UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL

INTENÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO PROPOSTO COM BASE NUM FRAGMENTO DE LITERATURA

RAFAEL PEREIRA FAUSTINO

DOURADOS - MS
2025

RAFAEL PEREIRA FAUSTINO

INTENÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO PROPOSTO COM BASE NUM FRAGMENTO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Administração Pública, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.
Orientador: Prof. Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva

DOURADOS - MS

2025

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa o fim de uma jornada desafiadora, mas também repleta de aprendizados e crescimento. Esse percurso não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha mais sincera gratidão.

Primeiramente, ao Deus de Abraão, Isaque e Jacó que, em sua infinita graça, me concedeu o fôlego de vida e a fonte de força necessária para que eu pudesse ter perseverança e sabedoria nos momentos difíceis durante esta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva, por ser luz e mostrar o caminho em um lugar tão escuro e desconhecido para mim, mesmo a mais de 2 mil quilômetros de distância foi capaz de transmitir valiosas contribuições as quais foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

À minha esposa Larissa Martins Zaracho Faustino, por seu amor, paciência e apoio inabalável. Sua compreensão nos momentos mais intensos, suas palavras de incentivo e sua presença constante foram fundamentais para que eu pudesse seguir firme nesta caminhada.

À minha mãe, meu pai e meu querido irmão, por estarem sempre preocupados com minha saúde mental durante a realização do mestrado e pelas palavras de apoio e elevação do moral.

Ao amigo Michell Martins Lopes, por sua dedicação em me ajudar na construção de materiais, principalmente o Mapa dos Achados feito no *PowerBi*, que exigiam muito conhecimento de tecnologia da informação e extrapolavam a minha capacidade intelectual.

À amiga Vânia Ramos Ramires, ao amigo Edson Pereira Dias e ao amigo Daniel Colman Sanabria, por ter me incentivado a fazer a prova da ANPAD e tentar ingressar no mestrado.

Ao meu pai na vida profissional José dos Santos Ferreira, por ter me acolhido ainda muito novo como filho profissional desde que comecei a trabalhar no IFMS em 12 de maio de 2017, pela capacidade de animar qualquer ser humano com suas palavras e seu jeito de ser.

Ao IFMS, por me proporcionar este momento ímpar em minha vida acadêmica e profissional.

Aos meus queridos professores e colegas de turma na UFGD por compartilharem comigo essa jornada repleta de desafios e conquistas. Nossas discussões e trocas de ideias enriqueceram minha experiência acadêmica e tornaram esta jornada ainda mais significativa.

O meu muito obrigado.

RESUMO

A evasão no Ensino Superior é uma preocupação de caráter global, com repercussões negativas que geram custos substanciais tanto para as Instituições de Ensino Superior (IES), quanto para os alunos, família e sociedade em geral. Com o objetivo de prevenir esse fenômeno e apoiar as IES em sua tomada de decisão, este trabalho propôs um instrumento, com múltiplos fatores, que determina a intenção de evasão universitária. Para tanto, foi realizada inicialmente uma revisão sistemática de literatura (RSL) sobre os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto de artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais no período compreendido de 2019 a 2024, últimos 5 anos, tendo como método a utilização do *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C). A pesquisa foi conduzida nas bases de dados da Web of Science (WoS), Scopus, Scielo e Spell, utilizando combinações de descritores como *drop, intention, high, education*, evasão, desistência, abandono, ensino superior. Foram analisados, na íntegra, 127 artigos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão. A descrição e o resultado dos artigos foram realizados, e os conteúdos foram organizados em uma meta-síntese. Identificaram-se fatores relacionados a atributos prévios à entrada no ensino superior, objetivos e compromissos anteriores e posteriores a essa entrada, experiências institucionais, fatores psicológicos, fatores financeiros, além de aspectos de integração acadêmica e social. Com base nos resultados da revisão, foi possível construir o instrumento denominado termômetro da intenção de evasão universitária que, do ponto de vista prático e social, pode se tornar uma ferramenta útil para a identificação precoce dos motivos que podem levar os estudantes a evadirem de seus cursos superiores e, assim, possibilitar que a instituição educacional, por meio de seus profissionais, antecipe ações e estratégias de intervenções para mitigar o abandono e, dessa forma, evitar prejuízos ao aluno e sociedade em geral. Na teoria, a pesquisa contribui para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre o tema, por apresentar os fatores que mais levam à evasão segundo a literatura dos últimos cinco anos, o que fornece uma base sólida e novos *insights* para estudos futuros.

Palavras-chave: evasão; ensino superior; revisão de literatura; termômetro.

ABSTRACT

Dropout rates in higher education are a global concern, with negative repercussions that generate substantial costs for higher education institutions (HEIs), students, families, and society in general. Aiming to prevent this phenomenon and support HEIs in their decision-making, this study proposed an instrument, with multiple factors, that determines the intention to drop out of university. To this end, a systematic literature review (SLR) was initially carried out on the factors and variables that influence the intention to drop out of university, based on the most recent and most impactful literature of articles published in national and international scientific journals in the period from 2019 to 2024, the last 5 years, using the Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C) method. The research was conducted in the Web of Science (WoS), Scopus, Scielo, and Spell databases, using combinations of descriptors such as drop, intention, high, education, evasão, desistência, abandono, ensino superior. A total of 127 articles that met the inclusion and exclusion criteria were analyzed in full. The articles were described and their results were compiled, and their contents were organized into a meta-synthesis. Factors related to attributes prior to entering higher education, objectives and commitments prior to and after entering higher education, institutional experiences, psychological factors, financial factors, and aspects of academic and social integration were identified. Based on the results of the review, it was possible to construct an instrument called the thermometer of intention to drop out of college. From a practical and social point of view, it can become a useful tool for the early identification of the reasons that may lead students to drop out of their higher education courses and, thus, enable the educational institution, through its professionals, to anticipate actions and intervention strategies to mitigate dropout and, in this way, avoid harm to the student and society in general. In theory, the research contributes to expanding academic knowledge on the subject, by presenting the factors that most lead to evasion according to the literature of the last five years, which provides a solid basis and new insights for future studies.

Keywords: dropout; higher education; literature review; thermometer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Definições e modalidade da evasão no ensino superior..... 18
Figura 2 - Etapas para seleção do Portfólio Bibliográfico orientadas pelo ProKnow-C..... 21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos atributos de pré-entrada <-> Intenção de abandonar os estudos..... 27
Quadro 2 - Relação dos fatores de integração <-> Intenção de abandonar os estudos.....31
Quadro 3 - Relação dos fatores Psicológicos <-> Intenção de abandonar os estudos..... 38
Quadro 4 - Relação dos fatores Financeiros <-> Intenção de abandonar os estudos.....47
Quadro 5: Contribuições e sugestões para pesquisas futuras..... 61
Quadro 6: Termômetro da Intenção de Evasão - Atributos de Pré-Entrada..... 69
Quadro 7: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Atributos de Pré-Entrada..... 70
Quadro 8: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores de Integração..... 71
Quadro 9: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores de Integração..... 73
Quadro 10: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores Psicológicos..... 73
Quadro 11: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores Psicológicos..... 83
Quadro 12: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores Financeiros..... 83
Quadro 13: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores Financeiros..... 84
Quadro 14: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado Geral.....84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Autores com maior produtividade..... 23
Tabela 2 - Artigos publicados dos autores com maior produtividade..... 24
Tabela 3 - Países que mais pesquisam sobre intenção de evasão no ensino superior..... 25
Tabela 4 - Resultado por Categoria..... 50
Tabela 5 - Ranqueamento dos Fatores de Atributos de Pré-Entrada..... 51
Tabela 6 - Ranqueamento dos Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social..... 53
Tabela 7 - Ranqueamento dos Fatores Psicológicos..... 57
Tabela 8 - Ranqueamento dos Fatores Financeiros..... 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES - Instituições de Ensino Superior

JCI - *Journal Citation Indicator*

JCR - *Journal Citation Reports*

JIF - *Journal Impact Factor*

MOOC - *Massive Open Online Courses*

PB - Portfólio Bibliográfico

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

ProKnow-C - *Knowledge Development Process-Constructivist*

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

VET - *Vocational Education and Training*

WoS - *Web of Science*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
1.1 Contextualização..... 11
1.2 Problema de Pesquisa..... 14
1.3 Objetivos..... 14
1.3.1 Objetivo Geral..... 14
1.3.2 Objetivos Específicos..... 14
1.4 Justificativa e Relevância da Pesquisa..... 14
1.5 Estrutura da Pesquisa..... 15
2 FATORES DE INTENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA: O QUE A LITERATURA NOS ENSINA?..... 16
2.1 INTRODUÇÃO..... 16
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 17
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 21
2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 24
2.4.1 Análise bibliométrica das variáveis básicas (ProKnow-C)..... 24
2.4.2 Análise das variáveis avançadas e Sistêmica (ProKnow-C)..... 27
2.4.2.1 Atributos de pré-entrada..... 28
2.4.2.2 Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social..... 32
2.4.2.3 Fatores Psicológicos..... 39
2.4.2.4 Fatores Financeiros..... 48
2.4.3 Discussão dos resultados (ProKnow-C)..... 51
2.4.3.1 Ranqueamento dos Fatores de Atributos de Pré-Entrada..... 52
2.4.3.2 Ranqueamento dos Fatores de Integração..... 54
2.4.3.3 Ranqueamento dos Fatores Psicológicos..... 58
2.4.3.4 Ranqueamento dos Fatores Financeiros..... 60
2.4.3.5 Contribuições para o avanço da área - Perguntas de Pesquisa..... 62
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES..... 64
3 INSTRUMENTO DE INTENÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR..... 67
3.1 INTRODUÇÃO..... 67
3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ESTRUTURAÇÃO DO TERMÔMETRO. 68
3.3 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - ATRIBUTOS DE PRÉ-ENTRADA..... 70
3.4 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES DE INTEGRAÇÃO.. 72
3.5 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES PSICOLÓGICOS..... 74
3.6 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES FINANCEIROS..... 84
3.7 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - RESULTADO GERAL..... 85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO E LIMITAÇÕES..... 86
REFERÊNCIAS..... 88

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Nos últimos anos tem havido um aumento significativo no número de estudos relacionados à evasão universitária em resposta às consequências negativas que afetam o aluno, a família, a comunidade educativa e a sociedade em geral (Cervero et al., 2017; Rußmann et al., 2023; Singh & Alhulail, 2022; Buizza et al., 2024). Os efeitos complexos que podem derivar desse quadro sobre os jovens abarcam desde entraves na inserção no mercado de trabalho até dificuldades no delineamento de suas trajetórias profissionais, aspectos estes que, por sua vez, podem concorrer para uma deterioração da qualidade de vida (Cabrera, 2015). Os estudantes interpretam o abandono universitário como um revés pessoal com potenciais implicações desfavoráveis, tais como redução da remuneração (Cocoradă et al., 2021), perspectivas de emprego menos favoráveis (Baalmann et al., 2022) e escassez de oportunidades de vida (Pusztai et. al., 2022). Dessa forma, o êxito acadêmico durante a fase adulta emerge como uma etapa crucial no processo de desenvolvimento, intrinsecamente relacionada à formação da identidade e ao amadurecimento pessoal (Morelli et al., 2023).

Além das disparidades de gênero no desemprego diminuírem entre os indivíduos com qualificações de ensino superior, a educação universitária gera uma série de benefícios sociais e comunitários notáveis, uma vez que os graduados demonstram padrões associados a uma maior tolerância, receptividade a culturas diversas, elevado senso de comunidade global, envolvem-se frequentemente em atividades orientadas à comunidade, tais como voluntariado e participação em organizações cívicas (Enguídanos et al., 2023).

Nesse contexto, estudar a evasão estudantil no ensino superior se mostra relevante, dado sua influência no desenvolvimento econômico, bem como nos sistemas educacionais (Kowalski, 2012; Mira; Pinto, 2022; Silva Filho et al, 2007). No Brasil, o cenário formado por grandes disparidades econômicas e sociais tornam o investimento em educação uma ferramenta para o desenvolvimento do país (Duarte & Oliveira, 2012). A partir do início dos anos 2000, o governo federal brasileiro iniciou um processo importante de massificação do ensino superior ao investir na expansão do acesso ao ensino superior, porém tal processo de massificação fez a questão da evasão ficar ainda mais evidente (Santos et al., 2021a).

No contexto das instituições de ensino privadas, surgiram o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Já no âmbito das instituições públicas de ensino, em 2007, foi implementado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo

objetivo era ampliar o ingresso e a permanência dos estudantes nessas instituições (Oliveira & Silva, 2018).

Após uma longa trajetória de conquistas sociais voltadas à promoção do acesso democrático e à permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior, foi regulamentado em 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234 que objetivou democratizar as condições de permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade social, promove a equidade, reduz as taxas de evasão e contribui para a inclusão social (Cintra et al., 2022). Tal decreto estabelece que as ações de Assistência Estudantil no país sejam implementadas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Sanabria et al., 2024).

Juntamente com a expansão do acesso ao ensino superior, as taxas de desistências aumentaram, tanto que, em dados recentes publicados em 2024 no último resumo técnico do censo da educação superior revela que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fez o acompanhamento de ingressantes de 2013 dos cursos de graduação desde a matrícula até o encerramento de seu vínculo com a conclusão ou desistência dos estudos.

A análise compreendeu o período de 2013 a 2022. No ano de 2013, ingressaram nos cursos de graduação 2.937.914 estudantes, distribuídos entre 28.062 cursos e em 2.212 Instituições de Ensino Superior (IES). A análise neste período de 10 anos de acompanhamento indica que apenas 41% dos alunos que ingressaram na educação superior, no ano de 2013, conseguiram chegar à conclusão, 58% desistiram do curso ao longo do caminho e 1% ainda permanecia na universidade mesmo após o período de dez anos (INEP, 2024).

Existem, na produção acadêmica, muitas pesquisas sobre os motivos, causas e os números da evasão, mas, observou-se que são poucos os conhecimentos compartilhados sobre o que as IES realizam para enfrentar esse problema na prática. Em análise à discussão de resultados em estudos recentes (Gillet et al., 2020; Bohndick, 2020; Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Năstasă et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Turhan et al., 2023; Heusel et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Buizza et al., 2024) observaram que os fatores são múltiplos e suas influências sobre a intenção de evasão nos estudantes são manifestadas em intensidades diferentes a depender do contexto pesquisado.

Nestes estudos, observa-se que é praticamente impossível níveis zero de evasão, sobretudo por razões que fogem completamente ao âmbito da política acadêmica e da complexidade da vida humana. As causas podem ser diversas, tais como: **esgotamento acadêmico** relacionado ao Burnout (López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Turhan et al., 2022; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024), questões relacionadas à sua **saúde** ou de sua família (Li & Jackson, 2023; Grabsch et al., 2024), **(*cyber*)*bullying*** (Bernardo et al., 2020; Sharif-Nia et al., 2023), **satisfação com a escolha do curso ou programa de estudo** (Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Bernardo et al., 2022; Castro-Lopez et al., 2022; Wittner et al., 2022), **relação com amigos universitários** (Bostan et al., 2021; Ekornes, 2022; Pusztai et. al., 2022; Morelli et al., 2023; Pitas et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024), **relação com professores** (Hoek et al., 2019; Bostan et al., 2021; Ekornes, 2022; Sharif-Nia et al., 2023; Buizza et al., 2024) **autorregulação da aprendizagem** (Bernardo et al., 2019; Respondek et al., 2020; Schlusche et al., 2021; Castro-Lopez et al., 2022; Enguídanos et al., 2023; Buizza et al., 2024), **sentimento de pertencimento** (Fourie, 2020; Menkor et al., 2021; López-Aguilar et al., 2022; Sharif-Nia et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024), **procrastinação acadêmica** (Bäulke et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Scheunemann et al., 2022; Cazan et al., 2023; Lindner et al., 2023), **tédio** (Audrin & Hascoët, 2021; Cocoradă et al., 2021; Ekornes, 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023), **engajamento acadêmico** (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021; Teuber et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023), **desempenho acadêmico** (Bernardo et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Buizza et al., 2024), **escassez financeira** (Díaz-Mujica et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Rußmann et al., 2023; Grabsch et al., 2024).

