



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 9-32.

## **EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR E PAPEL PREDITIVO DO ENVOLVIMENTO ACADÊMICO**

Camila Alves Fior

### **Resumo**

O objetivo do presente estudo é identificar o papel preditivo de variáveis pessoais dos estudantes e do envolvimento acadêmico na evasão. Participaram do estudo 216 voluntários, de ambos os sexos, que responderam a um questionário de caracterização e a Escala de Envolvimento Acadêmico, entre a sexta e oitava semana de início do curso. Após dois anos da coleta inicial, identificou-se que 84 estudantes evadiram. O modelo composto pela idade, trabalho, turno no qual está matriculado no ensino superior e envolvimento com as atividades obrigatórias, analisado pela regressão logística, mostrou-se ajustado e com um bom poder preditivo da evasão. Destaca-se que os estudantes do diurno, os que trabalham e os que descrevem um menor envolvimento com as atividades nas semanas iniciais do curso têm um risco aumentado de evadir, sendo o peso do envolvimento na evasão menor do que o das demais variáveis. Tais resultados reafirmam a necessidade no aprimoramento de indicadores que possam auxiliar na identificação de estudantes em risco de evasão, com destaque para a incorporação de variáveis contextuais.

Palavras-chave: ensino superior; sucesso escolar; engajamento acadêmico; abandono.withdraw

### **Abstract**

This study aims to identify the predictive role of students' personal variables and academic involvement in dropout. In the study, 216 volunteers of both sexes participated, who answered a characterization survey and the Academic Involvement Scale, from the sixth to the eighth week of the course. After two years of the initial survey, 84 students were identified as dropout. The model composed by age, work, the turn in which he is enrolled in higher education and involvement with mandatory activities, analyzed by logistic regression, showed to be adjusted and with a good predictive power of dropout. It is highlighted that daytime students, those who work and those who describe less involvement in the initial weeks of the course have an increased risk of dropout, and the role of involvement in withdraw is less than that of other variables. These results reaffirm the need to improve indicators that can help identify students at risk of dropout, particularly the use of context variables.

Keywords: higher education; academic success; academic engagement; logistic regression.



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

## **Introdução**

A partir da segunda metade do século XX, impulsionada pela emergência do paradigma da sociedade do conhecimento, pelas evidências empíricas que demonstram que as habilitações da população resultam em maiores taxas de emprego e renda, e pela busca na redução das desigualdades sociais, constata-se uma ampliação, em nível mundial, no acesso ao ensino superior (Dubet et al., 2012; Menezes Filho & Oliveira, 2010; Neves et al., 2018). Esse movimento de expansão, além de desencadear aumento no número de estudantes, resultou em uma dispersão das matrículas que, em 1970, estavam mais centralizadas na América do Norte e Europa Ocidental e, atualmente, ampliam-se para instituições na Ásia Oriental e Pacífico, além da América Latina e Caribe. (Neves et al., 2018; UNESCO, 2012). E tal descentralização também é observada no interior dos países, com destaque para o fato de Portugal, nos últimos 30 anos, ter ampliado o número de instituições para além dos grandes centros, movimento também presenciado no Brasil, com aumento nas matrículas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Brasil, 2019; Casanova et al., 2019). Soma-se que a ampliação no número de matrículas, que foi impulsionada por novas exigências em termos de formação e qualificação profissional e por políticas públicas que possibilitaram o acesso ao ensino superior de estudantes que historicamente estavam excluídos desse nível de ensino, trouxe uma maior heterogeneidade na população estudantil, em termos de etnia, escolaridade prévia, nível socioeconômico, expectativas, metas (Araújo, 2017; Heringer, 2018).

Com o entendimento de que o acesso é um elemento importante para a democratização ao ensino superior, deve-se ter clareza de que, por si só, não é garantia de sucesso acadêmico, tendo por referências reprovações, atrasos na finalização do curso e evasão presentes no ensino superior em nível mundial, com destaque para Brasil, Portugal e Espanha (Brasil, 2019; Casanova et al., 2019; Esteban García et al., 2016). Sobre evasão, há uma diversidade de



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

fenômenos incluídos nessa nomenclatura e Casanova et al. (2019) já alertavam que é muito mais fácil definir permanência do que evasão. Evasão é entendida como interrupção, abandono ou desligamento do ciclo de estudos antes de finalizar a formação. Em alguns países, como Portugal, o termo abandono é mais utilizado e no Brasil, faz-se uso da nomenclatura evasão, sendo que nesse estudo serão considerados como sinônimos, uma vez que são situações que partem de uma ação do próprio estudante e que o excluem do sistema de ensino. (Ambiel, 2015; Casanova et al., 2019; Felicetti & Fossatti, 2014). Os autores chamam ainda a atenção para o fato de o insucesso acadêmico, inclusive o abandono, se apresentar de maneira diferente entre os grupos de estudantes e parece ser um consenso que os ingressantes apresentam riscos mais elevados de evadirem quando comparados aos estudantes matriculados em períodos mais avançados do curso (Almeida et al., 2016; Casanova et al., 2020).

