemas de adaptação às pedagogias e falta de tempo para o estudo. As dificuldades de gestão tempo/carga horária para o estudo são também apresentadas como um dos fatores de abandono pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2013).

Num estudo exploratório realizado por Ferreira e Fernandes (2015) na Faculdade de Economia do Porto, cujo objetivo incidiu na caracterização e compreensão das razões e/ou fatores que conduzem os estudantes ao abandono dos seus cursos, e que envolveu estudantes em risco de abandono do ciclo de estudos, entre 2010 e 2013 e no ano letivo de 2013/2014, verificou-se que o segundo fator que mais contribuiu para o abandono foi “métodos de ensino/aprendizagem”, o terceiro “modalidades/métodos de avaliação” e os quartos “disponibilidade dos professores” e “adequação das unidades curriculares ao curso”.

Importa referir ainda, neste contexto, que nos dados apresentados pela análise do inquérito do Eurostat (2018), a terceira das principais razões pelas quais os estudantes não completam a sua formação superior é por considerarem o “curso difícil”.

Na literatura analisada apuraram-se diversos fatores associados ao insucesso escolar, nomeadamente, segundo Araújo e Almeida (2015): maiores dificuldades sentidas por alunos de primeira geração (sem familiares que tenham frequentado o ensino superior); alunos mais velhos, trabalhadores, minorias étnicas e culturais, alunos estrangeiros, alunos com deficiências e atletas. Contudo, o insucesso escolar não se remete apenas às notas dos estudantes. As questões de bem-estar psicossocial que os envolvem devem também ser consideradas (Almeida & Castro, 2016). Isto porque não só das classificações (ou das questões em torno destas) é composto o insucesso. Tal como Araújo e Almeida (2015) referem, o (In)sucesso (e o abandono) são fenómenos complexos e multideterminados (Araújo & Almeida, 2015; Silva et al., 2009).

Apesar de ser reconhecido que as características sociofamiliares de origem, de pertença e as circunstâncias académicas (quer do curso, quer do ambiente académico) são fatores fundamentais no que respeita à condição sucesso ou insucesso dos estudantes é, acima de tudo, reconhecido que o estudante é o agente principal quer da sua formação, quer do sucesso ou insucesso da mesma (Almeida & Castro, 2016).

Como referido na secção anterior, no caso de o estudante não possuir ou não conseguir desenvolver

mecanismos cognitivos e/ou comportamentais que o ajudem a lidar com as exigências externas e a adaptar-se a este novo contexto, no decurso do primeiro ano, sentimentos negativos (como a ansiedade, o mau estar psicológico e até físico) podem marcá-lo de forma significativa, tendo como consequências, problemas de adaptação, de insucesso escolar, de integração e conseqüentemente o abandono (Pereira, 1997).

3.3. Perceção das dificuldades de empregabilidade

Pode observar-se o conceito de empregabilidade como um critério e fator motivacional para a orientação das preferências e escolhas pessoais (relativas às áreas e aos cursos) que os estudantes têm de fazer quando se inscrevem no ensino superior. Este conceito de utilização recente significa “a qualidade ou possibilidade de se ter um emprego” (Cardoso et al., 2012, p.3).

Segundo o Movimento Associativo Estudantil (2016) a perceção das dificuldades de empregabilidade, entendida como a consciência da realidade do mercado de trabalho e da sua lotação, associada à taxa de desemprego existente em Portugal, pode levar ao abandono escolar. Teixeira (2008) corrobora esta ideia, confirmando que o caminho percorrido pelos jovens até à sua inserção profissional se caracteriza por uma diversidade de situações e fatores e que estes não implicam unicamente o desemprego, mas que também se relacionam com as competências adquiridas na sua formação. A autora refere que o perceber do significado e do impacto destas dificuldades, motiva a gradual preocupação dos estudantes aquando da sua entrada na vida adulta. Já o agravamento da crise económica em Portugal e no mundo veio ampliar esta preocupação, uma vez que, aumentou a dificuldade de acesso ao emprego por parte de jovens diplomados (Cardoso et al., 2012).