Esses são alguns dos fatores apontados neste estudo e que podem causar a evasão de alunos universitários. Diante desse cenário, as IES têm o desafio de compreender melhor o fenômeno da evasão universitária e os fatores que a influenciam, de forma a identificá-la precocemente e, assim, traçar ações e estratégias para mitigar os impactos. A avaliação dessa intenção logo no início da jornada acadêmica e a implementação de medidas de apoio, especialmente durante o primeiro ano, poderiam exercer influência significativa sobre as escolhas dos alunos, desencorajando-os do pensamento de abandono dos estudos (Bernardo et al., 2022).

1.2 Problema de Pesquisa

Pesquisas mais recentes sobre evasão universitária apresentam os fatores que influenciam à sua ocorrência (Bargmann et al., 2022; Masutha, 2022; Reinhold et al., 2022; Brömmelhaus, 2023; Begum et al., 2024), entretanto consideram que apenas um fator explica a evasão universitária em suas análises. Consoante à evolução de modelos seminais (Tinto, 1975; Bean, 1980) que tendem a considerar o estudo contemporâneo da evasão universitária como um processo complexo e multifacetado, este estudo entende que existe uma combinação entre diversos fatores que podem explicar a intenção de evasão universitária entre os estudantes, o qual carece de instrumentos para a sua análise. Nesse contexto, objetiva-se construir um instrumento de intenção de evasão universitária orientado pela seguinte questão de pesquisa: **Quais fatores e itens, mínimos e desejáveis, devem ser questionados aos participantes numa pesquisa de intenção de evasão universitária?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Propor um instrumento, com múltiplos fatores, que determina a intenção de evasão universitária.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto;
- Identificar os rumos das discussões e os novos *insights* sobre a intenção de evasão universitária;
- Construir um instrumento de intenção de evasão universitária; e
- Estruturar o produto técnico-tecnológico.

1.4 Justificativa e Relevância da Pesquisa

A presente pesquisa se justifica na perspectiva de oferecer contribuição teórica e prática relevante, uma vez que é de suma importância para qualquer estudioso (a) que almeja compreender o fenômeno da evasão universitária, investigando suas causas, fatores associados e identificando as variáveis consideradas em análises prévias. Além disso, busca-se explorar os contextos relacionados a cada fator e sua possível categorização

conforme evidenciado em estudos anteriores, com o propósito de formular questionamentos instigantes, explorar novas direções e enriquecer o desenvolvimento do tema por meio de abordagens inovadoras que efetivamente contribuam para seu avanço tanto teórico quanto prático.

No âmbito social, propor um instrumento de intenção de evasão universitária significa analisar as variáveis que podem explicar esse fenômeno tão complexo de forma a identificá-las precocemente e, assim, possibilitar que a instituição educacional, por meio de seus profissionais, antecipe ações e estratégias de intervenções para mitigar o abandono e, dessa forma, evitar prejuízos ao aluno e sociedade em geral. Do ponto de vista prático, a relevância deste estudo se materializa ao disponibilizar para pesquisadores e instituições o *start* do processo de desenvolvimento de um instrumento de intenção de evasão universitária. Uma ferramenta que pode se tornar útil e confiável para a identificação de motivos que podem levar os estudantes a evadirem de seus cursos superiores. Novas oportunidades de pesquisas devem surgir para finalizar o processo de validação do instrumento proposto.

1.5 Estrutura da Pesquisa

Este trabalho foi organizado em 3 capítulos. O primeiro contém a introdução, problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, além da justificativa e relevância da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o primeiro estudo que visa identificar os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto, bem como identificar os rumos das discussões e os novos insights sobre a intenção de evasão universitária. Neste estudo foi realizada uma revisão sistemática de literatura dos fatores de intenção de evasão no ensino superior. O terceiro capítulo conta com a apresentação da proposta de um instrumento de intenção de evasão universitária com base nos achados da revisão sistemática de literatura do capítulo anterior. Em seguida, as considerações finais, as limitações de pesquisa, indicação para pesquisas futuras e as referências.

2 FATORES DE INTENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA: O QUE A LITERATURA NOS ENSINA?

2.1 INTRODUÇÃO

A desistência de estudantes universitários na graduação, incluindo as suas razões e implicações, é um fenômeno que tem sido estudado desde o século XX (Bardach et al., 2020) e a sua incidência gera custos substanciais tanto para os alunos afetados quanto para a sociedade (Rußmann et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Cocoradă et al., 2021; Buizza et al., 2024; López-Aguilar et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022). A redução dos casos de evasão figura como um objetivo político primordial em muitos países (Rußmann et al., 2023; Cocoradă et al., 2021; Casanova et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Singh & Alhulail, 2022; Galve-González et al., 2023) e alcançar tal objetivo demanda uma compreensão aprofundada dos mecanismos que levam à evasão universitária.

A intenção de abandonar os estudos pode ser descrita como um processo gradual de desligamento do objetivo (Mostert et al., 2023), no que diz respeito aos pensamentos, desejos e intenções experimentados pelos estudantes universitários em relação à possibilidade de interromperem seu programa de graduação antes da conclusão, ou de deixarem uma instituição de ensino superior (López-Angulo et al., 2023; Díaz-Mujica et al., 2019). Tal intenção também é compreendida como parte de um processo decisório que se desenvolve nas fases iniciais da vivência universitária, caracterizado pela dinamicidade e influenciado por múltiplos fatores (López-Angulo et al., 2023; Mascia et al., 2023; Bernardo et al., 2022). A evasão universitária pode ser caracterizada como um processo decisório complexo (Sharif-Nia et al., 2023; Casanova et al., 2023; Buizza et al., 2024), constituído por distintas etapas, que englobam: a percepção de inadequação, a contemplação do abandono, a deliberação, a busca por informações e a decisão definitiva (Bäulke et al., 2022).

Nos últimos anos, tem-se observado um interesse significativo de pesquisadores na análise da intenção de desistência entre os estudantes universitários (Bernardo et al., 2022), dado que esta variável pode ser identificada precocemente, o que possibilita a antecipação de ações e estratégias para evitar a evasão. A mensuração dessa intenção nas fases iniciais da trajetória acadêmica e as intervenções de apoio, como durante o primeiro ano, poderia influenciar as decisões dos alunos de não abandonar os estudos. Os trabalhos mais recentes têm ressaltado a importância de investigar as percepções dos estudantes universitários acerca de sua própria intenção de evasão, visto que esta pode ter um impacto adverso no bem-estar e no desempenho acadêmico (Maluenda-Albornoz et al., 2022).

Persiste a tendência de investigar a evasão universitária, por se tratar de um fenômeno complexo no qual interagem diversas variáveis acadêmicas e sociais (Bernardo et al., 2022). Da mesma forma, as organizações de ensino superior esforçam-se para reduzir as taxas de evasão devido ao elevado custo econômico para as famílias e o Estado, o que procura aumentar o número de pessoas academicamente qualificadas no mercado de trabalho e diminuir o mau investimento (Bargmann et al., 2022). Por consequência, nesta acepção, o desenvolvimento teórico e prático do conhecimento sobre o fenômeno da intenção de evasão é vital para a implementação de estratégias futuras (Ameri et al., 2016).

Para tanto, objetiva-se identificar os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto. A presente pesquisa se justifica na perspectiva de oferecer contribuições teóricas relevantes, uma vez que é de suma importância para qualquer estudioso(a) que anseia compreender o fenômeno da evasão, o que investiga suas causas e fatores associados, identificando as variáveis consideradas em análises prévias. Além disso, busca-se explorar os contextos relacionados a cada variável e sua possível categorização conforme evidenciado em estudos anteriores, com o propósito de formular questionamentos instigantes, explorar novas direções e enriquecer o desenvolvimento do tema por meio de abordagens inovadoras que efetivamente contribuam para seu avanço tanto teórico quanto prático. A proposta é compreender o estado atual do conhecimento científico sobre o assunto e fomentar discussões em torno de novas variáveis que possam ser incorporadas às análises.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos principais documentos que caracterizam os tipos de evasão no Ensino Superior é o estudo intitulado "Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas", publicado no ano de 1997 pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Na vigésima página do estudo, a comissão caracteriza a evasão em: i) evasão de curso; ii) evasão da instituição e iii) evasão do sistema. Segundo o documento supracitado, a evasão de curso ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em diversas situações, tais como abandono (quando deixa de se matricular), desistência formal, transferência ou reopção (mudança de curso), ou ainda exclusão por norma institucional. A evasão da instituição refere-se ao desligamento do estudante da instituição de ensino em que está matriculado. Por fim, a evasão do sistema se

caracteriza pelo abandono definitivo ou temporário do ensino superior como um todo (BRASIL, 1997).

Na prática, a evasão constitui um problema com repercussões significativas para a sociedade. Conforme apontado por Silva Filho et al. (2007), a desistência de estudantes que não concluem seus cursos representa desperdícios no âmbito social, acadêmico e econômico. No setor público, recursos públicos investidos são despendidos sem o devido retorno, enquanto no setor privado, isso resulta em perda de receitas. Em ambas as esferas, a evasão também provoca ociosidade de equipamentos, infraestrutura, funcionários e docentes (Silva Filho et al., 2007).

Existem diversos entendimentos sobre a conceituação da evasão. Por exemplo, os autores Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) entendem evasão como "desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso, medida em termos da quantidade de alunos concluintes e não concluintes do curso". Já Maia e Meirelles (2005) a evasão "consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso".

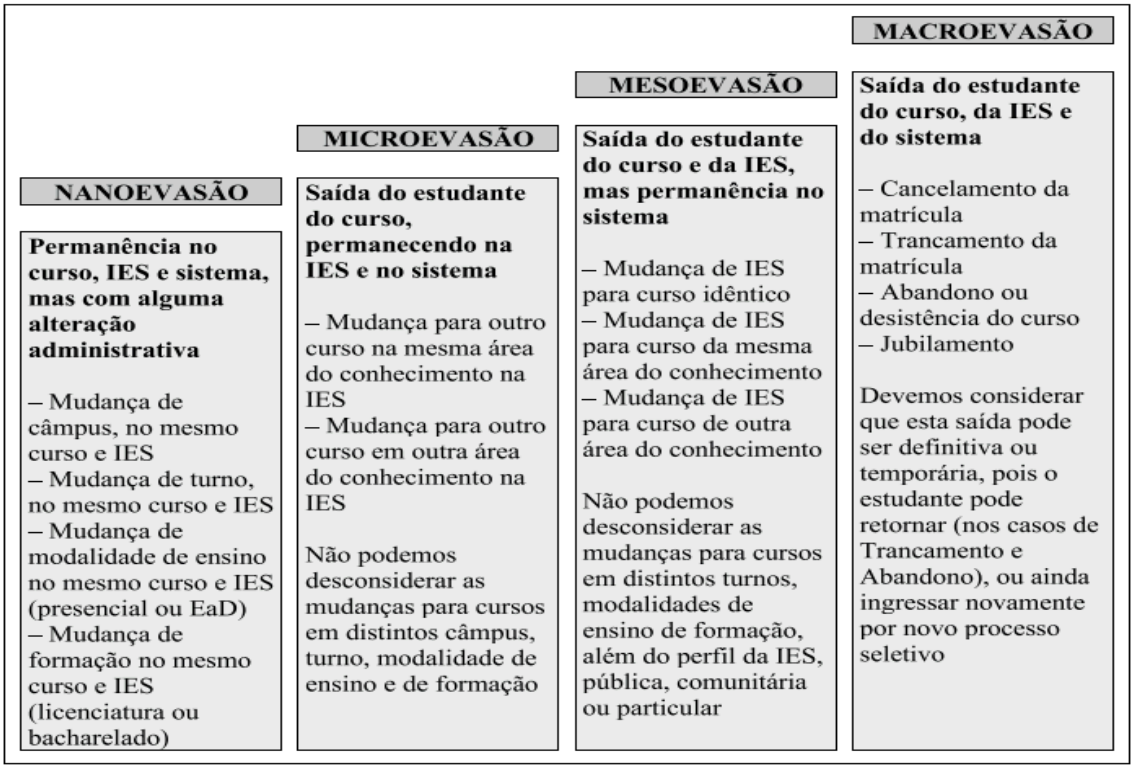
Kingston (2008) explica que a evasão pode ser conceituada e classificada em: i) evasão positiva; ii) evasão neutra e iii) evasão negativa. No primeiro grupo, enquadram-se os casos em que os estudantes deixam o curso em busca de áreas ou IES mais alinhadas com suas habilidades e interesses. As evasões neutras ocorrem quando os discentes são obrigados a abandonar a graduação para resolver questões pessoais, desvinculadas do contexto do ensino superior. Já as evasões negativas referem-se aos casos em que o estudante desiste por não ter obtido êxito acadêmico ou por não estar suficientemente preparado para lidar com o sistema de avaliação do ensino superior.

Gilioli (2016) propõe subdividir a evasão em: i) microevasão: quando o estudante deixa o curso de origem, mas permanece na IES e no sistema; ii) mesoevasão: quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema; iii) macroevasão: quando a saída do curso e da IES não é acompanhada pelo ingresso em outro curso/IES, ou seja, é a saída do sistema.

Lima e Zago (2018) propõem a existência de uma forma adicional de evasão, menos evidente do que as descritas por Gilioli (2016), denominada nanoevasão. A nanoevasão ocorre quando o estudante permanece matriculado no mesmo curso e instituição, mas opta por se transferir para outro campus, turno, modalidade de ensino (presencial ou a distância) ou tipo de formação (licenciatura ou bacharelado). Os autores argumentam que, nesse contexto, o impacto recairia sobre os próprios cursos, pois, dependendo do nível de evasão, a instituição poderia ser forçada a descontinuar a oferta de turmas em determinados campi, turnos ou

modalidades, caso a redução na permanência dos alunos comprometa a viabilidade da oferta. A Figura 1 apresenta uma síntese estruturada em níveis sobre as diferentes perspectivas da evasão no ensino superior, conforme elaborada por Gilioli (2016) e adaptada por Lima e Zago (2018).

Figura 1 - Definições e modalidade da evasão no ensino superior



Fonte: Gilioli (2016 apud Lima & Zago, 2018, p. 371).

No presente estudo, será adotada a definição de evasão estabelecida pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997, p. 19), que a conceitua como **"a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo"**. Tal definição está alinhada ao propósito deste estudo e ao conceito de Tinto (1975) que descreve a evasão como o movimento de o aluno deixar a IES sem receber o diploma universitário.