Isso ocorre porque a transição para o ensino superior é um fenômeno complexo e desafiante aos universitários já que esse nível de ensino proporciona experiências novas, para as quais os calouros podem não ter os repertórios acadêmicos, afetivos/emocionais, sociais e de carreira para enfrentarem com sucesso as exigências (Baker & Siryk, 1984). Assim, ao ingressar na universidade, o estudante vivencia adaptações pessoais pois para alguns, a entrada no ensino superior pressupõe uma mudança de cidade e afastamento da família e, com isso, há necessidade de uma gestão mais autônoma da vida pessoal e financeira. No plano social, o início da universidade leva a uma reorganização da rede de interações, ao desenvolvimento de novas relações de amizade e, no âmbito das relações com professores, observa-se uma mudança na natureza das interações que acabam sendo mais distantes e menos personalizadas, principalmente nos cursos com um grande número de ingressantes em sala. Academicamente, o ingresso ao ensino superior exige dos estudantes novos hábitos de estudo, um aprofundamento no conhecimento especializado e a aprendizagem



## Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

autorregulada. Para a carreira, têm-se o conhecimento e o contato mais próximo com a profissão e o desenvolvimento de projetos vocacionais vinculados à área escolhida (Almeida, 2007; Casanova et al., 2019, 2020).

Assim, a entrada no ensino superior é entendida como uma transição educativa, com novas demandas a serem enfrentadas, e que exigem mudanças pessoais e adaptações nos planos comportamentais, afetivos e cognitivos para os estudantes lidarem com as exigências que se apresentam e ajustarem-se ao novo nível de ensino (Araújo, 2017; Schollossberg, 1980). A transição para o ensino superior, portanto, é um fenômeno complexo e muitos estudantes vivenciam dificuldades nessa fase que podem associar-se a menor rendimento acadêmico, sentimentos de baixa autoeficácia, adoecimentos físico e mental, inclusive culminando com a evasão (Almeida et al., 2006; Araújo, 2017; Larose et al., 2019). Vale lembrar que não é apenas o calouro que se adapta à instituição, mas também se observa um movimento das universidades na redefinição curricular, no estabelecimento de políticas de permanência, entre outros ajustes a fim de atender às novas demandas que se apresentam (Quintas et al., 2014)

Além disso, evidências empíricas e modelos teóricos trazem o caráter dinâmico entre os aspectos pessoais e do contexto institucional na decisão de permanecer no ensino superior (Bean & Eaton, 2000; Tinto, 1993). Desses modelos, um dos mais conhecidos é o proposto por Tinto (1993, 2012) e que leva em consideração a qualidade dos sistemas educativos, as especificidades dos cursos e as características dos estudantes (Roberts, 2012; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). Para Tinto (2012), a permanência na universidade é o fruto de um intrincado conjunto de interações a longo prazo entre fatores pessoais e institucionais. O estudante acessa a universidade com particularidades decorrentes do *background* familiar, da escolarização prévia e de suas habilidades e expectativas, os quais, além de fatores externos, como trabalho e exigências familiares, influenciam as metas e os objetivos com a instituição e com a finalização do curso. Tais metas e compromissos, hoje



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

bastante diferenciados entre os estudantes em virtude da forte expansão do acesso ao ensino superior, impactam o envolvimento do aluno com o curso e com o ambiente institucional. De maneira dinâmica, o envolvimento leva a aproximações com as realidades acadêmicas e sociais e resultam em avaliações, pelo estudante, da relevância e do papel das distintas experiências, de sua capacidade para superar os desafios que se manifestarem e dos suportes disponíveis. A partir dessas análises, os alunos redefinem objetivos, projetos vocacionais e de carreira que influenciam a decisão de permanecer ou abandonar o curso (Casanova et al., 2018; Tinto, 2012, 2017).

A evasão, portanto, não é concebida como uma ação prematura e impulsiva, mas fruto de um processo de tomada de decisões, influenciado por uma multidimensionalidade de variáveis que estão em contínua interação (Casanova et al., 2019; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014, Tinto, 1993). Dentre essas, destaca-se o envolvimento do estudante, ou seja, as suas ações e os seus comportamentos diante das distintas situações que se apresentam no ensino superior.

Os estudos sobre o envolvimento não são recentes e remontam às proposições de (Astin, 1984) que o descreve como a quantidade de energia física e psicológica que o estudante despense nas suas tarefas presentes no ensino superior. Isso inclui o quanto o estudante trabalha com empenho nas suas atividades da universidade, o número de horas que estudam, as leituras que realizam, as interações que estabelecem com professores e alunos, entre outros, sendo tais comportamentos, há décadas, associados positivamente com a aprendizagem e rendimento acadêmico (Astin, 1993) e, também, com a permanência dos estudantes no ensino superior (Tinto, 1993).