Ainda que esta dimensão da perceção das dificuldades de empregabilidade não esteja considerada na maioria dos estudos analisados, Cardoso et al. (2012) mencionam os relatórios produzidos entre 2007 e 2009 pelo grupo de trabalho sobre a empregabilidade, no âmbito do Bologna Follow-up Group. No contexto dos aspetos fundamentais referidos nestes documentos, os autores consideram essencial ter em conta para reflexão no caso de Portugal:

O crescimento de diplomados nas décadas de 1980 e 1990 originou um aumento da oferta no mercado de trabalho nalguns países e em alguns setores da economia; A empregabilidade dos diplomados ao nível do bacharelato (em Portugal equivalente a licenciatura) é um problema muito especial nalguns países, existindo a perceção generalizada, quer entre os diplomados quer entre os empregadores, de que as qualificações obtidas nem sempre são adequadas para o emprego; Os empregadores valorizam muito a experiência profissional, pelo que jovens diplomados com essa experiência tendem a ser mais competitivos no mercado de trabalho e na obtenção de emprego; Os empregadores não consideram que as instituições de ensino superior estejam a fazer tudo o que podem ou que deviam fazer para cuidar da preparação dos seus estudantes para a vida profissional; Alguns empregadores e algumas instituições de ensino superior têm experiência reduzida de colaboração, especialmente no que se refere a uma redefinição curricular que valorize a questão da empregabilidade. (Cardoso et al., 2012, p.6).

Neste sentido, podemos pensar que os jovens ao se aperceberem desta realidade, e constatando as dificuldades no acesso ao emprego, podem recriar uma situação de desemprego após a obtenção de um curso no ensino superior o que, juntamente com outros fatores, pode levar ao abandono precoce dos estudos.

3.4. Dificuldades económicas

O quarto motivo para o abandono escolar, mencionado pelo Movimento Associativo Estudantil (2016), refere-se às dificuldades económicas e aos reduzidos números de bolsas existentes para alunos com vulnerabilidades a esse nível.

Em 2011 assistiu-se em Portugal a uma explosão da crise financeira com evidência desde 2008, com o país sob o programa de resgate financeiro e a imposição de medidas de austeridade através do pedido de assistência à Troika. Esta situação agravou problemas na educação resultando em mais insucesso e abandono escolar (Benavente et al., 2015). Estão ainda em estudo os efeitos reais da Pandemia de Covid-19 a este nível, mas é de evidenciar a mobilização das instituições de ensino superior para atenuar as dificuldades emergentes no sentido de evitar o abandono.

O estudo de Ishitani (2006, citado por Taylor et al., 2012) menciona que os estudantes provindos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas têm uma probabilidade 2,3 vezes maior de abandonar os estudos do que alunos de famílias com situação económica mais favorável. Nos resultados do estudo exploratório de Ferreira e Fernandes (2015) (descrito em 3.2), verificou-se que o fator que mais contribuiu para o abandono escolar foram os fatores económicos, no sentido do esforço para conseguir suportar as despesas implícitas pela frequência no ensino superior, especialmente, o valor das propinas.

Silva (2015) pretendeu entender genericamente como e até que ponto o estado geral de crise económica, o nível de realização pessoal ou o ambiente das universidades são variáveis explicativas do abandono no ensino superior. Este considerou como público alvo estudantes e ex-estudantes da Universidade do Minho e integrou uma amostragem por conveniência. O autor concluiu que o maior fundamento para o abandono no ensino superior foi a falta de recursos económico-financeiros.

O estudo de Gonçalves et al. (2011) (descrito em 3.1), faz distinção entre abandono provisório e abandono definitivo sem, no entanto, clarificar o período temporal a que se reporta o caráter provisório do abandono. Ainda assim, para estes autores os motivos económicos surgem como segundo fator no caso do abandono provisório e na terceira posição no abandono definitivo.