O modelo mais amplamente reconhecido no estudo da intenção de evasão universitária é justamente o desenvolvido por Tinto (1975) no artigo intitulado "*Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research"*. Este trabalho juntamente com o livro "*Leaving College*" representaram os primeiros esforços em apresentar um modelo longitudinal detalhado, estabelecendo conexões explícitas entre o ambiente acadêmico e social da instituição e os indivíduos que influenciaram esses sistemas, além da retenção dos alunos ao longo de diferentes períodos de tempo (Tinto, 2007). Um outro modelo sobre retenção e evasão de estudantes no ensino superior surgiu em 1980 com a publicação da obra "*Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition"* de

Bean (1980). O modelo de Bean (1980) introduz uma gama mais ampla de variáveis, incluindo fatores organizacionais, ambientais, psicológicos e financeiros.

Em suma, enquanto Tinto (1975) enfatiza a importância da integração acadêmica e social dentro da instituição de ensino superior (Pinheiro et al., 2023), Bean (1980) adota uma abordagem mais abrangente, considerando uma gama mais ampla de fatores, incluindo influências psicológicas, organizacionais e ambientais. Ambas as teorias são complementares e oferecem *insights* valiosos para entender e abordar a evasão universitária, mas cada uma tem seu próprio foco e abordagens distintas. Nesse contexto, pesquisas recentes têm abordado ambas teorias seminais em suas análises (Casanova et al., 2021; Scheunemann et al., 2022; Baalmann et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Lindner et al., 2023; Rußmann et al., 2023).

A intenção de evasão universitária é caracterizada como um fenômeno complexo (Sharif-Nia et al., 2023; Casanova et al., 2023; Buizza et al., 2024; Mascia et al., 2023; Díaz-Mujica et al., 2019; Galve-González et al., 2023) que requer a consideração de fatores ambientais que influenciam os estudos e se inter-relacionam, tais como fatores sociais, institucionais e individuais (Manokore et al., 2019; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; Bäulke et al., 2022; Enguídanos et al., 2023) e as razões para a evasão incluem múltiplos fatores, tais como estruturas institucionais, abordagens de ensino e aprendizagem, concepção curricular e características do contexto dos estudantes e as inter-relações entre tudo isto (Cocoradă et al., 2021; Ekornes, 2022; Mascia et al., 2023).

Os fatores que contribuem para o desgaste em grande escala incluem o ambiente institucional, as redes de relacionamento e os serviços prestados pela instituição, bem como o comportamento institucional (Pusztai et. al., 2022). Os fatores institucionais englobam uma variedade de elementos, tais como a excelência do ensino, a reputação da instituição, os serviços de suporte universitário, a integração à vida acadêmica, as atividades extracurriculares, o apoio acadêmico e as opções de alojamento (González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023). Ao estudar o ambiente institucional, deve-se ter em mente que o caráter de uma instituição não é igual às percepções individuais dos alunos (Pusztai et al., 2022).

Tinto (2007) descreve o processo de permanência no ensino superior como dependente do nível de integração do aluno, que se baseia em suas experiências tanto acadêmicas quanto sociais na instituição. Ele também enfatiza que os principais elementos para o êxito residem na criação de comunidades de aprendizado e na promoção de um ambiente colaborativo em sala de aula. O modelo de Tinto (1997) considera fatores interconectados internos e externos e inclui: i) atributos pré-entrada dos alunos no ensino superior relacionados à origem familiar,

competências e habilidades e escolaridade anterior; ii) objetivos e compromissos dos alunos mostrando que as intenções e os compromissos externos têm uma influência significativa nos compromissos institucionais dos alunos; iii) experiências institucionais com seus efeitos diretos e indiretos na retenção discente; e iv) integração acadêmica e social do aluno.

Os atributos de pré-entrada dos alunos no ensino superior estão associados a fatores individuais, tais como: perfil do aluno relacionado ao gênero, idade de ingresso na universidade, estado civil, cultura nacional (Singh & Alhulail, 2022), desempenho acadêmico anterior à universidade (Kryshko et al., 2020), perfil familiar, decisão quanto à carreira e instituição educacional (González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023), estudantes com antecedentes migratórios aqueles cujos pais imigraram, ou estudantes de primeira geração, definido como aqueles cujos pais não possuem qualquer diploma universitário (Wittner et al., 2022), têm uma maior probabilidade de enfrentar problemas de saúde mental como depressão, ansiedade e, nesse sentido, são mais propensos a desistir dos estudos (Marksteiner et al., 2019).

Ainda no campo teórico, Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) afirmaram que estudos realizados nos Estados Unidos desde a década de 1930 se esforçam na tentativa de compreender com maiores detalhes os motivos do abandono. Os autores destacaram que a literatura até então indicavam como principais motivos a baixa qualidade do ensino que o estudante percebeu antes de entrar no ensino superior, ser de primeira geração, nível socioeconômico da família, necessidade de trabalhar ou dependência financeira para custear os estudos, características sociodemográficas familiares, insatisfação com as relações sociais estabelecidas com professores, colegas ou funcionários da instituição e, por último, a falta de oferta de programas de enriquecimento curricular e de atividades extracurriculares oferecidos pela instituição.

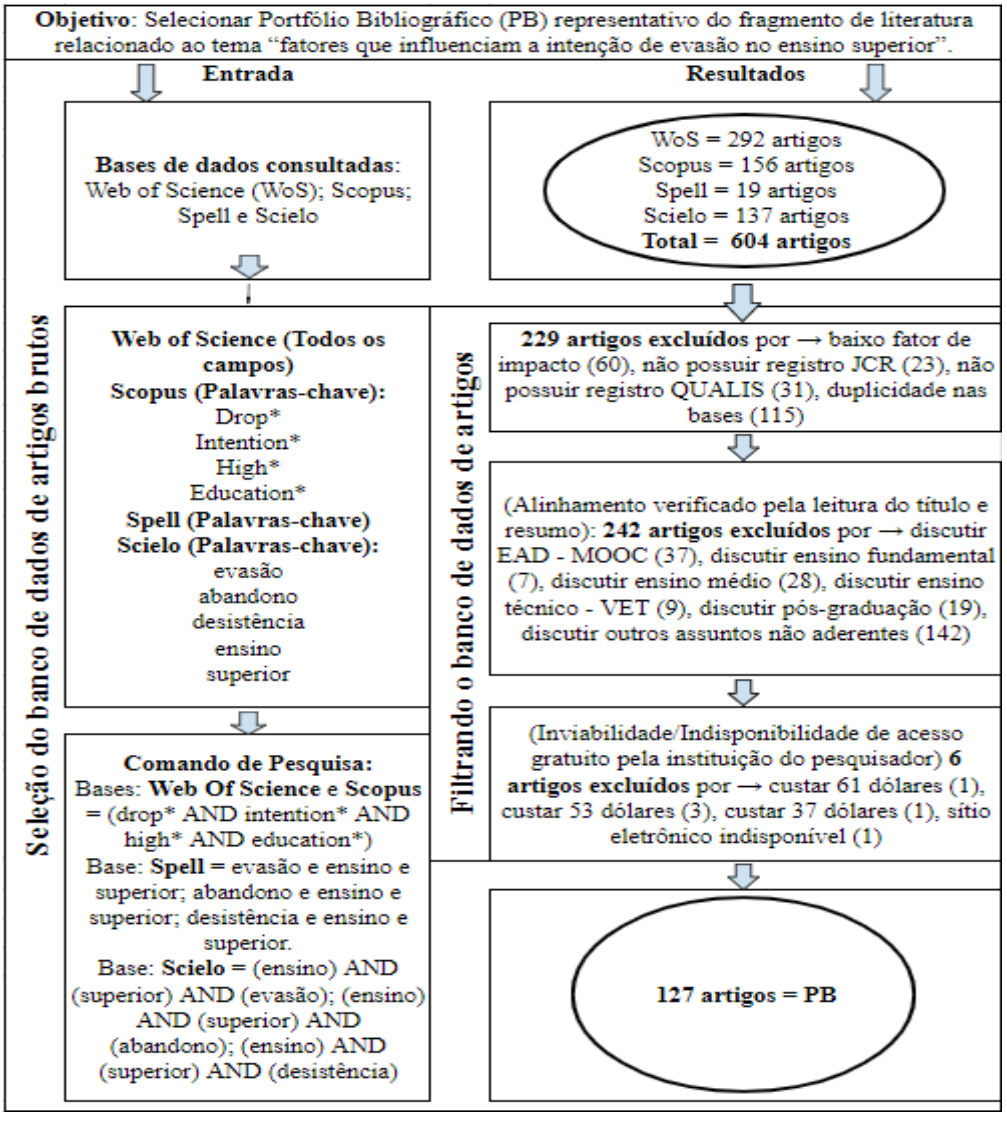
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aplicação de revisões sistemáticas ou estruturadas da literatura (RSL) tornou-se uma prática consolidada no campo da gestão (Kraus et al., 2020). Tais revisões desempenham um papel fundamental na síntese do conhecimento dentro do campo e na identificação de direções futuras para a pesquisa, facilitando o desenvolvimento de teorias (Koufteros et al., 2018). Muitos autores que conduzem RSLs enfrentam desafios na síntese e aplicação eficiente de protocolos de revisão, bem como na justificação de suas decisões ao longo do processo (Paul

et al., 2021), uma vez que apenas alguns estudos abordam e explicam detalhadamente o processo de pesquisa e as decisões tomadas durante esse processo.

Nesse sentido, o presente estudo baseia-se na metodologia *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C), utilizada por (Ensslin et al., 2022) devido à sua abordagem científico-construtivista, alinhada ao objetivo da pesquisa e a seu processo estruturado. A RSL se desenvolveu de acordo com as seguintes etapas: i) seleção do portfólio bibliográfico (PB); ii) análise bibliométrica das variáveis básicas; iii) análise das variáveis avançadas; iv) análise sistêmica; e v) formulação de perguntas de pesquisas. A busca do PB considerou publicações sobre intenção de evasão no ensino superior e foi realizada de forma a selecionar artigos científicos multidisciplinares notadamente reconhecidos pela comunidade científica pelo número de citações (Munaro et al., 2024), a nível nacional e internacional, nas bases de dados da *Web of Science* (WoS), Scopus, Spell e Scielo. A operacionalização dessa primeira etapa é demonstrada na Figura 2.

Figura 2 - Etapas para seleção do Portfólio Bibliográfico orientadas pelo ProKnow-C



Fonte: Elaboração Própria.

O comando de pesquisa nas bases da WoS e Scopus foi realizado da seguinte forma e em inglês: *drop** and *intention** and *high** and *education**. Na Spell o comando inicialmente foi: evasão e ensino e superior. Na Scielo: (ensino) AND (superior) AND (evasão). A busca se limitou aos filtros de ano de publicação dos últimos 5 anos (2019-2024) em todas as bases, porém apenas na Scielo foi necessária a filtragem manual em razão do filtro da base não funcionar corretamente. Ademais, na Scopus foi necessário limitar a busca por área da ciências sociais e psicologia para fins de otimização dos achados. Após a leitura do título, selecionou-se cinco trabalhos aleatoriamente que representam o tema de pesquisa e foi verificada a aderência das palavras-chave. Constatou-se após o teste que seria necessário a inclusão de mais dois descritores, amplamente tipificados no estudo da evasão, "abandono" e "desistência" nas bases de dados latinas Spell e Scielo. Nesse sentido, foi necessário realizar um conjunto de três pesquisas em português nas referidas bases de forma que o PB represente mais fielmente possível o fragmento de literatura que se pretende estudar.

Assim, na Spell o comando de pesquisa final foi: evasão e ensino e superior; abandono e ensino e superior; desistência e ensino e superior. Já na Scielo: (ensino) AND (superior) AND (evasão); (ensino) AND (superior) AND (abandono); (ensino) AND (superior) AND (desistência). As buscas na WoS ocorreram entre os dias 09 e 14 de março de 2024 e na Scopus ocorreram entre 14 e 24 de março de 2024. Foram encontrados 292 artigos na WoS e 156 artigos na Scopus. Já na Spell, as buscas ocorreram entre os dias 12 e 13 de setembro de 2024 e na Scielo entre 16 e 20 de setembro. Foram encontrados 19 artigos na Spell e 137 artigos na Scielo.

Após o teste de aderência de descritores (Munaro et al., 2024), a revisão sistemática considerou como critérios de inclusão: i) artigos cujo assunto tem relação explícita com intenções de abandono no ensino superior; ii) artigos publicados entre 2019 e 2024; e como critérios de exclusão: i) trabalhos que não sejam artigos; ii) artigos duplicados; iii) artigos cujo assunto esteja vinculado a ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico - *vocational education and training* (VET), pós-graduação (PhD) e cursos online à distância - *Massive Open Online Courses* (MOOC); iv) artigos que não são de áreas aderentes ao assunto de interesse, a exemplo da área médica; v) artigos encontrados nas bases da WoS e Scopus publicados em revistas que não possuem registro JCR; vi) artigos encontrados nas bases da Spell e Scielo publicados em revistas que não possuem registro Qualis; vii) artigos encontrados nas bases da WoS e Scopus que não pertençam aos quartis Q1 e Q2 de fator de impacto JIF ou, na ausência deste fator, não pertençam aos quartis Q1 e Q2 de fator de citação

JCI; viii) artigos encontrados nas bases da Spell e Scielo que não pertençam a classificação Qualis A; ix) artigos que exigem disponibilidade financeira do pesquisador para acesso.

Após a aplicação dos critérios mencionados, foram analisadas as referências dos artigos selecionados para a identificação de estudos relevantes que eventualmente possam ter sido excluídos pela leitura dos títulos nas etapas anteriores. Finalmente, a seleção final do PB deveria abranger 128 artigos, porém o artigo do pesquisador alemão (Mouton, 2020) intitulado *German university student's reasons for dropout: Identifying latent classes* não estava disponível para acesso, pois o link que direciona ao sítio eletrônico da revista científica aparentemente estava corrompido. Houve tentativas de acesso em diversos dias, entretanto, sem sucesso. Nesse sentido, o PB abrangeu 127 artigos científicos, o que constitui o conjunto de dados analisados nesta pesquisa. Esses artigos foram empregados para apresentar os fatores da intenção de evasão no ensino superior mais discutidos, incluindo as variáveis associadas e as abordagens propostas para investigações futuras.

2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.4.1 Análise bibliométrica das variáveis básicas (ProKnow-C)

Esta seção aborda os resultados da análise bibliométrica dos 127 artigos selecionados que tratam da intenção de evasão no ensino superior. Inicialmente, foi realizada uma análise dos 10 autores com maior produtividade e sua respectiva instituição de filiação conforme apresentado na Tabela 1. Foi possível observar que a maior parte deles (50%) são pesquisadores de instituições de ensino do continente Europeu, enquanto (20%) da Oceânia, (10%) da África, (10%) da América do Norte e outros (10%) da Ásia.

Tabela 1 - Autores com maior produtividade

Autor(a)	Universidade	Índice H	Número de vezes citados	Número de Publicações
Gillet, Nicolas	Instituto Universitário de França (França)	34	3528	140
Morelli, Mara	Universidade Sapienza de Roma (Itália)	20	1057	126
Mostert, Karina	Universidade Noroeste (África do Sul)	18	1385	60
Hamid Sharif-Nia	Universidade Mazandaran (Irã)	18	1201	187
Matos Bernardo, Ana Beatriz	Universidade de Oviedo (Espanha)	17	761	46
Cazan, Ana-Maria	Universidade da Transilvânia de Brasov (Romênia)	16	712	61
Li, Ian	Universidade Curtin (Austrália)	15	1190	85

Herança, Brody	Universidade da Austrália Ocidental (Austrália)	14	699	50
Buizza, Chiara	Universidade de Bréscia (Itália)	12	337	46
Pitas, Nicholas	Universidade de Illinois Urbana-Champaign (EUA)	9	330	31

Fonte: Elaboração Própria.