A participação em atividades acadêmicas que ocorrem tanto dentro como fora da sala de aula, as interações com professores e colegas, o engajar-se em atividades artístico-culturais, a realização de mobilidade estudantil, através de intercâmbio, entre outras, são experiências enriquecedoras, que compõem o currículo do estudante e imprimem diferenciais nos processos



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

formativos (Fior & Mercuri, 2009). As autoras ainda acrescentam que a flexibilidade curricular tem possibilitado que junto às experiências obrigatórias consideradas pré-requisitos para a formação, há a incorporação de atividades consideradas não obrigatórias que permitem aos estudantes personalizarem a sua formação.

Acrescenta-se que o envolvimento e engajamento são conceitos distintos. Na perspectiva de Kuh (2009), o engajamento refere-se a participação em ações específicas voltadas para o desenvolvimento do estudante. Porém, atualmente, baseados nos trabalhos de Assunção et al. (2020) e de Kahu e Nelson (2018) o engajamento é considerado como um construto multidimensional composto pelas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais da participação dos estudantes na sua formação. Nesse sentido, o envolvimento proposto por Astin (1984) tem uma proximidade com a dimensão comportamental do constructo engajamento e que aborda as ações dos estudantes junto ao seu processo de formação, sendo esse o foco do presente estudo.

Não se pode negar, porém, o papel e a responsabilidade da instituição no planejamento intencional de experiências com as quais os estudantes podem envolver-se. Assim, a participação ativa dos estudantes nas distintas experiências depende de variáveis pessoais, mas também, de um contexto institucional que possibilite a sua participação (Esteban García et al., 2016; Fior & Mercuri, 2009). No que diz respeito às variáveis pessoais que concorrem com o envolvimento do estudante, destacam-se, por exemplo, o conciliar trabalho ou as obrigações familiares com estudo, que podem limitar as oportunidades de participação dos estudantes (Venegas-Muggli, 2019). Mas reconhece-se o peso das variáveis motivacionais e das metas estabelecidas pelos universitários na decisão de envolver-se com as experiências presentes na sua formação (Tinto, 2017).

A identificação precoce dos fatores que associam-se à evasão é um dos objetivos principais das instituições educativas, com destaque para



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ingressantes, já que o primeiro ano auxilia na construção das bases para os percursos acadêmicos a serem desenvolvidos e fornece suporte para o bem-estar psicológico dos alunos (Almeida et al., 2006; Tinto, 1993). Considerando ainda que a adaptação ao ensino superior é fundamental para a permanência, sabe-se que o estudante mais adaptado vivencia de maneira mais intensa as atividades presentes na formação, o que, conseqüentemente, influencia a aprendizagem e a permanência nesse nível de ensino (Almeida, 2007; Baker & Siryk, 1984). Por sua vez, dos instrumentos de avaliação psicológica validados para a investigação do ajustamento do estudante no ensino superior, a maioria aborda as crenças dos estudantes sobre as experiências na universidade, sem enfatizar o que realmente o estudante faz. Apesar disso, o Baker e Siryk (1984) sugerem que por volta da oitava semana de início do ensino superior é um momento decisivo para a coleta de informações sobre a adaptação do estudante a esse nível de ensino. Já que nesse período os estudantes podem ter um conhecimento mais realista da vida acadêmica, já realizaram as primeiras atividades avaliativas e, provavelmente, receberam algum *feedback* em termos de rendimento acadêmico, podendo experimentar dificuldades na vida acadêmica e na gestão pessoal (Baker & Siryk, 1984; Casanova et al., 2020). Além disso, em uma investigação que busca avaliar o engajamento diário *online* dos estudantes durante 16 semanas do curso, encontra que mesmo entre os universitários que manifestam diferentes níveis de interação com o ambiente acadêmico, apresentam um declínio no envolvimento ao redor da oitava semana do semestre, com indícios de que esse momento refere-se a um período no qual as dificuldades ligadas à adaptação ao ensino superior podem estar mais intensas e os desajustes vividos impactam a participação do estudante na vida acadêmica (Umer et al., 2019). No contexto nacional e em uma investigação com universitários ingressantes, constatou-se que a participação ativa nas atividades que são requisitos para a formação tem um peso na decisão do estudante de continuar no curso (Mercuri & Fior, 2012), com a ressalva de que nesse estudo, foram considerados ingressantes os estudantes matriculados





## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

no primeiro e no segundo semestre do curso, não tendo como foco a identificação precoce de variáveis associadas à permanência.