O terceiro dos principais motivos para a saída da UTAD, em Silva et al. (2017), foram as questões económicas. Posteriormente, numa análise detalhada, os autores apuraram que a maioria dos inquiridos referiu que as despesas da frequência universitária tinham um peso superior a 33% do orçamento do agregado familiar.

No estudo de Araújo et al. (2016) os autores referem que o “suporte de despesas do dia-a-dia” é uma das dificuldades mais indicadas como situações que os estudantes anteciparam ter mais dificuldades, bem como, que as questões como as dificuldades económicas, podem estar relacionadas com o facto de 46,1% do número total da amostra serem alunos de primeira geração. Neste sentido, Hauschildt et al. (2018) referem que em 85% dos países com dados disponíveis, existem imensas variações entre os países no que respeita aos motivos que são frequentemente enunciados para a interrupção dos estudos, contudo no caso dos estudantes sem antecedentes familiares de educação superior, as dificuldades financeiras são relatadas com maior frequência.

Também em Lopes et al. (2022), num estudo conduzido numa instituição de ensino superior do norte de Portugal, as dificuldades económicas ditaram situações de abandono, mais concretamente de 16,83% dos alunos que abandonaram os seus estudos, sendo o terceiro principal motivo. Este mesmo motivo surge no inquérito do Eurostat (2018), como quinta das principais razões para a interrupção e abandono dos estudantes os “motivos financeiros”.

3.5. Outras causas

Para além destes quatro fatores, outros surgem também referidos na bibliografia como motivos do abandono escolar.

Os motivos profissionais são o primeiro fator mencionado para o abandono definitivo do ensino superior no estudo de Gonçalves et al. (2011) e o segundo fator de abandono do ensino superior no estudo de Lopes et al. (2022). Na análise do inquérito do Eurostat (2018), por sua vez, “o desejo de trabalhar” é referido como a primeira das principais razões para a interrupção e abandono dos estudos por parte dos estudantes. No seguimento deste raciocínio, motivos como “entrada no mercado de trabalho” (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2013), “oportunidade de trabalho” e “dificuldades de conciliação de trabalho e estudos” (Silva et al., 2017) são também apresentados na bibliografia como motivos para o abandono escolar. Silva et al. (2017), numa análise esmiuçada sobre as atrações da oportunidade de trabalho (a terceira principal causa de abandono neste estudo), menciona motivos como o “salário” e “oportunidade de carreira” (Silva et al., 2017). Ainda nesta análise detalhada o autor apresenta como causas para a dificuldade de conciliação dos estudos com o trabalho, “o cansaço excessivo”, bem como a “incompreensão da entidade patronal”, em particular pela compatibilidade de horário (Silva et al., 2017).

A “má integração do estudante na instituição ou na cidade” é também referida pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2013) como situação de abandono que se aproxima do fator “cidade” referido por Ferreira e Fernandes (2015) como fator que influenciou o abandono dos estudantes, bem como do motivo “problemas de adaptação a Vila Real e vida académica” mencionado no estudo de Silva et al. (2017)

(apresentado no ponto 1.2) como motivo para o abandono. Emergiram neste contexto também motivos por “dificuldade de relacionamento com os colegas”, “adaptação a novos círculos de amigos” e “violência e humilhação das praxes” (Silva et al., 2017), o que vai ao encontro dos resultados de Ferreira e Fernandes (2015) que apresenta o “ambiente acadêmico”, o “relacionamento com colegas”, a “integração na FEP” e a “praxe” como fatores que influenciaram o abandono dos alunos.

Estudos como, por exemplo, o de Taylor et al. (2012) referem que os fatores psicológicos, pela não existência de estrutura familiar, pela não adaptação acadêmica e social são potenciais fatores de risco de abandono escolar. Os “aspectos familiares” são também um dos fatores indicados no estudo de Ferreira e Fernandes (2015) como causa de abandono dos estudantes.