A partir da análise, os artigos científicos desses pesquisadores são multidisciplinares e notadamente reconhecidos pela comunidade científica a nível internacional, tanto que foram publicados em revistas científicas cujo fator de impacto JIF pertencem ao primeiro ou segundo quartil de relevância conforme observado numa pequena amostra abaixo (Tabela 2).

Tabela 2 - Artigos publicados dos autores com maior produtividade

Autor(a)	Título do Artigo	Revista Científica	(JIF) 2022	(JCI) 2022
Gillet (2020)	Students' Need Satisfaction Profiles: Similarity and Change over the Course of a University Semester	Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale	Q1	Q1
Morelli (2023)	Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University	Current Psychology	Q2	Q2
Mostert (2023)	Intention to dropout and study satisfaction: testing item bias and structural invariance of measures for South African first-year university students	Journal of Applied Research in Higher Education	-	Q2
Hamid Sharif-Nia (2023)	Bullying behaviors and intention to drop-out among nursing students: the mediation roles of sense of belonging and major satisfaction	BMC NURSING	Q1	Q1
Matos Bernardo (2022)	A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement	Sustainability	Q2	Q2
Matos Bernardo (2020)	Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout	Comunicar	Q1	Q1
Matos Bernardo (2019)	The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions of Persistance	Frontiers in Psychology	Q1	Q1
Cazan (2023)	Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample	Frontiers in Psychology	Q1	Q1
Li (2023)	Influence of entry pathway and equity group status on retention and the	Higher Education	Q1	Q1

	student experience in higher education			
Herança (2023)	The development and pilot of the university student embeddedness (USE) scale for student retention within universities: validation with an Australian student sample	Higher Education	Q1	Q1
Buizza (2024)	The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students	Education Sciences	-	Q1
Pitas (2023)	Student Retention: An Integrated Application of the Theory of Planned Behavior and the Campus Social Environment	Journal of College Student Retention-Research Theory & Practice	-	Q2

Fonte: Elaboração Própria.

Os países que mais pesquisaram sobre intenção de evasão no ensino superior foram Brasil, Alemanha, Espanha, Romênia e Chile, juntos superaram mais da metade dos achados (Tabela 3). Em relação aos outros países, foi identificado 9 artigos científicos cuja origens são dos seguintes países: Hungria, Irã, Holanda, México, Etiópia, Suíça, Malásia, Tailândia e um único artigo de Berei & Pusztai, (2022) intitulado *Learning through Digital Devices-Academic Risks and Responsibilities* que utilizou dados de estudantes universitários da Eslováquia, Sérvia, Ucrânia, Romênia e Hungria.

Tabela 3 - Países que mais pesquisam sobre intenção de evasão no ensino superior

País da Pesquisa	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total	Percentual (%)
Brasil	4	9	8	9	9	2	41	32,28
Alemanha	2	4	3	8	6	-	23	18,11
Espanha	1	3	1	3	4	-	12	9,45
Romênia	-	-	2	1	2	-	5	3,93
Chile	1	-	-	2	2	-	5	3,93
EUA	-	-	1	-	3	-	4	3,15
Itália	-	-	-	-	3	1	4	3,15
Colômbia	1		1	1	1		4	3,15
Portugal	-	-	1	1	1	-	3	2,36
Austrália	-	-	1	-	2	-	3	2,36
África do Sul	-	1	-	1	1	-	3	2,36
Noruega	-	1	-	2	-	-	3	2,36

Bélgica	1	-	1	-	-	-	2	1,58
França	-	1	-	-	-	1	2	1,58
Inglaterra	1	-	-	-	-	1	2	1,58
Peru	-	-	-	1	-	1	2	1,58
Outros Países	1	-	1	5	2	-	9	7,09
Total	12	19	20	34	36	6	**127**	**100,00%**

Fonte: Elaboração Própria.

Vale ressaltar que nos casos em que não foi possível identificar onde a pesquisa foi aplicada, utilizou-se o país de filiação dos autores. Nesse sentido, foi possível constatar que o continente europeu possui a maior quantidade de achados, 60 trabalhos (47,24%), enquanto o segundo maior continente foi a América com 57 trabalhos (44,88%). Os outros 10 trabalhos (7,88%) pertencem a outras regiões do mundo (Continente Africano, Asiático e Oceania).

2.4.2 Análise das variáveis avançadas e Sistêmica (ProKnow-C)

Esta seção aborda uma análise das variáveis avançadas e sistêmica que está pautada no conceito base e atributos de evasão universitária da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997, p. 19) e tem por objetivo aprofundar a descrição dos resultados de estudos anteriores acerca das diversas variáveis que influenciam a intenção de abandono.

Inicialmente, foi realizada uma compilação das discussões, resultados e conclusões desses trabalhos em formato de tabela e divididos em quatro dimensões, a ver: i) Atributos de pré-entrada (Tinto, 1975); ii) Fatores Psicológicos (Bean, 1980); iii) Fatores de integração institucional, acadêmica e social (Tinto, 1975); iv) Fatores financeiros (Bean, 1980). Nesta etapa, os resultados serão apresentados e segregados em quatro seções. Cada seção deve apresentar o nível total de incidência por variável encontrada e, nessa oportunidade, será destacado as variáveis que possuírem juntas mais da metade do total de incidências.

Dessa forma, portanto, será possível atingir o primeiro objetivo específico do trabalho: o de identificar os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto, bem como atingir o segundo objetivo específico: Identificar os rumos das discussões e os novos *insights* sobre a intenção de evasão universitária.

2.4.2.1 Atributos de pré-entrada

As evidências dos estudos encontrados nesta RSL apontam que, em relação a atributos de pré-entrada dos alunos na universidade, existem impactos direto e significativo de variáveis anteriores, como **idade**, **escolaridade** e **média de aproveitamento no acesso ao ensino superior** (Casanova et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023). Os alunos mais velhos (Li, 2023), os alunos sem bolsa e os com menor média de desempenho acadêmico tendem a abandonar os estudos e, portanto, esses fatores são preditores da evasão (Casanova et al., 2023). Estudos realizados na Austrália e África do Sul apontam que estudantes indígenas (Li & Jackson, 2023) e negros da classe trabalhadora (Masutha, 2022), respectivamente, são mais propensos à intenção de evasão no ensino superior por razões comunitárias e familiares, por exemplo, habitação e finanças.

Os estudos revelam um total de 71 incidências de conclusões a respeito de diversas variáveis de pré-entrada com relação positiva e negativa com a intenção de evasão conforme (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação dos atributos de pré-entrada <-> Intenção de abandonar os estudos

Atributos de pré-entrada					
Variáveis	**RP***	**RN****	**Incidências**	**%**	**Autores**
Estudantes com maior idade	**X**		7	9,86	(Saccaro et al., 2019; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Casanova et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lopes et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Sousa et al., 2024)
Estudantes do sexo feminino		**X**	16	22,52	(Saccaro et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Baalmann et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Fior et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Lopes et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b; Nunes Rodrigues et al., 2023; Sousa et al., 2024)
	X				(Casanova et al., 2023)
Estudantes Transnacionais / Migrantes	**X**		5	7,04	(Steele & Douglas, 2021; Baalmann et al., 2022; Cunha et al., 2023; Lopes et al., 2023)
		X			(Mishra & Müller, 2022)
Estudantes em relacionamento antes do ingresso		**X**	3	4,23	(Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Baalmann et al., 2022)

	X				(Buizza et al., 2024)
Estudantes que iniciam um novo relacionamento após o ingresso	**X**		2	2,82	(Campos & Bardagi, 2020; Baalmann et al., 2022)
Estudantes de primeira geração (escolaridade desfavorecida dos pais)	**X**		7	9,86	(Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Ko et al., 2023; Santos et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
Estudantes com limitações físicas / psíquicas	**X**		2	2,82	(Li & Jackson, 2023; Rußmann et al., 2023)
Estudantes com saúde comprometida	**X**		2	2,82	(Li & Jackson, 2023; Grabsch et al., 2024)
Estudantes Negros	**X**		4	5,64	(Costa & Picanço, 2020; Masutha, 2022; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b)
Estudantes Indígenas	**X**		3	4,23	(Moura & Matos, 2022; Li & Jackson, 2023; Nierotka et al., 2023a)
Estudantes do primeiro ano	**X**		8	11,26	(Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023b)
Filhos	**X**		2	2,82	(Costa & Picanço, 2020; Cunha et al., 2023)
GPA anterior (Média de notas / Desempenho acadêmico do colegial / Nota de ingresso)		**X**	9	12,67	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Kryshko et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024)
Tempo entre término do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior	**X**		1	1,41	(Nierotka et al., 2023a)
TOTAL			**71**	**100**	

Fonte: Elaboração Própria. Nota: *RP - Relação Positiva **RN - Relação Negativa.

As variáveis de maior destaque que se relacionaram com a intenção de evasão dizem respeito a: i) **Gênero**; ii) **GPA anterior**; iii) **Estudantes do primeiro ano**; iv) **Estudantes com maior idade** e; v) **Estudantes de primeira geração**.

Os resultados dos estudos apontam que **estudantes do primeiro ano** (Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022), **estudantes de primeira**

geração (Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Ko et al., 2023; Santos et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024), **estudantes mais velhos** (Saccaro et al., 2019; Casanova et al., 2023; Cunha et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Sousa et al., 2024) e do **sexo masculino** (Cocoradă et al., 2021; Baalmann et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Cunha et al., 2023) apresentam uma probabilidade substancialmente superior de desistir dos estudos. Alguns apontam ainda a **GPA anterior**, tida como a média de notas ou desempenho acadêmico do aluno no colegial, como um dos principais preditores de evasão na pré-entrada da universidade (De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Năstasă et al., 2022; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024).

As pesquisas internacionais revelam que estudantes mais velhos tendem a ter menos competências na organização das suas atividades de aprendizagem devido a estar desligados da sua formação acadêmica há algum tempo porque precisam conciliar os estudos com outras responsabilidades sociais, profissionais ou familiares, faltando mais aulas e mostrando menos disponibilidade para trabalho em grupo e perdendo oportunidades de fazer perguntas a colegas e professores (Casanova et al., 2023; Li & Jackson, 2023). Os estudos identificaram nas mulheres uma maior resiliência e motivação comparado aos homens e a conclusão é que elas têm maior facilidade de adaptação e a manter o foco (Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022).

No contexto nacional, resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Sousa et al. (2024) com estudantes de uma universidade da região centro-oeste brasileira que aponta a idade como um fator que influencia a decisão de evadir do ensino superior, quanto mais velhos forem os estudantes, menor é a sua taxa de sobrevivência. A ordem de grandeza encontrada no estudo foi de que o aumento de um ano na idade do estudante está associado ao aumento de 40% na probabilidade de abandonar o ensino superior. Na pesquisa de Nierotka et al. (2023a) com estudantes da região sul do Brasil revela que os mais jovens de 17 a 20 anos apresentam maior probabilidade de conclusão e menor probabilidade de evasão, enquanto aqueles que entraram na faixa etária de 21 a 24 anos tem 59% mais chance de se evadir em relação aos mais jovens. Por outro lado, um estudante de 25 a 28 anos tem 70% menos chance de concluir e 2 vezes mais chance de se evadir quando comparado a um estudante de 17 a 20 anos. Tal constatação pode estar relacionada ao fato de que quanto maior a idade, maior o grau de atividades da vida adulta, resultando em maiores dificuldades para concluir a graduação em decorrência de outras atribuições assumidas fora da universidade (Lopes et al., 2023; Sousa et al., 2024).

Ainda no contexto brasileiro, o estudo de Sousa et al. (2024) revelou que a realidade nacional não é diferente da internacional quanto à resiliência e a capacidade das mulheres em manter o foco, pois os resultados apontam que a ordem de grandeza de um homem desistir do ensino superior é de 5,78 vezes maior que a probabilidade de uma mulher tomar essa mesma decisão. Um resultado semelhante, foi encontrado nos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) onde a chance de evasão de estudantes do sexo masculino foi de 1,25 vezes a de estudantes do sexo feminino (Cunha et al., 2023). Nesse sentido, verifica-se que estudantes do sexo feminino é um fator associado a menores chances de evasão e a maiores chances de conclusão de curso (Nierotka et al., 2023a). Dentre os diversos estudos do PB, apenas na pesquisa de Casanova et al. (2023), com estudantes portugueses, foi encontrado resultado distinto.

Os resultados de estudos apontam que quanto mais distante do término do curso, maior é a probabilidade de evasão, ou seja, o primeiro semestre ou ano inicial da graduação são decisivos para os alunos, onde decidem continuar ou desistir (Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023b).

Outros estudos revelam que estudantes de primeira geração, cujos pais têm níveis de escolaridade mais baixos, percebem o ambiente universitário como sendo mais desconhecido e, assim, registram maior intenção de abandono e não se percebem como mais competentes no primeiro ano da universidade (Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Ko et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024). Por outro lado, a elevação do nível educacional dos pais pode contribuir para a redução da evasão acadêmica, uma vez que possibilita uma orientação mais adequada na escolha do curso pelos filhos, além de proporcionar um maior suporte durante o período de graduação (Sousa et al., 2024).

Um estudo recente de Steele e Douglas (2021) realizado com alunos matriculados numa universidade australiana revelou que estudantes transnacionais possuem baixa integração social e acadêmica, compromisso institucional, bem como satisfação quando comparado a estudantes nacionais e, dessa forma, tendem a perder gradativamente o sentimento de pertencimento e cogitar a desistência dos estudos mais facilmente. Uma pesquisa realizada numa universidade do nordeste brasileiro revelou resultado semelhante, pois esses estudantes sofrem o processo de afastamento dos pais, a responsabilidade pelas atividades domésticas, além do revés de integração social e acadêmica supracitado no estudo australiano (Cunha et al., 2023). Além da origem, as pesquisas revelam que estudantes negros possuem maiores probabilidades de evasão (Masutha, 2022; Nierotka et al., 2023a). Um

estudo longitudinal de Nierotka et al. (2023b) analisou por seis anos um corte de 1.391 estudantes ingressantes em 2013 de uma universidade brasileira e os modelos aplicados permitiram identificar que os negros têm risco de evasão quase 30% maior do que brancos, sendo esse um resultado altamente significativo, mesmo quando os demais fatores se mantêm constantes.

2.4.2.2 Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social

Os estudos revelam um total de 193 incidências de conclusões a respeito de diversas variáveis de fatores de integração institucional, acadêmica e social com a intenção de evasão conforme (Quadro 2).