Acrescenta-se que o reconhecimento prévio dos riscos de evasão auxilia as universidades a implementarem ações que são associadas a melhor desempenho acadêmico e aumento nas taxas de permanência em calouros, principalmente através do uso recursos tecnológicos que possibilitam um acompanhamento mais pontual das vivências dos estudantes (Umer et al., 2019). Além disso, há evidências que sugerem a interação entre a adaptação ao ensino superior, o engajamento acadêmico e a permanência, sendo a adaptação um forte preditor do envolvimento do estudante (Benraghda et al., 2018)

Diante disso, e considerando que o envolvimento do estudante com as atividades acadêmicas é essencial para a permanência e fornece indícios sobre sua adaptação ao ensino superior, o objetivo do presente estudo é identificar o papel preditivo do envolvimento acadêmico, mensurado entre a sexta e a oitava semana do primeiro semestre de início do curso, e de variáveis pessoais dos estudantes na predição da evasão.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaram do estudo 216 universitários ingressantes em uma universidade privada localizada na região Sudeste do Brasil, sendo 58,3% do sexo masculino, 60,6% não exerciam atividade remunerada, 50,5% frequentavam o ensino superior no período noturno e 54,6% estavam matriculados em cursos da área de Ciências Exatas. A idade média dos participantes foi de 21,7 (idade mínima de 17 e máxima de 44), com desvio-padrão de 5,47.





## Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

### Instrumentos

*Questionário Sociodemográfico.* Este questionário recolheu informações relacionadas ao sexo, idade, curso, semestre frequentado e exercício de atividade remunerada.

*Questionário de Envolvimento Acadêmico.* Trata-se de um instrumento de autorrelato, construído e validado para universitários brasileiros, composto por 23 afirmações sobre as experiências com as quais os estudante se envolvem no ensino superior e que devem ser respondidas a partir de uma escala *Likert* de 5 pontos que indicam a frequência com a qual participar das atividades apresentadas e com opções de respostas que variam do 1 = nada/nunca até o 5 = muito/sempre. Os itens agrupam-se em dois domínios: Envolvimento com as Atividades Obrigatórias, composto por 14 itens (*Após as aulas, reviso os conteúdos trabalhados*) e alfa de *Cronbach* de 0,85 e Envolvimento com as Atividades não Obrigatórias, que contempla 9 itens (*Frequento atividades de monitoria ou tutoria*), com alfa de 0,73, sendo que a consistência interna total da escala é de 0,85.(Fior et al., 2013)

### Procedimentos

O presente estudo seguiu as diretrizes éticas envolvendo a pesquisa com seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: omitido a fim de viabilizar a avaliação por pares). A coleta de dados ocorreu de forma coletiva, em sala de aula, entre a sexta e a oitava semana de início das aulas, utilizando-se os instrumentos no formato impresso, respondidos em uma única coleta, com duração média de 20 minutos. O preenchimento do instrumento foi antecedido por esclarecimentos do estudo e solicitação de consentimento por escrito dos estudantes. Nesse momento, solicitou-se ainda autorização para o acesso à sua situação acadêmica (matriculado ou evadido) dois anos após a coleta inicial.

A análise dos dados foi realizada pelas estatísticas descritivas e inferenciais, através do pacote estatístico Statistical Package for Social Science



## Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

(SPSS, 17.0). O estudo das diferenças entre os grupos foi realizado pelo teste *t*, para os dados normais e pelos testes Qui-Quadrado e *Mann-Whitney* para os dados não paramétricos. Para a análise preditiva do envolvimento acadêmico na permanência foi utilizada a Regressão Logística. Para a seleção do melhor modelo, o método utilizado foi o *forward stepwise*, a partir do critério da máxima verossimilhança (*Likelihood Ratio – LR*). A adequação do modelo de regressão logística foi verificada pelo Nagelkerke  $R^2$ , para a descrição da capacidade explicativa do modelo e pelo teste Hosmer e Lemeshow, a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre as classificações realizadas pelo modelo e a realidade observada. O nível de significância estatística adotada nas análises foi de 0,05.

### Resultados

Dos 216 estudantes ingressantes que participaram do estudo e que no momento da coleta frequentavam entre a sexta e a oitava semanas do primeiro período, 84 (38,9%) evadiram no decorrer dos dois anos iniciais. De acordo com a Tabela 1, constatou-se, ainda, que os homens evadiram com mais frequência do que as mulheres, que os estudantes do diurno abandonaram o curso com uma intensidade mais alta do que os do noturno, mas nenhuma dessas diferenças foi estatisticamente significativa. Acrescenta-se que apesar da média de idade ser um pouco mais elevada nos estudantes evadidos, também não se constatou diferenças com significância estatística entre os universitários que permaneceram e os que evadiram. Por sua vez, merece destaque que a evasão é mais elevada nos estudantes que trabalham em comparação aos que não exercem atividade remunerada, sendo a diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 5,15$ ,  $p = 0,023$ ). Os estudantes que evadem têm médias mais baixas no envolvimento com as atividades obrigatórias ( $M = 3,76$ ) quando comparados aos pares que permanecem ( $M = 4,05$ ) e a diferença foi estatisticamente significativa ( $t = 3,70$ ,  $gl = 214$ ,  $p < 0,01$ ). Também se observa que os universitários que abandonaram o ensino superior se envolveram menos



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

com as experiências não obrigatórias no começo do curso ( $M = 2,40$ ) tendo por referência os seus pares ( $M = 2,68$ ) e a diferença atendeu aos requisitos de significância ( $U = 4204$ ,  $gl = 216$ ,  $p = 0,03$ ).