As dificuldades de autonomia, verificadas através das dificuldades de “gestão financeira, mal-estar face ao afastamento das suas famílias e amigos e, ainda, atividades do dia-a-dia” (Araújo et al., 2016, p.108) foram o item mais assinalado pelos alunos de primeira geração, no estudo de Araújo et al. (2016).

Fatores de abandono como falta de realização pessoal, desintegração do estudante no seu meio acadêmico e condições institucionais deficitárias foram das mais verificadas ao longo do estudo de Silva (2015).

4. O envolvimento dos estudantes na redução do abandono escolar

Segundo Fredricks et al. (2004), o comprometimento com a educação é fundamental para que os estudantes consigam usufruir dos benefícios que a escola oferece, bem como para que possam adquirir capacidades e competências necessárias que lhes permitam obter sucesso.

O envolvimento do aluno na escola, denominado *Engagement* na bibliografia consultada, é definido por Veiga et al. (2012) como a existência de uma ligação central entre o aluno e a escola, particularmente nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (do aluno como agente de ação). O mesmo autor, refere que a natureza deste envolvimento é tridimensional e multifacetada. O envolvimento é, portanto, formado por três dimensões: comportamental, emocional e afetiva. O envolvimento comportamental pressupõe a ideia de participação, incluindo o envolvimento em atividades acadêmicas, sociais e extracurriculares. É, segundo os autores, considerado fundamental para o alcance de resultados acadêmicos positivos e para prevenir o abandono escolar. O envolvimento emocional integra reações externas positivas ou negativas, dos pares e professores, no ambiente acadêmico e da escola. Apesar de não estar referido pelos autores é provável que as reações dos familiares também sejam importantes: o orgulho pelos filhos estarem a estudar no ensino superior, o apoio e validação do esforço e incentivo nos insucessos, mas também as queixas pelo facto de os filhos estarem longe, as dificuldades expressas com a entrada dos filhos no ensino superior (financeiras, gestão da vida quotidiana, menosprezo pelo ensino formal, saudades, etc.) não de contribuir para o envolvimento dos estudantes no ensino superior e até para o abandono (A. P. Pereira, comunicação pessoal, outubro 11, 2019). Este tipo de envolvimento presume que a criação de laços institucionais seja uma influência para a vontade do estudante realizar o seu trabalho. Por sua vez, o envolvimento cognitivo baseia-se na ideia de investimento do aluno, integrando a ponderação e a vontade para fazer o esforço necessário para a compreensão de ideias e habilidades complexas (Veiga et al., 2012). Uma vez que não são processos isolados, estes estão dinamicamente inter-relacionados dentro da pessoa. A possibilidade de envolvimento dos estudantes pode surgir por meio social e/ou acadêmico e mais concretamente da oportunidade dos estudantes participarem em atividades quer na escola, quer na sala de aula, que promovem as relações interpessoais e esforços intelectuais (Fredricks et al., 2004).

O envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares tem sido relacionado com uma menor probabilidade de abandono dos estudos, podendo ter particular importância para determinados grupos de indivíduos, como por exemplo, os estudantes que estão academicamente em risco (Fredricks et al., 2004; Mahoney & Cairns, 1997). Ainda que o envolvimento dos estudantes possa iniciar-se por gosto ou pela própria participação, este pode resultar em compromisso e em investimento, que pode conduzir a um aumento do interesse e da aprendizagem do indivíduo, o que pode fazer pensar que também terá implicações ao nível do abandono (Fredricks et al., 2004).

A educação integra um papel fundamental na cidadania proporcionando a quem é dirigida a aquisição de informação, o fortalecimento e o aumento do conhecimento, de competências e de atitudes e, possibilitando, assim a aquisição de ferramentas essenciais e necessárias para a vida dos indivíduos. É pela

educação que se formam cidadãos com capacidade de intervir ativa e responsabilmente na sociedade (Rio, 2012).