Quadro 2 - Relação dos fatores de integração <-> Intenção de abandonar os estudos

Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social					
Variáveis	**RP***	**RN****	**Incidências**	**%**	**Autores**
Apoio institucional percebido		**X**	4	2,08	(Ambiel et al., 2021; Cunha et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b)
Aspirações educacionais (Opinião/Apoio) dos pais, familiares, parceiro (a) ou amigos		**X**	14	7,25	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Fourie, 2020; Bostan et al., 2021; Casanova et al., 2021; Teuber et al., 2021; Baalmann et al., 2022; López-Aguilar et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Silva et al., 2022; Wittner et al., 2022; Brömmelhaus, 2023; López-Angulo et al., 2023; Sousa et al., 2024)
Auto Competição percebida e competição de desempenho com colegas		**X**	1	0,52	(Bostan et al., 2021)
Clima do ambiente educacional		**X**	8	4,14	(Hoek et al., 2019; Marksteiner et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; Bostan et al., 2021; Cunha et al., 2023; Pitas et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Grabsch et al., 2024)
Consciência de Grupo (Interação social como forma de apoio/ajuda acadêmica)		**X**	1	0,52	(Schlusche et al., 2021)
Curso de primeira escolha		**X**	2	1,04	(Casanova et al., 2021; Nierotka et al., 2023b)
Curso de segunda escolha	**X**		1	0,52	(Cielo et al., 2020)

Dedicação acadêmica (Interesse pelo estudo, frequência às aulas, etc.)		**X**	6	3,10	(Bernardo et al., 2019; Fourie, 2020; Gillet et al., 2020; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Cocoradă et al., 2021; Buizza et al., 2024)
Desajuste acadêmico	**X**		1	0,52	(Cazan et al., 2023)
Desconfiança da própria capacidade como aluno	**X**		7	3,62	(Fourie, 2020; Ambiel et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; López-Aguilar et al., 2022; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
Desempenho acadêmico		**X**	21	10,88	(Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Nemtcan et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Dancot et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Felizardo et al., 2022; Fior et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Silva & Sampaio, 2022; Singh & Alhulail, 2022; Casanova et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Heusel et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
Engajamento acadêmico		**X**	10	5,18	(Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Santos et al., 2021b; Teuber et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023)
Exclusão digital	**X**		2	1,04	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Moura & Matos, 2022)
Falta de compreensão dos conteúdos comparado a outros colegas	**X**		6	3,10	(Campos & Bardagi, 2020; Garcia et al., 2021; Moura & Matos, 2022; Silva & Cabral, 2022; Cunha et al., 2023; Heusel et al., 2023)
Forma de Avaliação	**X**		1	0,52	(Cunha et al., 2023)
GPA do primeiro semestre		**X**	1	0,52	(Tentsho et al., 2019)
Instituição de primeira escolha		**X**	1	0,52	(Fourie, 2020)
Procrastinação acadêmica	**X**		5	2,59	(Bäulke et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Scheunemann et al.,

					2022; Cazan et al., 2023; Lindner et al., 2023)
Relação com amigos/colegas universitários		**X**	16	8,30	(Ambiel et al., 2021; Bostan et al., 2021; Santos et al., 2021b; Baalmann et al., 2022; Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Cunha et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; López-Angulo et al., 2023; Morelli et al., 2023; Pitas et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
Relação com amigos/colegas não universitários	**X**		1	0,52	(Baalmann et al., 2022)
Relação com professores		**X**	16	8,30	(Hoek et al., 2019; Lima Junior et al., 2020a; Bostan et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; Machado et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Cunha et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; López-Angulo et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Buizza et al., 2024)
Satisfação com a educação		**X**	14	7,25	(Gillet et al., 2020; Casanova et al., 2021; Santos et al., 2021b; Steele & Douglas, 2021; Scheunemann et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lindner et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Buizza et al., 2024; Sousa et al., 2024)
Satisfação com a escolha do curso/programa		**X**	18	9,32	(Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Bouças da Silva et al., 2020; Campos & Bardagi, 2020; Cielo et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Machado et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Santos et al., 2021b; Bernardo et al., 2022; Castro-Lopez et al., 2022; Fior et al., 2022; Silva & Cabral, 2022; Wittner et al., 2022; Cunha et al.,

					2023; Santos et al., 2023; Sousa et al., 2024)
Satisfação com estratégias institucionais		**X**	4	2,08	(Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Santos et al., 2021b; Teuber et al., 2021; Silva & Cabral, 2022)
Satisfação profissional		**X**	6	3,10	(Bouças da Silva et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Machado et al., 2021; Cunha et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Sousa et al., 2024)
Satisfação social universitária		**X**	3	1,55	(López-Angulo et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023)
Sentimento de pertencimento		**X**	15	7,77	(Cownie, 2019; Marksteiner et al., 2019; Fourie, 2020; Gonçalves et al., 2021; Menkor et al., 2021; López-Aguilar et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Silva et al., 2022; Espinosa et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; Heritage et al., 2023; Morelli et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
Solidão	**X**		5	2,59	(Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Silva et al., 2022; Morelli et al., 2023)
Tempo gasto em navegação online (Internet)	**X**		1	0,52	(Berei & Pusztai, 2022)
Vítima de Bullying ou Cyberbullying	**X**		2	1,04	(Bernardo et al., 2020; Sharif-Nia et al., 2023)
TOTAL			**193**	**100**	

Fonte: Elaboração Própria. Nota: *RP - Relação Positiva; **RN - Relação Negativa

As variáveis de maior destaque que se relacionaram com a intenção de evasão dizem respeito a: i) **Desempenho acadêmico**; ii) **Satisfação com a escolha do curso/programa**; iii) **Relação com amigos/colegas universitários**; iv) **Relação com professores**; v) **Sentimento de pertencimento**.

Estudos apontam e consideram o **desempenho acadêmico** como sendo o principal fator determinante na decisão de persistir ou abandonar os estudos (Bernardo et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Dancot et al., 2021; Singh & Alhulail, 2022; Heusel et al., 2023; Buizza et al., 2024). Uma pesquisa conduzida por Năstasă et al. (2022) realizada com estudantes de

um curso agrário romeno revelou, por exemplo, que o desempenho acadêmico se relaciona negativamente com a intenção de abandono muito em razão de os próprios alunos sentirem emoções negativas mais fracas em relação às avaliações acadêmicas aversivas em comparação com alunos com menor desempenho e alunos que já abandonaram os estudos.

Quanto ao **sentimento de pertencimento**, estudos revelam sendo amplamente reconhecido como uma necessidade fundamental (Sharif-Nia et al., 2023), revela-se como um elemento de considerável importância na análise da intenção de abandonar os estudos, onde se observa uma correlação positiva direta (Marksteiner et al., 2019). Esta associação indica que quanto mais sólida for a sensação de pertencimento dos estudantes à instituição, menor será a probabilidade de manifestarem a intenção de desistência (Fourie, 2020).

O sentimento de pertencimento representa uma experiência subjetiva de ser parte integrante de vários sistemas, incluindo família, amigos, instituições educacionais, locais de trabalho, comunidades, grupos culturais e serve como uma força motivacional generalizada que influencia significativamente o comportamento e a cognição (Sharif-Nia et al., 2023). As conclusões da pesquisa de Buizza et al. (2024) com estudantes italianos revelam que uma universidade capaz de criar um sentimento de pertencimento por meio de seus programas educativos poderia ter menos estudantes que abandonam os estudos.

Além disso, a **instituição de primeira escolha** possui um efeito indireto positivo através do sentimento de pertencimento na intenção de abandonar os estudos, sugerindo que os estudantes que elegem a universidade como sua instituição de primeira escolha para prosseguirem os estudos tendem a desenvolver um maior sentimento de pertencimento à instituição e, consequentemente, apresentam menor probabilidade de desejar abandonar a universidade (Fourie, 2020).

Uma pesquisa realizada na Espanha conduzida por (Bernardo et al., 2020) revela que existe influência significativa no sentimento de pertencimento do estudante quando este sente sofrimento causado por ***Bullying*** ou ***Cyberbullying***, essa situação aumenta a probabilidade dos jovens cogitarem a abandonar seus cursos superiores. Tais descobertas estão alinhadas com pesquisas anteriores que abrangem desde correlações de natureza fraca, porém significativas (Dobarro et al., 2017), até correlações mais robustas e substancialmente respaldadas (Alban & Mauricio, 2019).

Um estudo conduzido por Sharif-Nia et al. (2023) realizado com estudantes iranianos revelou a existência de relação positiva entre as experiências de *bullying* e as intenções de desistência, constatando também um impacto adverso sobre o sentimento de pertencimento e a satisfação dos alunos. Também, identificou-se que a satisfação com o curso e o sentimento

de pertencimento desempenham um papel de mediação entre o *bullying* e as intenções de abandono.

Outros estudos (Bostan et al., 2021; Singh & Alhulail, 2022) apontam que a **relação professor-aluno** desempenha um papel importante e pode influenciar a persistência motivacional do aluno e, por consequência, impactar negativamente suas intenções de abandono. Um estudo realizado na Romênia (Bostan et al., 2021) evidencia uma associação significativa e negativa entre o traço de persistência motivacional e as intenções precoces de abandono acadêmico. Isso ressalta a importância dos ambientes educacionais apoiarem os traços de personalidade para um impacto mais efetivo. Por outro lado, quando existem barreiras de relacionamento entre discente e o docente, este fator pode ser a causa que mais pode explicar a evasão segundo um estudo realizado com estudantes do curso de ciências contábeis de uma universidade federal brasileira (Machado et al., 2021).

Na pesquisa realizada com estudantes de primeira geração na Alemanha, Wittner et al., (2022) identificaram que as redes sociais (amigos, família, professores) de apoio de alta qualidade ajudam os alunos a terem uma maior confiança na sua escolha profissional a seguir os seus objetivos universitários em vez de abandonarem os estudos. A interação positiva **aluno-aluno** (Maluenda-Albornoz et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; López-Angulo et al., 2023) **e aluno-professor** (Enguídanos et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023) favorece o ambiente social da universidade e impulsiona a satisfação e a resiliência do estudante (Steele & Douglas, 2021).

Dessa forma, a qualidade institucional, a colaboração entre professores e alunos (Pusztai et. al., 2022; Passeggia et al., 2023), a gestão eficaz da sala de aula, a definição clara de objetivos, o clima e a cultura universitária (Nemtcan et al., 2020; Pitas et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023), a promoção de cooperação e competição entre os estudantes (Bostan et al., 2021), o suporte social (Rußmann et al., 2023), a percepção da relevância da educação para o futuro, a qualidade das relações interpessoais entre os colegas (Ekornes, 2022; Morelli et al., 2023; Buizza et al., 2024) e o bem-estar dos alunos (Menkor et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Passeggia et al., 2023) emergem como fatores determinantes na mitigação das intenções de abandono. O estudo ainda aponta que o reconhecimento dos resultados pelos pares e a valorização por parte dos professores desempenham um papel crucial na motivação dos alunos para o desempenho acadêmico, sendo essencial o reconhecimento dos méritos tanto pelo corpo docente quanto pelos colegas, o que inclui a aceitação pelos pares.

O apoio dos pares também exerce um efeito indireto positivo através do sentimento de pertencimento na intenção de abandonar os estudos (Morelli et al., 2023). Isso implica que os

estudantes que contam com um sistema eficaz de apoio entre pares tendem a experimentar um maior sentimento de pertencimento à instituição, o que resulta em menor probabilidade de manifestarem a intenção de abandonar os estudos (Fourie, 2020). Os resultados de estudos recentes (Baalmann et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Wittner et al., 2022; Brömmelhaus, 2023; López-Angulo et al., 2023) sugerem que as **aspirações educacionais (Opinião/Apoio) dos pais, familiares, parceiro (a) ou amigos** apresentaram relação negativa com a intenção de abandono.

Uma pesquisa realizada com estudantes alemães, conduzida por Baalmann et al. (2022), examinou a importância do relacionamento próximo nas tendências de evasão dos estudantes universitários. O estudo revelou que as aspirações educativas dos pais influenciam negativamente a tendência de abandono, os estudantes que vivem em parceria apresentaram menores intenções de abandono, entretanto, uma nova parceria durante os estudos favorece a tendência ao abandono e, por último, **a relação com amigos/colegas universitários** próximos diminuem as intenções de abandono, porém ter uma elevada proporção de amigos em domínios da vida não universitária tende a aumentá-las. Os amigos universitários servem como importante fonte de informação para lidar com os desafios do dia-a-dia associados à educação, completar tarefas ou se preparar para as provas (Mishra & Müller, 2022).

Portanto, deve-se levar em conta as aspirações educativas dos contatos sociais próximos, pois se o ambiente social de um aluno não estiver convencido de que ele se formará, a sua confiança e autoeficácia podem ser gravemente prejudicadas e tende a aumentar a intenção de abandono (Baalmann et al., 2022).

Uma pesquisa realizada na Itália, conduzida por Morelli et al. (2023), revelou que estudantes com um elevado número de **amigos universitários** e baixa autoeficácia eram menos propensos a pretender abandonar os estudos do que os estudantes com poucos amigos universitários e baixa autoeficácia, ou seja, ter amigos na universidade foi um fator de proteção na relação entre autoeficácia de aprendizagem autorregulada e intenção de abandono e isso protege os estudantes de desenvolverem a intenção de abandonar os estudos. Tais resultados também são observados na literatura mais recente e de maior impacto (Bostan et al., 2021; Ekornes, 2022; Pitas et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024).

Quanto à **satisfação com a educação**, diversos estudos têm explorado a relação entre a intenção de abandonar reportando em seus resultados uma relação negativa significativa com a intenção de abandono (Casanova et al., 2021; Scheunemann et al., 2022; Lindner et al., 2023; Buizza et al., 2024). Na Espanha, por exemplo, Bernardo et al. (2022) destacaram a satisfação com os estudos e as expectativas em relação ao curso como preditores da intenção

de abandono. As conclusões ressaltam que múltiplas variáveis exercem influência direta e indireta sobre as intenções de abandono escolar.

No Brasil, Bouças da Silva et al. (2020) também descobriram, em sua pesquisa, que a satisfação dos estudos está relacionada com as expectativas de carreira, onde a falta de expectativa de crescimento profissional, sobretudo no que concerne a oportunidades empregatícias e remuneração justa, motiva a evasão. Pode-se inferir que uma maior **satisfação com o curso/programa** reduz as razões para uma possível evasão motivada por fatores institucionais, uma vez que o estudante encontra, na instituição de ensino superior, condições de formação que favorecem seu desenvolvimento e permanência (Ambiel et al., 2021).

A satisfação é frequentemente quantificada como a experiência afetiva geral dos alunos com sua universidade e é influenciada por uma variedade de fatores na sala de aula, incluindo qualidade dos professores, recursos e equipamentos de aprendizagem, tecnologia e conteúdo do curso (Steele & Douglas, 2021). Na Alemanha, Scheunemann et al. (2022) identificaram em sua pesquisa que a intenção de evasão é um fator mediador entre as causas tanto internas quanto externas da evasão estudantil e o abandono efetivo. Eles investigaram a satisfação com os estudos como um possível determinante da intenção de desistência. Os resultados do estudo longitudinal de três ondas revelaram uma interação entre as variáveis no processo de abandono e mostraram que a alta intenção de abandono está significativamente relacionada à satisfação dos estudantes com o estudo. Dada a limitação temporal deste estudo quanto à observação ao longo de um semestre, Lindner et al. (2023) continuaram os estudos e identificaram em sua pesquisa longitudinal de três anos um resultado mais robusto, que a insatisfação acadêmica está positivamente relacionada com a intenção de abandono ao longo do tempo e as evidências sugerem que a procrastinação acadêmica se relaciona negativamente com a satisfação acadêmica.