Tabela 1

Caracterização dos estudantes matriculados e evadidos durante os dois anos iniciais do ensino superior e diferenças entre os grupos

Variáveis	N	%	Matriculados	%	Evadidos	%	
			132	61,1	84	38,9	
Sexo			N	%	N	%	
Feminino	90	41,7	61	67,8	29	32,3	$\chi^2 = 2,89$
Masculino	126	58,3	71	56,3	55	43,7	$p = 0,089$
Trabalho							
Sim	85	39,4	44	51,8	41	48,2	$\chi^2 = 5,15$
Não	131	60,6	88	67,2	43	32,8	<b><math>p = 0,023</math></b>
Turno							
Diurno	107	49,5	60	56,1	47	43,9	$\chi^2 = 2,26$
Noturno	109	50,5	72	66,1	37	33,9	$p = 0,132$
			Min-Max		Min-Max		
Idade			17-42		17-44		$t = -1,79$
			M	DP	M	DP	$gl = 213$
			21,3	4,99	22,5	6,08	$p = 0,075$
			Min-Max		Min-Max		
Envolvimento			2,64-4,93		2,50-4,93		$t = 3,70$
Atividades Obrigatórias			M	DP	M	DP	$gl = 214$
			4,05	0,49	3,76	0,56	<b><math>p &lt; 0,01</math></b>
			Min-Max		Min-Max		
Envolvimento			1,44-4,44		1,22-3,89		$U = 4202,5$
Atividades Não Obrigatórias			M	DP	M	DP	$gl = 216$
			2,68	0,66	2,4	0,63	<b><math>p = 0,03</math></b>



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Procedeu-se, então, à segunda fase do estudo que visou identificar o papel preditivo do envolvimento do estudante no início do curso, entre a sexta e a oitava semana após o ingresso no curso, na decisão de permanecer no ensino superior. Para tanto, a evasão/permanência foi considerada a variável dependente (VD) e sexo, idade, exercício de trabalho remunerado, turno no qual frequenta o ensino superior, envolvimento com as atividades obrigatórias e envolvimento com as experiências não obrigatórias compuseram as variáveis independentes (VI). Inicialmente, verificou-se se os dados atendiam aos princípios da ausência da multicolinearidade, o que foi confirmado, uma vez que os valores de Tolerância são maiores do que 0,1 e o VIF é menor do que 10 (Fávero et al., 2009).

Adotando-se o critério *Stepwise* para a seleção de todas as variáveis, o modelo multivariado que teve a melhor capacidade de prever a evasão foi o composto por: idade, turno de realização do curso, exercício de atividade remunerada e envolvimento com as atividades obrigatórias [ $X^2(4) = 35,81$ ,  $p < 0,001$ ,  $R^2$ Negelkerke = 20,8), o qual mostrou-se um modelo significativo. Tal conjunto de variáveis conseguiu prever em 70,2% a probabilidade de evadir dos estudantes. O modelo apresenta ainda um ajuste adequado, mensurado pelo teste de Hosmer e Lemeshow ( $X^2 = 9,40$ ,  $p = 0,310$ ). No ajuste de modelo proposto não houve a inclusão das variáveis sexo e participação em atividades não obrigatórias, visto que, com os dados da amostra investigada, não se mostraram como bons preditores do abandono. O detalhamento dos coeficientes está apresentado na Tabela 2.



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

### Tabela 2

Resultados da análise de Regressão Logística para evasão em alunos ingressantes

Variáveis Seleccionadas	Categorias	B*	Valor – P	O.R.* Aj.	IC 95% OR*
Turno	Noturno	Ref.		1	
	Diurno	1,35	<b>&lt;0,01</b>	3,85	1,72-8,3
Trabalho	Sim	Ref.		1	
	Não	-1,035	<b>&lt;0,05</b>	0,36	0,161-0,786
Idade		0,053	0,081	1,06	0,994-1,119
Envolvimento Atividades Obrigatórias				1	
		-1,31	<b>&lt;0,01</b>	0,27	0,14-0,50

Em relação às variáveis independentes e descritas na Tabela 2, constatou-se que turno de funcionamento do curso: diurno ou noturno, exercício de atividade remunerada, idade e envolvimento com as atividades obrigatórias ajudam a prever a evasão dos estudantes de uma universidade privada, sendo que todos os resultados foram estatisticamente significantes, exceto a idade. Os alunos matriculados no período diurno têm 3,85 vezes mais riscos de evasão do que os matriculados no noturno. Já os estudantes que trabalham apresentam um risco 0,36 vezes maior de abandonarem o curso quando comparados aos que não trabalham. Com relação à idade, também se constata que os universitários mais velhos apresentam 1,06 vezes mais chances de evadirem, porém o resultado não apresenta significância estatística. Sobre o envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias, a maior participação dos estudantes nas experiências requisitos para a sua formação diminui em 0,27 a probabilidade de evadir.