Sendo o voluntariado um forte recurso para responder às crescentes necessidades sociais (Bandeira & Barbedo, 2015), na educação, o voluntariado pode ser visto enquanto estratégia e como atividade extracurricular creditada (ao que podemos dar o nome de educação não formal). É considerado uma prática de cidadania ativa promotora do desenvolvimento de competências e de responsabilidade nos indivíduos (Viveiros, 2012), sendo uma intervenção ativa que implica a promoção de competências e conhecimentos enquanto pessoas solidárias e preocupadas que pretendem incluir e desenvolver outros indivíduos, objetivando maior justiça e igualdade sociais (Henriques, 2015). Repare-se que o voluntário presta as suas competências e algum do seu tempo presenteando alguma causa ou alguém com os seus serviços e não esperando pagamento (Bandeira & Barbedo, 2015). O voluntariado é, portanto, uma atividade que, desempenhada com comprometimento, contribui para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais (Henriques, 2015) e profissionais, de sentimento de pertença a um grupo e que integra experiências com impacto na vida dos que o praticam (Duarte, 2015).

As instituições de ensino superior integram o dever e responsabilidade de garantir práticas positivas de educação para o desenvolvimento académico, pessoal, social e cívico dos seus estudantes (Heitor & Veiga, 2012). Estas instituições têm ainda a capacidade de sensibilizar e inculir nos jovens a participação em ações de voluntariado (Romão et al., 2012) sendo, portanto, uma mais-valia para a aquisição de competências e experiência profissional (Ramos, 2012).

O trabalho voluntário emerge como relevante para o sucesso escolar dos estudantes. Segundo Haski-Leventhal et al. (2008), é promotor de autoconfiança na pessoa que o pratica. Consequentemente, provoca entusiasmo, bem-estar e vontade para continuar os estudos e para assumir responsabilidades de grau mais elevado. A autoeficácia, a autoestima, a autoconfiança e o afeto positivo para com os outros são também promovidos pelo voluntariado, tendo ainda a função de dirimir o *stress* dos voluntários (Wilson & Musick, 2000; Donahue & Russell, 2009). A capacidade de definição de metas, planos futuros e a redução da probabilidade de envolvimento em comportamentos desviantes foram também verificadas como implicações positivas da prática do voluntariado (Johnson et al., 1998).

O desenvolvimento de competências como o planeamento de eventos, de trabalho em equipa, de liderança, de tomada de decisões e de resolução de problemas, de competências de comunicação, de apresentação, de falar em público e das relações interpessoais foram aptidões que se verificaram ter-se desenvolvido em estudantes universitários durante a prática de voluntariado num estudo da Institute for Volunteering Research (IVR) (Donahue & Russell, 2009). A promoção de competências dos estudantes é, neste caso, subsidiária do facto de eles disponibilizarem os seus recursos para intervirem na redução das necessidades dos outros (nas áreas em que estes necessitam de apoio), ou seja, é um ganho secundário.

Assim, pelos motivos acima explanados, o envolvimento no trabalho voluntário deve ser cada vez mais estimulado, inculido e desenvolvido pelas instituições de ensino superior, principalmente, pelo contributo que poderá dar na prevenção e redução do abandono escolar.

Segundo Viveiros (2012) o voluntariado enquanto atividade promotora de competências aos que nela se envolvem (quer como voluntários, quer como beneficiários), pode ser compilado na educação enquanto estratégia, por ser considerado uma prática de cidadania ativa, promotora de desenvolvimento de competências e de responsabilidade nos indivíduos. Mahoney e Cairns (1997) e Fredricks et al. (2004) relacionam a menor probabilidade de abandono escolar com o envolvimento em atividades de voluntariado por grupos de estudantes (por exemplo, os que se encontram em risco académico). Os projetos de voluntariado poderão ser uma mais-valia no âmbito das diferentes dificuldades manifestados, devendo englobar aqueles que se manifestarem disponíveis para participar voluntariamente sem necessitar de nada em troca e aqueles que sendo possíveis beneficiários também têm recursos disponíveis para dar resposta às necessidades de outros. Considera-se, portanto, que o voluntariado pode ser uma boa opção de intervenção futura neste sentido de prevenção e redução do abandono escolar dos estudantes do ensino superior.