2.4.2.3 Fatores Psicológicos

Foi possível identificar, nos resultados dos estudos analisados, 146 incidências de conclusões a respeito de variáveis psicológicas com a intenção de evasão conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Relação dos fatores Psicológicos <-> Intenção de abandonar os estudos

Fatores Psicológicos					
Variáveis	**RP***	**RN****	**Incidências**	**%**	**Autores**

Autoeficácia (Capacidade de adaptação a mudanças/imprevistos)		**X**	17	11,65	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Castro-Lopez et al., 2022; Fior et al., 2022; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Espinosa et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Mascia et al., 2023; Morelli et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Buizza et al., 2024)
Autoestima		**X**	5	3,43	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Dancot et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Ko et al., 2023; Eisenberg & Duarte, 2024)
Angústia	**X**		2	1,36	(Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022)
Ansiedade	**X**		11	7,54	(Campos & Bardagi, 2020; Cocoradă et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Ekornes, 2022; Năstasă et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Ko et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
Bem-estar (Sentimento de pertencimento + Bom desempenho acadêmico)		**X**	7	4,80	**(**Menkor et al., 2021; Santos et al., 2021b; Bäulke et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Mascia et al., 2023; Passeggia et al., 2023)
Burnout (Exaustão emocional decorrente do excesso de trabalho)	**X**		5	3,43	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Turhan et al., 2022; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
Cinismo	**X**		1	0,68	(Turhan et al., 2023)
Depressão	**X**		4	2,74	(Del Savio et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Hoyos & Daza, 2023; Ko et al., 2023)
Desesperança	**X**		1	0,68	(Enguídanos et al., 2023)
Estratégias de Autorregulação (Capacidade de planejar, monitorar, avaliar, organizar tarefas, gestão do tempo, controle percebido, etc.)		**X**	18	12,34	(Bernardo et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Respondek et al., 2020; Bostan et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Schlusche et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Castro-Lopez et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Fior et al., 2022; Silva et al., 2022; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Mascia et al., 2023; Morelli et

					al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
	X				(Díaz-Mujica et al., 2019)
Estresse (Tensão/Nervosismo ao estudar)	**X**		9	6,17	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Gonçalves et al., 2021; Del Savio et al., 2022; Ekornes, 2022; Rosendo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Ko et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
Exaustão	**X**		4	2,74	(Casanova et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Cobo-Rendón et al., 2023; Turhan et al., 2023)
Frustração	**X**		3	2,05	(Campos & Bardagi, 2020; Enguídanos et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
Medo do fracasso	**X**		1	0,68	(Heusel et al., 2023)
Motivação Intrínseca do aluno (Decisão de carreira, crenças de capacidade, valor dos estudos, etc.)		**X**	27	18,50	(Díaz-Mujica et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Fourie, 2020; Kryshko et al., 2020; Schnettler et al., 2020; Bostan et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Garcia et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Menkor et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Bargmann et al., 2022; Ekornes, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022; Wittner et al., 2022; Breetzke et al., 2023; Brömmelhaus, 2023; Cădariu & Rad, 2023; Heusel et al., 2023; Morelli et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Buizza et al., 2024)
Motivação Extrínseca do aluno (Pressão externas de familiares/sociedade)	**X**		2	1,36	(Díaz-Mujica et al., 2019; Fourie, 2020)
Otimismo em ser estudante		**X**	6	4,10	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Teuber et al., 2021; Ekornes, 2022; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
Prazer em aprender		**X**	3	2,05	(Ekornes, 2022; Enguídanos et al., 2023; Buizza et al., 2024)
Persistência/Resiliência		**X**	14	9,59	(Hoek et al., 2019; Bostan et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Santos et al., 2021b; Steele & Douglas, 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los

					Santos, 2021; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Rosendo et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Espinosa et al., 2023; López-Aguilar et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023)
Sofrimento ao estudar (Alto custo percebido)	**X**		1	0,68	(Schnettler et al., 2020)
Tédio	**X**		5	3,43	(Audrin & Hascoët, 2021; Cocoradă et al., 2021; Ekornes, 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023)
SUBTOTAL DO GRUPO			**146**	**100**	

Fonte: Elaboração Própria. Nota: *RP - Relação Positiva **RN - Relação Negativa.

As variáveis de maior destaque que se relacionaram com a intenção de evasão dizem respeito a: i) **Motivação intrínseca do aluno**; ii) **Estratégias de autorregulação**; iii) **Autoeficácia**; iv) **Persistência/Resiliência**; v) **Ansiedade**.

Uma série de estudos explanatórios sobre evasão concentrou-se na análise e investigação das características dos alunos, incluindo sua personalidade e o nível de comprometimento com a consecução de objetivos, culminando no desenvolvimento da abordagem psicológica. Pesquisas realizadas nos últimos anos demonstram que a **motivação** é um importante fator individual que afeta a intenção de evasão (Díaz-Mujica et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Menkor et al., 2021; Bargmann et al., 2022; Morelli et al., 2023; Buizza et al., 2024).

Estudos anteriores mostram que a motivação acadêmica está positivamente relacionada com o desempenho dos alunos (Kryshko et al., 2020;; Bostan et al., 2021; Singh & Alhulail, 2022; Passeggia et al., 2023; Buizza et al., 2024) e negativamente relacionada com a intenção de abandonar (Schnettler et al., 2020; Menkor et al., 2021; Bargmann et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023), o que indica que quanto mais elevado for o desejo dos estudantes de alcançarem o sucesso acadêmico, medido pela sua determinação em obter uma qualificação e em concluir com êxito os módulos inscritos, menor será a probabilidade de manifestarem intenção de desistência (Fourie, 2020).

A motivação para os estudos está intrinsecamente ligada à frequência regular às aulas, uma das variáveis acadêmicas apontadas pelos estudantes na pesquisa de Álvarez-Pérez & López-Aguilar (2020) como sendo de grande importância. A participação constante nas atividades acadêmicas possibilita aos alunos acompanhar os conteúdos apresentados pelos professores, apreender os conceitos fundamentais, aplicar estratégias eficazes de

autorregulação da aprendizagem e, consequentemente, estudar com mais segurança e confiança (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020).

Diversos estudos (Díaz-Mujica et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Morelli et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Buizza et al., 2024) revelam que a **capacidade intrínseca** de um aluno quanto à motivação influencia positivamente na intenção de permanecer no curso. A motivação e o comprometimento dos estudantes com seus interesses são pré-requisitos fundamentais para o sucesso acadêmico (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020). Em contraste a essa constatação, as **influências externas** demonstram um efeito direto negativo na intenção de abandonar os estudos, o que sugere que quanto mais os alunos estiverem sujeitos a influências externas, maior será a probabilidade de manifestarem a intenção de abandonar os estudos (Díaz-Mujica et al., 2019; Fourie, 2020).

Os estudantes que buscam a universidade por motivações intrínsecas e pessoais, ao invés de motivações externas, como agradar aos pais ou outras pessoas externas, geralmente demonstram maior desempenho acadêmico e obtêm resultados mais destacados em suas atividades (Morelli et al., 2023; Díaz-Mujica et al., 2019). Nesse sentido, fatores como o apoio dos pais, familiares e amigos se revelam como cruciais na intenção de persistência ou abandono do aluno (López-Aguilar et al., 2022).

O resultado de um estudo italiano conduzido por Buizza et al. (2024) para identificar relações hipotéticas medidas por estratégias de aprendizagem e motivação que ligam a **autoeficácia** à intenção de abandono revelou que a autoeficácia, tida como à crença de um indivíduo em sua capacidade de realizar uma tarefa específica ou atingir um objetivo, esteve inversamente relacionada ao abandono universitário, ou seja, quanto maior a autoeficácia da aprendizagem autorregulada, tida como capacidade de planejar, monitorar, avaliar, organizar tarefas e gerir o tempo, menos probabilidade de desistência dos estudos.

Estudos apontam que a falta de confiança em suas habilidades implica a motivação intrínseca do estudante onde se verifica uma relação direta negativa com a intenção de abandonar os estudos, evidenciando que quanto mais duvidarem de sua aptidão acadêmica para alcançar o sucesso na universidade, maior será a propensão para manifestarem a intenção de abandonar os estudos (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021).

Além disso, resultados de estudos recentes (Dancot et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Ko et al., 2023) revelam que a **autoestima** dos estudantes, sendo um estado psicológico de avaliação subjetiva e julgamento constante que um indivíduo faz de si mesmo, se correlaciona com a ansiedade-estado e a autoeficácia, quando da experimentação de sucesso ou fracasso que são aceitos ou rejeitados, o que pode predizer a intenção de evasão.

Outro fator de grande relevância no estudo da intenção de evasão universitária é a **autorregulação da aprendizagem** (Galve-González et al., 2023; Castro-Lopez et al., 2022). Pesquisas recentes revelam que estudantes altamente **autorregulados** sabem o que querem aprender; planejam e controlam o seu próprio processo de aprendizagem ao utilizar as estratégias mais adequadas para esse fim, monitoram os seus resultados e, se necessário, redefinem ou modificam os seus objetivos com base na experiência vivida (Schumacher, 2021; Mascia et al., 2023). A gestão do tempo, a regulação do esforço e a autorregulação metacognitiva são alguns dos construtos mais influentes no desempenho acadêmico dos alunos no ensino superior (Castro-Lopez et al., 2022). O resultado de um estudo transversal e longitudinal conduzido por Kryshko et al. (2020) com estudantes alemães revelou que o desempenho acadêmico universitário é influenciado por estratégias de aprendizagem autorregulada e a GPA anterior, média de notas no ensino secundário, como o principal preditor tradicional.

Espera-se que os estudantes universitários desenvolvam competências de pensamento crítico e fortaleçam as suas competências cognitivas através de comportamentos como perseverança, autodisciplina, autorregulação e motivação; para enfrentar as dificuldades que encontram em seu processo de realização acadêmica (Burns et al., 2020; Machado & Carvalho, 2020). Além disso, a autoeficácia acadêmica mostra uma relação mais forte tanto com o desempenho acadêmico como com a persistência (Nemtcan et al., 2022). A **persistência** *versus* abandono é um elemento-chave do sucesso universitário (Respondek et al., 2020).

Um outro estudo realizado na Espanha (López-Aguilar et al., 2023) revelou que os universitários que possuem uma boa capacidade de **persistência** ou **resiliência** não apenas conseguem evitar situações de fracasso ou abandono, mas também alcançam bons resultados de aprendizagem. Eles conseguem lidar eficazmente com fatores como ansiedade, baixa autoestima, estresse ou deficiências nas habilidades sociais, os quais, em muitos casos, são determinantes para o abandono escolar.

Uma pesquisa realizada com estudantes belgas apontou que uma maior resiliência previu significativamente o sucesso acadêmico e indivíduos resilientes geralmente se engajam em uma quantidade apropriada de atividades positivas para mitigar o estresse, enquanto evitam significativamente o envolvimento em atividades destrutivas, como consumo de álcool ou comportamentos de automutilação (Van Hoek et al., 2019). Além disso, com exceção do resultado da pesquisa realizada por Casanova et al. (2023), todos os demais estudos do PB desta RSL apontam que o fator resiliência é mais prevalente no sexo feminino em relação ao

seu desempenho acadêmico, a sua capacidade de não se frustrarem rapidamente é uma das razões para um melhor desempenho do que os homens (Cocoradă et al., 2021; Baalmann et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022).

É frequente que estudantes com baixa resiliência apresentam uma autoestima reduzida, falta de confiança em suas habilidades e ansiedade em relação às atividades acadêmicas, entre outros sintomas. Todos esses aspectos exercem influência direta sobre o desempenho acadêmico, uma vez que há uma relação intrínseca entre resiliência e aprendizagem (López-Aguilar et al., 2023).

Uma das principais barreiras percebidas que compromete a persistência dos estudantes é a **ansiedade**, caracterizada por sentimentos de preocupação, nervosismo ou medo em situações estressantes durante momentos de mudança significativa na vida (Cocoradă et al., 2021). Uma pesquisa conduzida por Bäulke et al. (2022) revelou, por exemplo, uma correlação positiva das fases assumidas de ansiedade com a procrastinação e a intenção de desistir. Enfim, diversos estudos revelam a ansiedade como fator culminante na intenção de desistência (Campos & Bardagi, 2020; Del Savio et al., 2022; Ekornes, 2022; Năstasă et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Ko et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024).

No contexto brasileiro, Eisenberg & Duarte (2024) pesquisaram estudantes de uma universidade do Rio de Janeiro e os resultados revelam que embora os discentes procurem o atendimento predominantemente para questões acadêmicas, suas queixas mais expressivas são de caráter socioemocional. Tal descoberta indica que o apoio psicopedagógico se configura como um espaço propício para a implementação de ações voltadas para a autorregulação, prevenção do estresse e manejo de questões emocionais que podem comprometer o percurso acadêmico e isso se mostra especialmente relevante para grupos historicamente sub-representados no ensino superior, que enfrentam desigualdades impostas pela injustiça social, pela fragilidade da educação básica, bem como pela falta de familiaridade com a cultura acadêmica.

O resultado de uma pesquisa brasileira conduzida por Rosendo et al. (2022) com estudantes de três universidades do estado de Minas Gerais revelou que o desenvolvimento da resiliência dos alunos, por meio de experiências de aprendizagem, tem efeito positivo no bem-estar psicológico dos discentes, sendo um importante fator de proteção contra sintomas de depressão, estresse, ansiedade e solidão. O estudo ainda conclui que direcionar investimentos para intervenções voltadas ao desenvolvimento do autoconhecimento, como a psicoterapia, ou para o fortalecimento da autoeficácia, das estratégias de enfrentamento e da

adoção de uma postura colaborativa entre os colegas de curso pode constituir um avanço significativo na promoção da saúde dos universitários, além de contribuir para o êxito acadêmico e a satisfação profissional desses futuros graduados (Rosendo et al., 2022).

Uma outra variável que pode comprometer a resiliência e favorecer a procrastinação é o **tédio** definido como uma sensação desagradável e negativa, falta de estímulo, baixa excitação, percepção do tempo passando lentamente e normalmente é experimentado ao completar uma lição de casa ou realizar exercícios de aprendizagem em sala de aula (Audrin & Hascoët, 2021). Outrossim, os valores subjetivos atribuídos aos estudos desempenham um papel crucial no sucesso acadêmico, representando um dos preditores mais próximos do desempenho, esforço e escolha dos alunos (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021; Ekornes, 2022).

Estudos indicam que alunos que valorizam menos seus estudos em comparação com seus pares têm uma tendência maior de abandonar a universidade (Schnettler et al., 2020), enquanto aqueles que atribuem alto valor aos estudos têm maior probabilidade de alcançar sucesso em suas áreas de estudo (Schnettler et al., 2020; Menkor et al., 2021; Singh & Alhulail, 2022). Em algum momento ao longo de seus estudos, praticamente todos os alunos se questionam: "Por que estou aprendendo isso?" (Breetzke et al., 2023).

A pesquisa de Breetzke et al. (2023) realizada com universitários alemães revelou que valores intrínsecos e subjetivos no estudo de disciplinas de estima podem ser um fator chave para o sucesso nos estudos e se relaciona negativamente com a intenção de evasão. As emoções relacionadas com a aprendizagem, como o **otimismo em ser estudante** e uma sensação de **prazer em aprender**, são consideradas as que dão a contribuição mais substancial para a intenção dos alunos em terminar os seus estudos (Ekornes, 2022).

A satisfação das necessidades psicológicas básicas de relacionamento, competência e autonomia tem sido frequentemente descrita como um impulsionador crítico do bem-estar e dos resultados educacionais desejáveis, como o interesse dos alunos pelos seus estudos (Gillet et al., 2020). A satisfação com o estudo refere-se à medida em que os alunos avaliam vários aspectos de seus estudos, como a especialização, as condições de estudos e as expectativas não atendidas (Scheunemann et al., 2022). Consequências indesejáveis, como por exemplo esgotamento e a posterior intenção de abandono, são esperadas para estudantes que experimentam uma falta de satisfação de necessidades psicológicas básicas (Gillet et al., 2020).