Os resultados indicam que os estudantes do período diurno, os que trabalham e os com menor envolvimento nas atividades obrigatórias, mensurado entre a sexta e a oitava semana de início do curso, têm riscos



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

elevados de evadir. Esses dados indicam que variáveis pessoais do estudante impactam a decisão de permanecer no curso, mas que as mesmas não deveriam ser compreendidas isoladamente das condições institucionais e contextuais que cercam os estudantes.

### **Discussão**

A evasão do ensino superior é um fenômeno presente no Brasil e que traz implicações tanto para o estudante como para a instituição (Brasil, 2019). Do ponto de vista do aluno, a evasão pode apresentar aspectos positivos, visto que, em algumas situações, resulta em uma nova escolha de carreira ou curso, além do estudante carregar os benefícios de sua vivência ainda que incompleta do ensino superior no seu desenvolvimento (Bardagi & Hutz, 2009; Mayhew et al., 2016). Porém, há implicações pessoais e monetárias vinculadas ao processo de abandonar o curso já que são recursos investidos sem o retorno esperado (Felicetti & Fossatti, 2014). Para a instituição, a evasão traz impactos na gestão acadêmica e financeira, além de influenciar a construção dos indicadores de qualidade (Ambiel, 2015; Araújo, 2017; Nyström et al., 2019). Do ponto de vista da inclusão social e da democratização do acesso ao ensino superior é essencial o aprofundamento no conhecimento dos caminhos que levam à evasão a fim de minimizarem as situações que possam gerar uma exclusão a partir do próprio sistema de ensino (Casanova et al., 2018; Heringer, 2018).

Por sua vez, deve-se lembrar que apesar de não ser possível abordar o tema evasão sem mencionar permanência, tratam-se de fenômenos bastante distintos, podendo até ser impactados pelas mesmas variáveis, mas com pesos diferentes. (Casanova, 2018; Rué & Rué, 2014). E diante da complexidade no estudo da evasão, Rué e Rué (2014) alertam para que a ênfase no olhar para o abandono não desvie o foco das instituições junto aos programas de promoção da permanência. Com a ressalva, ainda, da necessidade de estudos mais individualizados e que dialoguem com a realidade e a cultura das instituições.



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Assim, reconhece-se que a identificação precoce de variáveis associadas à evasão é impar para o planejamento intencional de ações que visam garantir a continuidade no curso e, conseqüentemente, o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e vocacional do estudante e que culmine na finalização do curso. Deve-se, por sua vez, contextualizar os fenômenos a fim de que não sejam produzidas análises que atribuam exclusivamente ao estudante a responsabilidade pela sua permanência. E, para isso, o conhecimento mais personalizado dos fenômenos, levando-se em consideração às características das instituições, de sua cultura e dos contextos promotores de permanência é impar. No presente estudo, um aspecto a ser destacado é que trata-se de uma única instituição e de natureza administrativa privada, com cobrança de mensalidade. Tal contexto auxilia na explicação do papel do exercício de atividades remuneradas na decisão de evadir, já que muitos estudantes necessitam trabalhar para arcar com as mensalidades e outras despesas associadas ao frequentar o ensino superior (Venegas-Muggli, 2019). O mesmo argumento pode contribuir para o entendimento dos motivos pelos quais os estudantes matriculados no período diurno têm um risco maior de evadir. Provavelmente, os compromissos financeiros assumidos com a própria instituição de ensino, tais como mensalidades, custos com o deslocamento e alimentação levam o estudante a buscar o mercado de trabalho para o seu sustento financeiro. Os estudantes podem, com isso, optar pelo abandono do curso no período diurno, a fim de conseguirem trabalhar e, futuramente, retornarem ao ensino superior no contra turno. Novas investigações poderiam investigar a trajetória acadêmica do estudante após a evasão, buscando analisar se o que houve foi um abandono do sistema de ensino, uma interrupção temporária ou uma mudança de curso, a fim de poder conciliar as demandas laborais e de estudo.