5. Considerações finais

São diversos os motivos que podem conduzir os estudantes do ensino superior ao abandono dos seus estudos, não resultando tal situação de um único e exclusivo motivo, mas da combinação de vários. A leitura

e análise da bibliografia remete, nomeadamente, para questões de ordem vocacional, insucesso escolar, perceção de dificuldades de empregabilidade, dificuldades económicas, motivos profissionais, dificuldades no processo de integração na instituição de ensino superior e até na cidade onde esta se insere.

Para além da responsabilidade de garantir e assegurar uma formação efetiva à população de estudantes que recebem, as instituições de ensino superior têm também responsabilidade no que respeita à prevenção do abandono escolar (Costa et al., 2014). O facto de a população do ensino superior se ter vindo a alterar ao longo dos anos (Costa et al., 2014), deixando de ser restrita a alguns e passando a ser um direito de todas as gerações (Silva, 2015), trouxe desafios acrescidos a este nível, dada a diversidade de estudantes que agora frequentam as universidades e os institutos politécnicos.

Assim, é crucial a implementação de práticas preventivas pela implementação de formação e sensibilização no dia-a-dia das instituições de forma a estimular o envolvimento da comunidade académica no reconhecimento e sinalização de situações de risco (Movimento Associativo Estudantil, 2016) e também no desenho e implementação de mecanismos de apoio aos estudantes.

A prevenção terá um importante papel na redução da taxa de abandono por parte dos estudantes e poderá passar, nomeadamente, pelo desenvolvimento e subsequente implementação de projetos de prevenção do abandono, por parte das instituições de ensino superior, projetos estes que deverão considerar, no âmbito do voluntariado, medidas promotoras da integração dos estudantes desde o primeiro ano dos cursos que frequentam, ao nível do acolhimento, enquanto elemento facilitador do estabelecimento de relações entre os novos estudantes e os estudantes que já se encontram na instituição há mais tempo, e também medidas preventivas de acompanhamento do estudante, que envolvam estratégias para lidar com as suas diferentes dificuldades.

Referências

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, 7, 19-28. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/115/189>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 15(2), 203-215. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2016). Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da universidade do minho. *Livro de atas do Congresso Ibérico da Universidade do Minho* (pp. 429-440). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11543/1/Transi%c3%a7%c3%a3o%20e%20Adapta%c3%a7%c3%a3o%20Acad%c3%a9mica.pdf>
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70. http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL2/PE%20VOL2%20N2/PE%20VOL2%20N2_index_7_.pdf (acedido a 12-09-2017)
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574. doi:10.1016/j.compedu.2009.03.013
- Araújo, A. M., & Almeida, L. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. *Educare/Revista Científica de Educação*, 1, 13-32.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa* (6), 257-270. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82902 (acedido a 12-09-2017)
- Bandeira, A. M., Barbedo, P. (2015). O Voluntariado sociedade. Um recurso na portuguesa. Documento de Congresso, Congresso Internacional de Contabilidade e Auditoria. Universidade de Coimbra. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7142>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S., (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre os abandono do curso superior, *Psico-USF*, 14(1), 95-105. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>

- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, 2(3), 49-62.
- Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8 (2), 211-228.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A. & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal (A3ES Readings Nº 3)*. Lisboa: A3ES. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7888>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2022). Taxa de escolaridade do ensino superior na população com 30-34. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDIzMQIAVG1aUwUAAAA%3d>
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (2013, outubro). Abordagem ao fenómeno do abandono escolar. Nota de Imprensa. <http://www.crup.pt/2013/04/30/abordagem-ao-fenomeno-do-abandono-escolar/>
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (2014). *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Mundos Sociais.
- Costa, R. P., Infante, P., Centeno, C., Lobo, A. S., Cristóvão, D., Castor, M. B., Pardal, L. (2015). *O Abandono Escolar no Ensino Superior - Estudo de Caso na Universidade de Évora*. Universidade de Évora. (ISBN: 978-972-778-114-0). Disponível em URL: http://www.uevora.pt/media_informacoes/e-Books
- Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março. *Diário da República, I série, N.º 54*. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2014-571937?_ts=1678060800034
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República, I série-A, N.º 60*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>
- Donahue, K., & Russell, J. (2009). Provide volunteer impact assessment final report. Queen Mary Students' Union, University of London. http://www.studentvolunteeringnetwork.org/uploads/2/9/6/1/2961545/provide_volunteer_impact_assessment_executive_summary.pdf
- Dortu, J.C. (1993). *Combater o «stress» do estudante*. Porto Editora.
- Duarte, V. F. B. (2015). *O voluntariado no ensino superior: um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- Engrácia, P., & Baptista, J. O. (2018). *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Esteves, H. R., Dias, C. A., Santos, C. M., Higuch, A. K. (2021). Evasão escolar no ensino superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. *Research, Society and Development*, 10 (3), 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13210>
- Eurostat. (2018, outubro). Work beats study for 25% of university drop-outs. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180404-1>
- Evans, P. (1998). Stress and coping. In M. Pitts, & K. Phillips (Eds.), *The psychology of health: an introduction* (pp. 47-67). Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1.º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicouf/v6n1/v6n1a02.pdf> (acedido a 12-09-2017)
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção. O olhar dos estudantes. *Educação, Sociedade & Cultura*, 45, 177-197. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Ferreira.pdf>
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018) *Estudantes não tradicionais* (volume 6). Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (2023, março). *População, entre os 25 e os 34 anos, com o ensino superior (ISCED 5-8): total e por sexo (%)*. PORDATA. [https://www.pordata.pt/europa/populacao++entre+os+25+e+os+34+anos++com+o+ensino+superior+\(isced+5+8\)+total+e+por+sexo+\(percentagem\)-3554](https://www.pordata.pt/europa/populacao++entre+os+25+e+os+34+anos++com+o+ensino+superior+(isced+5+8)+total+e+por+sexo+(percentagem)-3554)
- Gonçalves, H., Silveira, R., & Pereira, M. O. (2011). Abandono escolar no ensino superior: estudo exploratório no instituto politécnico de setúbal. *UNIQUA/IPS-Unidade para Avaliação e Qualidade do IPS*. http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F584976066/Abandono%20Escolar%20ES_Estudo%20Explorat%20F3rio%20IPS_FINAL2.pdf
- Haski-Leventhal, D., Ronel, N., York, A. S., & Ben-David, B. M. (2008). Youth volunteering for youth: Who are they serving? How are they being served? *Children and Youth Services Review*, 20, 1-13. doi:10.1016/j.childyouth.2007.12.011