Ademais, a dedicação ou engajamento acadêmico são variáveis muito estudadas no contexto do ensino superior em relação ao seu papel aparente e crítico no desempenho e

retenção dos alunos (Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Galve-González et al., 2023), pois pode exercer uma influência direta positiva na intenção de abandonar os estudos (Bernardo et al., 2022), sugerindo que quanto maior for o empenho dos alunos nas atividades acadêmicas, medido pela assiduidade às aulas e pela confiança na obtenção de êxito, maior será o interesse em aprender e, portanto, menor será a probabilidade de demonstrarem intenção de abandonar o ensino (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021).

O engajamento está intimamente relacionado com a **motivação** (Galve-González et al., 2023; Del Savio et al., 2022) e diz respeito à capacidade dos alunos de perseverar e fazer esforços sustentados para alcançar objetivos acadêmicos, para auto-regular comportamentos e escolhas, para negociar e partilhar objetivos com outros colegas, professores ou família (Passeggia et al., 2023). O conceito de aluno não engajado exibe uma relação direta negativa com a intenção de abandonar os estudos, sugerindo que quando um aluno é percebido como não engajado, é mais provável que manifeste a intenção de abandonar os estudos (Cocoradă et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Galve-González et al., 2023).

Além disso, estudos apontam que o **Burnout** e as suas implicações acadêmicas (Galdino et al., 2020) tornaram-se uma preocupação para a comunidade científica, sendo considerado um dos principais desafios do ensino superior contemporâneo (Dopmeijer et al., 2022; Jagodics & Szabó, 2023). A universidade é um ambiente desafiador no qual os alunos frequentemente enfrentam o esgotamento (Turhan et al., 2021). Estudos indicam que muitos estudantes apresentam sintomas recorrentes de burnout. (Olson et al., 2023).

No âmbito educacional, o burnout está associado à queda no desempenho acadêmico (Moghadam et al., 2020), da autorregulação (Blas-Atencia et al., 2020) e, consequentemente, dos resultados obtidos (Madigan & Curran, 2021). Pesquisas apontam que o esgotamento prolongado somado a outros fatores como estresse ou alta carga de trabalho favorece a intenção de abandono, o que se traduz em consequências negativas tanto a nível individual como de grupo e tanto para docentes como para estudantes (Almeida et al., 2019).

Entre as soluções para o fenômeno do burnout, a comunidade científica considera o engajamento um indicador crítico, tanto ao nível da qualidade das instituições universitárias como da qualidade do ensino (Veluvali & Surisetti, 2022). Estudos recentes destacam como benéfico dedicar esforços para aprimorar o envolvimento dos estudantes no ensino superior (Srivastava et al., 2021), uma vez que evidências empíricas demonstram que alunos mais engajados têm taxas mais baixas de intenção de abandono (Abreu Alves et al., 2022). Além disso, melhorar o engajamento está relacionado a melhores resultados durante a carreira acadêmica universitária do aluno (Srivastava et al., 2021), mitigando os efeitos negativos

derivados do esgotamento (Salmela-Aro et al., 2022) e melhorando o percentual de frequência às aulas (Önder et al., 2023). Ademais, o engajamento é um fator crucial que influencia a aprendizagem profunda, o desempenho acadêmico e, portanto, o sucesso nos estudos (Zhoc et al., 2019), o que aproveita o potencial intrínseco dos alunos (Poort et al., 2023).

2.4.2.4 Fatores Financeiros

Os estudos revelam um total de 45 incidências de conclusões a respeito de variáveis financeiras com a intenção de evasão conforme (Quadro 4).

Quadro 4 - Relação dos fatores Financeiros <-> Intenção de abandonar os estudos

Fatores Financeiros					
Variáveis	**RP***	**RN****	**Incidências**	**%**	**Autores**
Escassez financeira	**X**		23	51,11	**(**Díaz-Mujica et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Campos & Bardagi, 2020; Cielo et al., 2020; Costa & Picanço, 2020; Chaves-Teixeira-Adachi, 2021; Cocoradă et al., 2021; Garcia et al., 2021; Kroth & Barth, 2021; Gonçalves et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Machado et al., 2021; Gambirage et al., 2022; López-Aguilar et al., 2022; Masutha, 2022; Moura & Matos, 2022; Pusztai et. al., 2022; Cunha et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Rußmann et al., 2023; Santos et al., 2023; Grabsch et al., 2024)
Estudantes sem bolsa	**X**		2	4,44	(Santos et al., 2021b; Casanova et al., 2023)
Estudantes com bolsa		**X**	2	4,44	(Saccaro et al., 2019; Kroth & Barth, 2021)
Moradia indesejada	**X**		2	4,44	(Kox et al., 2022; Li & Jackson, 2023)
Pagar mensalidades / propinas da universidade	**X**		3	6,66	(Cocoradă et al., 2021; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022)
Situação de Emprego		**X**	2	4,44	**(**Baalmann et al., 2022; Pusztai et. al., 2022)
Situação socioeconômica desfavorecida.	**X**		11	24,47	(Guerrero & Soto Arango, 2019; Costa & Picanço, 2020; Lima Junior et al., 2020b; Cocoradă et al., 2021; Gambirage et al., 2022; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022; Casanova et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Santos et al., 2023)

SUBTOTAL DO GRUPO	**45**	**100**	

Fonte: Elaboração Própria. Nota: *RP - Relação Positiva **RN - Relação Negativa.

As variáveis de maior destaque que se relacionaram com a intenção de evasão dizem respeito a: i) **Escassez financeira**; ii) **Situação socioeconômica desfavorecida**; iii) **Pagar mensalidades/propinas da universidade**; iv) **Estudantes sem bolsa e com bolsa**; v) **Moradia indesejada**.

Uma variável que pode exercer influência sobre a adaptação dos estudantes no ensino superior diz respeito aos recursos socioeconômicos disponíveis (Pusztai et. al., 2022; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023). As políticas de auxílio financeiro aos estudantes, como bolsas ou auxílio, desempenham um papel relevante no acesso e à permanência desses alunos, especialmente aqueles provenientes de famílias de baixa renda, tais apoios financeiros contribuem para o engajamento, a persistência e taxas mais elevadas de conclusão dos estudos pelos alunos (Casanova et al., 2023).

Um estudo realizado por Kroth & Barth (2021) numa universidade federal na região sul do Brasil enfatizou o papel dos auxílios financeiros para a permanência no ensino superior de estudantes de baixa renda ao amenizar efeitos negativos de *background* familiar, individual, situacional ou institucional. O estudo lançou mão de dados sobre a evasão e desempenho acadêmico de estudantes beneficiários de auxílio e os comparou com estudantes não beneficiários. Num período de 4 anos houve o ingresso de 8.579 estudantes dos quais 3.334 evadiram (38,9%) e destes que se evadiram, apenas 20,6% eram alunos beneficiários. Tal constatação gerou evidências de que o auxílio financeiro vem contribuindo com o objetivo de manter o estudante de baixa renda na universidade.

Ainda no contexto brasileiro, uma pesquisa realizada por (Machado et al., 2021) com estudantes evadidos, durante o período de 2009 a 2018, revelou que as dificuldades financeiras enfrentadas pelos evadidos obtiveram o maior grau de explicação para os aspectos relacionados com a saúde, tempo e dinheiro. No estudo de Bouças da Silva et al. (2020) com discentes de uma universidade federal do nordeste brasileiro revelou que a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família em grande parte é agravada pelas condições financeiras desfavorecidas dos evadidos ao serem obrigados a manter paralelamente uma intensa rotina de trabalho para complementação da renda familiar, o que torna ainda mais essencial os fomentos estudantis como financiamentos e bolsas de estudos, além de políticas públicas que favoreçam a permanência desses alunos no ensino superior. Resultado semelhante foi encontrado em outras pesquisas brasileiras (Moura & Matos, 2022).

Uma outra pesquisa conduzida por Masutha (2022), realizada com estudantes sul africanos da classe trabalhadora que sofreram transições marginalizadas ao ensino superior e experiências de abandono, revela que a ajuda financeira chegou a moderar os desafios de ser negro e conciliar o trabalho com o estudo, porém, quando tal ajuda é mal gerida por decisores políticos, piora as já turbulentas transições desses estudantes para o ensino superior e enfraquece suas chances de concluir com sucesso os estudos.

Num estudo sociodemográfico conduzido por Cocoradă et al. (2021) com calouros de uma universidade romena foi possível constatar que estudantes de famílias desfavorecidas com **situação socioeconômica** negativa se correlacionaram com uma maior intenção de abandono. Já no estudo de Pusztai et. al. (2022) com estudantes húngaros, a constatação foi além, pois o resultado apontou que a situação financeira é a melhor entre os alunos persistentes, um pouco pior entre os alunos em risco de abandono e a pior entre os que já desistiram. Nesse sentido, a baixa renda familiar representa um preditor de abandono porque os alunos podem experimentar dificuldades financeiras devido ao custo de vida ou propinas na universidade (Cocoradă et al., 2021; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022).

Em relação às **propinas**, os resultados do estudo de Pusztai et. al. (2022) apontam ainda, por exemplo, que a chance de evasão de alunos que necessitam pagar mensalidades, mesmo que seja por um semestre, é quase duas vezes maior em comparação aos alunos não pagantes. O estudo revelou que estudantes que pagavam propinas tinham uma redução da persistência ao ter menos certeza de uma graduação bem-sucedida.

Estudos mostram que estudantes em situação socioeconômica desfavorecida e que não recebem nenhum tipo de apoio financeiro como bolsas ou auxílios tendem a se evadir (Santos et al., 2021b; Casanova et al., 2023). O resultado de uma pesquisa realizada com estudantes universitários na região sudeste do Brasil revela que os alunos contemplados com bolsa permanência têm o seu tempo de sobrevivência na graduação elevado em 1,751 vezes quando comparado com aqueles que não são beneficiários, ou seja, quando se oferece alguma forma de apoio para alunos que enfrentam maiores dificuldades financeiras, esses indivíduos tendem a abandonar menos os cursos (Saccaro et al., 2019)

Quanto à situação de **emprego** e trabalho, os resultados mostram que os estudantes empregados apresentam menores tendências de abandono universitário **(**Baalmann et al., 2022; Pusztai et. al., 2022). Na pesquisa de Baalmann et al. (2022) com estudantes alemães, apesar das conclusões relativas à situação profissional dos estudantes variar e o mecanismo subjacente ainda não ser totalmente claro, os resultados ainda sugerem que o emprego não

está automaticamente associado a menos recursos de tempo ou à exaustão e, assim, estudantes empregados tendem a concluir os estudos mais rapidamente.

Estudos também revelam a influência da **moradia indesejada** na intenção de abandono (Kox et al., 2022; Li & Jackson, 2023). A pesquisa de Kox et al. (2022) com estudantes holandeses, por exemplo, revelou que a situação de moradia foi significativamente associada ao abandono efetivo, pois aqueles alunos que optam a iniciar a vida de forma independente dos pais e a morar sozinhos, com colegas ou com cônjuge, tendem a ter desafios de moradia e outras responsabilidades de sustento e ter menos apoio parental quando comparado a alunos que moram com os pais.

2.4.3 Discussão dos resultados (ProKnow-C)

A partir das análises, tem-se a seguinte Tabela 4 que demonstra o resultado por categoria com maior frequência em contribuição à intenção da evasão universitária.

Tabela 4 - Resultado por Categoria

CATEGORIA	%	INCIDÊNCIAS
Atributos de pré-entrada	15,60	71
Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social	42,42	193
Fatores Psicológicos	32,09	146
Fatores Financeiros	9,89	45
TOTAL GERAL	**100**	**455**

Fonte: Elaboração Própria.

A categoria de **integração** e a **psicológica** foram as que apresentaram maior incidência nos resultados das pesquisas mais recentes e de maior impacto, juntas totalizaram mais de 70% dos fatores que podem explicar a intenção de evasão universitária. Tal fato revela a tendência das pesquisas em não mais se preocupar tão somente com fatores sociodemográficos e financeiros como principais preditores, mas tentar responder à natureza processual do abandono no ensino superior com enfoque em fatores pessoais (psicológicos) e contextuais (integração).

Ademais, diante desses achados, tornou-se possível evidenciar um ranqueamento dos fatores de maior incidência e discussão na literatura mais recente como se pode observar nas seções seguintes.

2.4.3.1 Ranqueamento dos Fatores de Atributos de Pré-Entrada

O resultado de estudos revelam que as características sociodemográficas de estudantes, como gênero (Saccaro et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Nierotka et al., 2023a), idade (Saccaro et al., 2019; Casanova et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lopes et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Sousa et al., 2024), desempenho acadêmico no colegial (De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Kryshko et al., 2020; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024), status de relacionamento (Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Baalmann et al., 2022; Buizza et al., 2024), se possui filhos ou não (Costa & Picanço, 2020; Cunha et al., 2023), tempo entre término do ensino médio e ingresso na universidade (Nierotka et al., 2023a), se o estudante é nacional ou estrangeiro (Steele & Douglas, 2021; Baalmann et al., 2022; Cunha et al., 2023; Lopes et al., 2023), no momento do ingresso no ensino superior podem influenciar significativamente a intenção de abandonar os estudos conforme ranqueamento exposto na Tabela 5.

Tabela 5 - Ranqueamento dos Fatores de Atributos de Pré-Entrada

ATRIBUTOS DE PRÉ-ENTRADA			
	VARIÁVEIS	**INCIDÊNCIAS**	**AUTORES**
1	Gênero	16	(Saccaro et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Baalmann et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Fior et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Casanova et al., 2023; Lopes et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b; Nunes Rodrigues et al., 2023; Sousa et al., 2024)
2	GPA anterior (Média de notas / Desempenho acadêmico do colegial / Nota de ingresso)	9	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Kryshko et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024)
3	Estudantes do primeiro ano	8	(Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023b)
4	Estudantes com maior idade	7	(Saccaro et al., 2019; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Casanova et

			al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lopes et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Sousa et al., 2024)
5	Estudantes de primeira geração (escolaridade desfavorecida dos pais)	7	(Cocoradă et al., 2021; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Ko et al., 2023; Santos et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
6	Estudantes Transnacionais / Migrantes	5	(Steele & Douglas, 2021; Baalmann et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Cunha et al., 2023; Lopes et al., 2023)
7	Estudantes Negros	4	(Costa & Picanço, 2020; Masutha, 2022; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b)
8	Estudantes em relacionamento antes do ingresso	3	(Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Baalmann et al., 2022; Buizza et al., 2024)
9	Estudantes Indígenas	3	(Moura & Matos, 2022; Li & Jackson, 2023; Nierotka et al., 2023a)
10	Filhos	2	(Costa & Picanço, 2020; Cunha et al., 2023)
11	Estudantes com saúde comprometida	2	(Li & Jackson, 2023; Grabsch et al., 2024)
12	Estudantes com limitações físicas / psíquica	2	(Li & Jackson, 2023; Rußmann et al., 2023)
13	Estudantes que iniciam um novo relacionamento após o ingresso	2	(Campos & Bardagi, 2020; Baalmann et al., 2022)
14	Tempo entre término do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior	1	(Nierotka et al., 2023a)

Fonte: Elaboração Própria.

Entre os fatores de pré-entrada, características sociodemográficas como gênero, idade e condição de primeira geração aparecem como determinantes de risco. A maior prevalência da persistência entre estudantes do sexo feminino, por exemplo, pode ser explicada por uma maior motivação e capacidade de manter o foco quando comparado aos homens (Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022; Năstasă et al., 2022). Da mesma forma, o desempenho acadêmico prévio GPA anterior (De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Kryshko et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024) e o fato de estar no primeiro ano (Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Nierotka et al., 2023b) são fatores críticos. Estudantes em transição para o ambiente universitário muitas vezes enfrentam dificuldades de

adaptação, que podem ser agravadas pela ausência de preparação acadêmica adequada ou apoio institucional (Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023a).