Por sua vez, os resultados desse estudo trazem a importância de se pensar nas políticas assistenciais e de permanência estudantil focadas, também, para o estudante das universidades privadas. Tais políticas deveriam enfatizar o





## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

suporte pessoal, psicológico e acadêmico, além do financeiro (Andrade & Teixeira, 2017). Com a consideração que os autores fazem de que as dificuldades econômicas constituem, muitas vezes, barreiras que possam parecer intransponíveis para os calouros. Isso significa que deve-se dar atenção às causas múltiplas e sistêmicas da evasão, incluindo aquelas que dizem respeito às normas, culturas e funcionamento da universidade, com o cuidado para não transformar motivos institucionais em variáveis pessoais (Rué & Rué, 2014). Tais argumentos também são relevantes para se compreender o peso do exercício das atividades laborais na decisão de permanecer. Há tempos já se discute que as responsabilidades vinculadas ao trabalho podem limitar a participação do estudante nas tarefas acadêmicas, que vivencia o dilema entre o querer estudar e o precisar trabalhar. (Reay et al., 2002). E para alguns estudantes, a existência de bolsas, entre outras políticas de permanência com foco nas questões financeiras possibilitaria um envolvimento mais ativo com a sua formação, sem precisar dividir os compromissos acadêmicos com laborais. Isso ocorre porque o envolvimento pressupõe que o estudante tenha um tempo para dedicar-se às atividades, sendo essa uma variável finita (Astin, 1984).

Ainda no que diz respeito ao presente estudo, após a identificação de variáveis que auxiliam na explicação do abandono, é urgente que se discuta o quão preditivo o modelo o é. No que diz respeito ao envolvimento, objetivo principal desse estudo, a baixa participação nas atividades acadêmicas é um fator de risco para a evasão. Apesar de o peso dessa variável ser menor, quando comparado ao trabalho e ao turno de funcionamento do curso, é um fator sobre o qual as instituições podem planejar intencionalmente ações que viabilizem a maior participação dos estudantes. Isso significa que podem ser organizados programas com foco em uma perspectiva mais ativa dos estudantes, que os levem a engajar-se com o processo de formação (Xavier & Steil, 2018).

Isso porque o envolvimento é uma atividade importante para a permanência, pois atua de maneira direta na aprendizagem. E alunos envolvidos apresentam melhor rendimento acadêmico, variável essa que é forte



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

preditora da permanência (Tinto, 1997). Acrescenta-se que o rendimento acadêmico funciona como fonte de autoeficácia, com impactos na crença dos estudantes na sua capacidade de se organizar e executar os cursos de ação a fim de atingir seus objetivos acadêmicos (Bandura, 1997; Schneider & Preckel, 2017). Soma-se que a autoeficácia atua sobre as metas e motivações dos estudantes, com impactos ainda no desenvolvimento do compromisso com o curso e, conseqüentemente, na decisão de permanecer no ensino superior (Tinto, 2017).

Por sua vez, apesar de a revisão de Schneider e Preckel (2017) indicar que as experiências não obrigatórias ou extracurriculares são ímpares para o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, para a permanência, no presente estudo e mesmo com a diferença no envolvimento com tais experiências entre evadidos e matriculados, não se constituiu como variável preditora da permanência/evasão. Esses resultados reafirmam que, inicialmente, na transição para o ensino superior, o estudante vincula-se aos contextos formais e participa das experiências consideradas obrigatórias, as quais, criam condições para o conhecimento de outras oportunidades e propostas de formação (Fior & Mercuri, 2009; Tinto, 1993).

No que diz respeito ao envolvimento nas atividades obrigatórias que incluem a realização das tarefas para a participação nas aulas, os estudos diários e para avaliações, o conhecimento dos objetivos da disciplina, entre outras, constituem a finalidade principal para a qual os ingressantes buscam a formação superior. Por sua vez, constatou-se que a participação dos estudantes nessas atividades é distinta, sendo urgente a reflexão sobre os fatores ou condições que levam o estudante a terem um baixo envolvimento nessas atividades. Assim, e apesar do envolvimento acadêmico, medido entre a sexta e a oitava semana de início do curso, auxiliar na predição do abandono, permanecem questionamentos sobre a magnitude de sua influência. No contexto brasileiro, com a crise financeira vivida pelas instituições de ensino públicas e privadas, acentuadas devido pandemia de COVID-19, torna urgente



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

a busca por indicadores que consigam precisar, com um pouco mais de força, o impacto das experiências vividas nas semanas iniciais do curso para a trajetória de sucesso acadêmico. E apesar da evasão ser complexa, apresentar causas distintas e ter difícil previsão (Rué & Rué, 2014), deve-se trabalhar para o aprimoramento dos instrumentos que possam auxiliar na identificação precoce do abandono.

Nos últimos anos, e com os avanços tecnológicos, sistemas informatizados que captam em tempo real informações dos estudantes têm sido propostos para detectar e prevenir possíveis causas da evasão (Rodríguez-Muñoz et al., 2019). Apesar de resultados interessantes, deve-se pensar nas questões éticas envolvidas no monitoramento dos estudantes em tempo quase real, como também, na não valorização da perspectiva agêntica do universitário e das reais possibilidades reflexivas que são suscitadas pela leitura, análise e resposta a um instrumento de autorrelato.

Assim, acredita-se que o aprimoramento e o desenvolvimento de novos instrumentos avaliativos são fundamentais para que se consiga, precocemente, identificar os fatores de risco para a evasão. Considerando que o ajustamento acadêmico é uma variável com peso na permanência, o investimento em instrumentos que mensuram, em termos de frequência de ocorrência de respostas, a manifestação de comportamentos compatíveis com o ajustamento acadêmico auxiliará no aprimoramento de recursos que possibilitem identificar de maneira precoce a evasão.