- Hauschildt, K., Vögtle, E. M., & Gwosó, C. (2018). Eurostudent VI- overview and selected findings: Social and economic conditions of student life in europe. *German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW)* doi.: 10.3278/104-274wco
- Heitor, F., & Veiga, C. S. (2012). Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. Apresentado no II congresso nacional da RESAPES- AP, Instituto Superior de Contabilidade do Porto.
- Henriques, N. P. (2015). Voluntariado: um contributo para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Um estudo de caso. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1833/1/Neuza%20Henrique%20%202015.pdf>
- Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K. de, Tomaszewski-Barlem, J. G., Figueira, A. B., & Lunardi, V. L. (2015). Estratégias de coping de académicos de enfermagem diante do estresse universitário. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(5), 501-508. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680503i>
- Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T., & Snyder, M. (1998). Volunteerismo in Adolescence: A Process Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 309–332. doi: https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_2
- Joyce-Moniz, L. (1999). *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. McGraw- Hill.
- Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. *Diário da República, Série I, N.º 174*. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/62-2007-640339>
- Lopes, M., Pereira, P. S., Vaz, P. M. F. (2022). Dropout phenomenon in a higher education institution in the North of Portugal, and the reasons behind it. Em L. G. Chova, A. L. Martínez, J. Lees (Orgs.), *14th International Conference on Education and Learning Technologies (EDULEARN22)* (pp. 4783-4790). *proceedings: IATED*. ISBN 978-84-09-42484-9 <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2022.1135>. ISBN 978-84-09-42484-9. <http://hdl.handle.net/10198/25727>
- Mahoney, J., & Cairns, R. B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253. doi: 0012-1649/97/\$3.00
- Movimento Associativo Estudantil. (2016, setembro). Combate ao abandono escolar - O guia de boas práticas no ensino superior https://www.fap.pt/sites/default/files/u29/livro-dia-do-estudante_-v05-_.pdf
- Paura, L., & Arhipova, I. (2013). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia-social and behavioral sciences*, 109, 1282–1286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.625>
- Pereira, A. M. S. (1997). Helping Students Cope: Peer counselling in higher education. (Tese de Doutoramento não publicada) The University of Hull.
- Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1.º ano do ensino universitário de Coimbra. *O portal dos psicólogos*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf>
- Ramos, S. P. B. (2012). Voluntariado universitário: a solidariedade nos corredores de uma faculdade. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior.
- Rio, O. M. M. (2012, julho). O Tratado de Maastricht e os Cidadãos: Cidadania ativa em contexto europeu. *Debater a Europa*. <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa>
- Rocha, J. S., Nascimento, R., Lima, T. S., Pittarelli, B., F. S., Silva, G. A. R., Rosa, M.L. & Magalhães, A. P. (2020). Evasão escolar no curso de licenciatura em química no IFPR Campus Paranavaí: um levantamento das possíveis causas. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 20778-20797. DOI:10.34117/bjdv6n4-305.
- Romão, G. R., Gaspar, V., Correia, T. P., & Amaro, R. R. (2012). Estudo de caracterização do voluntariado em Portugal. *Trabalho para o conselho nacional para a promoção do voluntariado*. PROACT.
- Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. *Pakistan journal of social and clinical psychology*, 10(2), 32–37.
- Silva, A. P., Cabreira, C., Bessa, F., & Cravino, J. P. (2017). Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-2015/2016. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Silva, C., Abrantes, J. L., & Duarte, I. (2009, setembro). Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP no ensino superior português: Um estudo de caso. Apresentado no 1º congresso regional de Cabo Verde. <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%206/5A.pdf>
- Silva, N. H. G. (2015). O Abandono no Ensino Superior: um estudo exploratório. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Leandro S. Almeida. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7(3), 753–765. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12067>

- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de, Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., ... Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19 (1), 49-60. <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n1/a06v19n1.pdf>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... Araújo, A. M. (2018). Expectativas Acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70n1/15.pdf>
- Taylor, G., Lekes, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). Need satisfaction work-school interference and school dropout. An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 622-646. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x
- Teixeira, L. (2008). Trajetórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico: Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico- sua importância na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (2), 31-47 Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3686/1/Envolvimento%20dos%20Alunos%20na%20Escola.pdf> (acedido a 12-09-2017)
- Viveiros, A. L. N. (2012). O voluntariado promotor da cidadania ativa. Que lugar para a animação sociocultural. *Quaderns d' Animació i Educació Social*, 15.
- Wilson, J., & Musick, M. (2000). The Effects of Volunteering on The Volunteer. *Law and Contemporary Problems*, 62(4). <https://scholarship.law.duke.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=lcp>