Dentre os limites do presente trabalho está o tamanho da amostra, que não é grande e não contempla a diversidade étnica, de gênero, de nível socioeconômico presentes no ensino superior. Também há indícios de que o instrumento, construído há mais de dez anos, necessita de atualizações a fim de incorporar as novas dinâmicas e possibilidades de envolvimento do universitário no contexto atual.

Assim, reafirma-se a importância nas investigações que envolvem os estudantes do primeiro ano de graduação, com o cuidado de desenvolver



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

instrumentos que possibilitem análises mais refinadas. Além disso, merece destaque o fato de que as investigações devem ampliar o olhar para o fenômeno da evasão, com a incorporação de outras variáveis sob as quais a instituição têm amplas responsabilidades, tais como a concepção curricular dos cursos e as relações estabelecidas com professores. (Rodríguez-Muñiz et al., 2019).

### Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 15(2), 1138–1663.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Orgs.). *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas Da Política De Assistência Estudantil: Relação Com Desempenho Acadêmico, Permanência E Desenvolvimento Psicossocial De Universitários. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512–528. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132–141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College?: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assunção, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Campos, J. Á. D. B., Ilic, I. S., Esposito, G.,



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Francesca, F. M., & Marôco, J. (2020). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Frontiers in Psychology*, 10(February). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York:Freeman and Company.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-10.
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.). *Reworking the departure puzzle: New theory and research on collegestudent retention*. Nashville: University of Vanberbilt Press.
- Benraghda, A., Goudih, Z., & Abdallah, S. (2018). Student Engagement and adjustment to College among Undergraduate Students. *Library Philosophy and Practice*, November.
- Brasil. (2018) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: MEC; INEP.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono No Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas E Medidas De Intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05–22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. *Estudantes Do Ensino Superior: Desafios e Oportunidades*, June, 233–256.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréttout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 29, 22–70. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>
- Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Persistence in university studies: The importance of a good start. *Aula Abierta*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Fávero, L. P. L., Belfiore, P. P., Silva, F. L. da, & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Felicetti, V. L., & Fossatti, P. (2014). Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, 51, 265–282. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100016>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia Da Educação*, 29, 191–215.
- Fior, C., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D. (2009) What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development* .50 (6), 683–706 .





**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S., & Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684–710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. B., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works. Jossey-Bass.
- Menezes Filho, N. A., & Oliveira, A. P. de. (2010). A Contribuição da Educação para a Queda na Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. *Policy Papers*, 9, 1–29.
- Mercuri, E. ; Fior, C. A. (2012). Análise dos Fatores Preditivos da Evasão em uma Universidade Confessional. Anais II CLABES Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 1, pp. 178-189.
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 6(12). <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- Nyström, A. S., Jackson, C., & Salminen Karlsson, M. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 34(4), 465–482. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452964>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). ‘It’s Taking me a Long Time but I’ll get There in the End’: Mature Students on Access Courses and Higher Education Choice. *British Educational Research Journal*, 28 (1): 5–19.





**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

doi:10.1080/01411920120109711.

- Roberts, D. (2012). Modelling withdrawal and persistence for initial teacher training: Revising Tinto's Longitudinal Model of Departure. *British Educational Research Journal*, 38(6), 953–975. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.603035>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Bernardo, A. B., Esteban, M., & Díaz, I. (2019). Dropout and transfer paths: What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques? *PLoS ONE*, 14(6), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218796>
- Rué, J., & Rué, J. (2014). *El abandono universitario : variables , marcos de referencia y políticas de calidad . Dropout at the University : variables , its frames and policies of quality .* 12(2), 281–306.
- Schlossberg, N. K. (1980). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*. 9(2), 2–18.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601–644. <https://doi.org/10.1086/675308>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Umer, R., Susnjak, T., Mathrani, A., & Suriadi, S. (2019). A learning analytics approach: Using online weekly student engagement data to make



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

predictions on student performance. *2018 International Conference on Computing, Electronic and Electrical Engineering, ICE Cube 2018*, 1–5.  
<https://doi.org/10.1109/ICECUBE.2018.8610959>

Unesco. (2012). *Institute for Statistics*. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/>.

Venegas-Muggli, J. I. (2019). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*, 0(0), 1–17.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652157>

Xavier, A. M., & Steil, L. J. (2018). Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844171355>

**Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020.**

Autora:

**Camila Alves Fior** - Doutora em Educação (Psicologia Educacional). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Brasil. Investigações sobre abandono no ensino superior, engajamento acadêmico e autorregulação da aprendizagem. Rua: Avenida Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

Campinas – SP – Brasil - Telefone Fixo: (19) 3521-5627 - Telefone Celular: (19) 97113-4433

E-mail: [cafior@unicamp.br](mailto:cafior@unicamp.br)