Outros elementos, como a condição de estudantes negros (Costa & Picanço, 2020; Masutha, 2022), indígenas (Moura & Matos, 2022; Li & Jackson, 2023; Nierotka et al., 2023a) ou migrantes (Steele & Douglas, 2021; Baalmann et al., 2022; Cunha et al., 2023; Lopes et al., 2023), destacam questões de exclusão e desigualdade social que afetam populações historicamente marginalizadas. Fatores relacionados à saúde física e mental (Li & Jackson, 2023; Rußmann et al., 2023), bem como a presença de filhos (Costa & Picanço, 2020; Cunha et al., 2023), refletem desafios adicionais enfrentados por subgrupos específicos de estudantes. Esses atributos indicam a necessidade de estratégias de suporte diversificadas e inclusivas, voltadas para atender às demandas desses grupos mais vulneráveis.

2.4.3.2 Ranqueamento dos Fatores de Integração

Os fatores de integração revelam que a experiência do estudante no ambiente universitário desempenha um papel essencial na decisão de permanecer ou abandonar os estudos (Tinto, 1975). O ranqueamento dos fatores de integração, conforme Tabela 6, identificado nos estudos reforçam tal constatação.

Tabela 6 - Ranqueamento dos Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social

FATORES DE INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL, ACADÊMICA E SOCIAL			
	VARIÁVEIS	**INCIDÊNCIAS**	**AUTORES**
1	Desempenho Acadêmico	21	(Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Nemtcan et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Dancot et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Felizardo et al., 2022; Fior et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Năstasă et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Silva & Sampaio, 2022; Singh & Alhulail, 2022; Casanova et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Heusel et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
2	Satisfação com a escolha do curso/programa	18	(Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Bouças da Silva et al., 2020; Campos & Bardagi, 2020; Cielo et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Machado et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Santos et al., 2021b; Bernardo et al., 2022; Castro-Lopez et al.,

			2022; Fior et al., 2022; Silva & Cabral, 2022; Wittner et al., 2022; Cunha et al., 2023; Santos et al., 2023; Sousa et al., 2024)
3	Relação com amigos/colegas universitários	16	(Ambiel et al., 2021; Bostan et al., 2021; Santos et al., 2021b; Baalmann et al., 2022; Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Pusztai et. al., 2022; Silva et al., 2022; Cunha et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; López-Angulo et al., 2023; Morelli et al., 2023; Pitas et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
4	Relação com professores	16	(Hoek et al., 2019; Lima Junior et al., 2020a; Bostan et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; Machado et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Cunha et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; López-Angulo et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Buizza et al., 2024)
5	Sentimento de pertencimento	15	(Cownie, 2019; Marksteiner et al., 2019; Fourie, 2020; Gonçalves et al., 2021; Menkor et al., 2021; López-Aguilar et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Silva et al., 2022; Espinosa et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; Heritage et al., 2023; Morelli et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024)
6	Aspirações educacionais (Opinião/Apoio) dos pais, familiares, parceiro(a) ou amigos	14	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Fourie, 2020; Bostan et al., 2021; Casanova et al., 2021; Teuber et al., 2021; Baalmann et al., 2022; López-Aguilar et al., 2022; Mishra & Müller, 2022; Silva et al., 2022; Wittner et al., 2022; Brömmelhaus, 2023; López-Angulo et al., 2023; Sousa et al., 2024)
7	Satisfação com a educação	14	(Gillet et al., 2020; Casanova et al., 2021; Santos et al., 2021b; Steele & Douglas, 2021; Scheunemann et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lindner et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Buizza et al., 2024; Sousa et al., 2024)

8	Engajamento acadêmico	10	(Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Santos et al., 2021b; Teuber et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023)
9	Clima do ambiente educacional	8	(Hoek et al., 2019; Marksteiner et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; Bostan et al., 2021; Cunha et al., 2023; Pitas et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Grabsch et al., 2024)
10	Desconfiança da própria capacidade como aluno	7	(Fourie, 2020; Ambiel et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; López-Aguilar et al., 2022; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
11	Dedicação acadêmica (Interesse pelo estudo, frequência às aulas, etc.)	6	(Bernardo et al., 2019; Fourie, 2020; Gillet et al., 2020; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Cocoradă et al., 2021; Buizza et al., 2024)
12	Falta de compreensão dos conteúdos comparado a outros colegas	6	(Campos & Bardagi, 2020; Garcia et al., 2021; Moura & Matos, 2022; Silva & Cabral, 2022; Cunha et al., 2023; Heusel et al., 2023)
13	Satisfação profissional	6	(Bouças da Silva et al., 2020; Ambiel et al., 2021; Machado et al., 2021; Cunha et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Sousa et al., 2024)
14	Procrastinação acadêmica	5	(Bäulke et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Scheunemann et al., 2022; Cazan et al., 2023; Lindner et al., 2023)
15	Solidão	5	(Ekornes, 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Silva et al., 2022; Morelli et al., 2023)
16	Apoio institucional percebido	4	(Ambiel et al., 2021; Cunha et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b)
17	Satisfação com estratégias institucionais	4	(Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Santos et al., 2021b; Teuber et al., 2021; Silva & Cabral, 2022)
18	Satisfação social universitária	3	(López-Angulo et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023)
19	Curso de primeira escolha	2	(Casanova et al., 2021; Nierotka et al., 2023b)
20	Exclusão digital	2	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Moura & Matos, 2022)

21	Vítima de Bullying ou Cyberbullying	2	(Bernardo et al., 2020; Sharif-Nia et al., 2023)
22	Auto Competição percebida e competição de desempenho com colegas	1	(Bostan et al., 2021)
23	Consciência de Grupo (Interação social como forma de apoio/ajuda acadêmica)	1	(Schlusche et al., 2021)
24	Curso de segunda escolha	1	(Cielo et al., 2020)
25	Desajuste acadêmico	1	(Cazan et al., 2023)
26	Forma de Avaliação	1	(Cunha et al., 2023)
27	GPA do primeiro semestre	1	(Tentsho et al., 2019)
28	Instituição de primeira escolha	1	(Fourie, 2020)
29	Relação com amigos/colegas não universitários	1	(Baalmann et al., 2022)
30	Tempo gasto em navegação online (Internet)	1	(Berei & Pusztai, 2022)

Fonte: Elaboração Própria.

O desempenho acadêmico surge como o principal determinante, evidenciando a relação entre sucesso acadêmico e retenção (Díaz-Mujica et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Singh & Alhulail, 2022; Buizza et al., 2024). A satisfação com a escolha do curso ou programa (Bernardo et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Santos et al., 2021b; Fior et al., 2022; Santos et al., 2023) e as relações sociais no ambiente universitário, como amizades e interações com colegas (Ambiel et al., 2021; Ekornes, 2022; Cunha et al., 2023; Morelli et al., 2023; Begum et al., 2024), reforçam a importância de criar um senso de pertencimento (Heritage et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023).

Elementos como engajamento acadêmico (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021), clima educacional (Hoek et al., 2019; Marksteiner et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; Reyes-de-Cózar et al., 2023) e apoio institucional percebido (Ambiel et al., 2021; Cunha et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b) também desempenham papéis significativos. Estudantes que percebem a universidade como um ambiente acolhedor, com professores acessíveis e políticas que incentivam a aprendizagem, têm maior probabilidade de persistir (Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Enguídanos et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; López-Angulo et al., 2023; Passeggia et al., 2023). Por outro lado, aspectos negativos, como exclusão digital (López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Moura & Matos, 2022), bullying (Bernardo et al., 2020; Sharif-Nia et

al., 2023) e desconfiança na própria capacidade acadêmica (Fourie, 2020; Ambiel et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024), podem minar o engajamento e aumentar o risco de evasão.

2.4.3.3 Ranqueamento dos Fatores Psicológicos

Os resultados da maioria dos estudos do PB revelam que os fatores psicológicos apresentam uma relação profunda com a motivação intrínseca e as habilidades de autorregulação dos estudantes conforme evidenciado no ranqueamento da Tabela 7.

Tabela 7 - Ranqueamento dos Fatores Psicológicos

FATORES PSICOLÓGICOS			
	VARIÁVEIS	**INCIDÊNCIAS**	**AUTORES**
1	Motivação Intrínseca do aluno (Decisão de carreira, crenças de capacidade, valor dos estudos, etc.)	27	(Díaz-Mujica et al., 2019; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Fourie, 2020; Kryshko et al., 2020; Schnettler et al., 2020; Bostan et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Garcia et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Menkor et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Bargmann et al., 2022; Ekornes, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022; Wittner et al., 2022; Breetzke et al., 2023; Brömmelhaus, 2023; Cădariu & Rad, 2023; Heusel et al., 2023; Morelli et al., 2023; Passeggia et al., 2023; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Buizza et al., 2024)
2	Estratégias de Autorregulação (Capacidade de planejar, monitorar, avaliar, organizar tarefas, gestão do tempo, controle percebido, etc.)	18	(Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Respondek et al., 2020; Bostan et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Schlusche et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Castro-Lopez et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Fior et al., 2022; Silva et al., 2022; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Mascia et al., 2023; Morelli et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
3	Autoeficácia (Capacidade de adaptação a mudanças / imprevistos)	17	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Castro-Lopez et al., 2022; Fior et al., 2022; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Rosendo et

			al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Espinosa et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Mascia et al., 2023; Morelli et al., 2023; Rußmann et al., 2023; Buizza et al., 2024)
4	Persistência / Resiliência	14	(Hoek et al., 2019; Bostan et al., 2021; Cocoradă et al., 2021; Santos et al., 2021b; Steele & Douglas, 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; Năstasă et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Rosendo et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Espinosa et al., 2023; López-Aguilar et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023)
5	Ansiedade	11	(Campos & Bardagi, 2020; Cocoradă et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Ekornes, 2022; Năstasă et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Ko et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
6	Estresse (Tensão/Nervosismo ao estudar)	9	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Gonçalves et al., 2021; Del Savio et al., 2022; Ekornes, 2022; Rosendo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Ko et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
7	Bem-estar (Sentimento de pertencimento + Bom desempenho acadêmico)	7	(Menkor et al., 2021; Santos et al., 2021b; Bäulke et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Mascia et al., 2023; Passeggia et al., 2023)
8	Otimismo em ser estudante	6	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Teuber et al., 2021; Ekornes, 2022; Hernández-Vargas & García-Castro, 2022; López-Aguilar et al., 2022; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
9	Autoestima	5	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Dancot et al., 2021; Bäulke et al., 2022; Ko et al., 2023; Eisenberg & Duarte, 2024)
10	Burnout (Exaustão emocional decorrente do excesso de trabalho)	5	(López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Turhan et al., 2022; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
11	Tédio	5	(Audrin & Hascoët, 2021; Cocoradă et al., 2021; Ekornes, 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023)
12	Depressão	4	(Del Savio et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Hoyos & Daza, 2023; Ko et al., 2023)

13	Exaustão	4	(Casanova et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Cobo-Rendón et al., 2023; Turhan et al., 2023)
14	Frustração	3	(Campos & Bardagi, 2020; Enguídanos et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
15	Prazer em aprender	3	(Ekornes, 2022; Enguídanos et al., 2023; Buizza et al., 2024)
16	Angústia	2	(Del Savio et al., 2022; Kox et al., 2022)
17	Motivação Extrínseca do aluno (Pressão externas de familiares / sociedade)	2	(Díaz-Mujica et al., 2019; Fourie, 2020)
18	Cinismo	1	(Turhan et al., 2023)
19	Desesperança	1	(Enguídanos et al., 2023)
20	Medo do fracasso	1	(Heusel et al., 2023)
21	Sofrimento ao estudar (Alto custo percebido)	1	(Schnettler et al., 2020)

Fonte: Elaboração Própria.

A capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho (Bernardo et al., 2019; Díaz-Mujica et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Castro-Lopez et al., 2022; Morelli et al., 2023; Buizza et al., 2024), combinada com a crença na própria eficácia (Nemtcan et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Rußmann et al., 2023), surge como crucial para a adaptação às demandas do ensino superior. A falta de estratégias de autorregulação pode levar ao acúmulo de tarefas, aumentando níveis de estresse (Ekornes, 2022; Rosendo et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Ko et al., 2023), ansiedade (Campos & Bardagi, 2020; Cocoradă et al., 2021; Bäulke et al., 2022) e até burnout (Turhan et al., 2022; Reyes-de-Cózar et al., 2023).

A motivação intrínseca, relacionada ao valor percebido dos estudos e à escolha de carreira, tem forte impacto na persistência acadêmica (Díaz-Mujica et al., 2019; Schnettler et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Bargmann et al., 2022; Breetzke et al., 2023). Por outro lado, fatores emocionais negativos, como depressão (Del Savio et al., 2022; Cobo-Rendón et al., 2023; Hoyos & Daza, 2023; Ko et al., 2023), desesperança e medo do fracasso (Heusel et al., 2023), podem levar ao abandono. Esses resultados ressaltam a necessidade de intervenções voltadas para o bem-estar psicológico e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

2.4.3.4 Ranqueamento dos Fatores Financeiros

Os resultados dos estudos revelam que os fatores financeiros podem influenciar a intenção de abandonar a universidade e o ranqueamento das variáveis pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 - Ranqueamento dos Fatores Financeiros

FATORES FINANCEIROS			
	VARIÁVEIS	**INCIDÊNCIAS**	**AUTORES**
1	Escassez financeira	23	(Díaz-Mujica et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Campos & Bardagi, 2020; Cielo et al., 2020; Costa & Picanço, 2020; Chaves-Teixeira-Adachi, 2021; Cocoradă et al., 2021; Garcia et al., 2021; Kroth & Barth, 2021; Gonçalves et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Machado et al., 2021; Gambirage et al., 2022; López-Aguilar et al., 2022; Masutha, 2022; Moura & Matos, 2022; Pusztai et. al., 2022; Cunha et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Rußmann et al., 2023; Santos et al., 2023; Grabsch et al., 2024)
2	Situação socioeconômica desfavorecida	11	(Guerrero & Soto Arango, 2019; Costa & Picanço, 2020; Lima Junior et al., 2020b; Cocoradă et al., 2021; Gambirage et al., 2022; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022; Casanova et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Santos et al., 2023)
3	Pagar mensalidades/propinas da universidade	3	(Cocoradă et al., 2021; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022)
4	Estudantes sem bolsa	2	(Santos et al., 2021b; Casanova et al., 2023)
5	Estudantes com bolsa	2	(Saccaro et al., 2019; Kroth & Barth, 2021)
6	Moradia indesejada	2	(Kox et al., 2022; Li & Jackson, 2023)
7	Situação de Emprego	2	(Baalmann et al., 2022; Pusztai et. al., 2022)

Fonte: Elaboração Própria.

Os fatores financeiros refletem as barreiras econômicas estruturais que limitam as oportunidades educacionais de muitos estudantes (Díaz-Mujica et al., 2019; Cielo et al., 2020; Kroth & Barth, 2021; Moura & Matos, 2022; Ko et al., 2023; Grabsch et al., 2024). A escassez financeira, combinada com a necessidade de arcar com mensalidades e outras despesas, é um dos principais fatores associados à evasão (Cocoradă et al., 2021; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022). Essa pressão é mais intensa para estudantes de baixa renda ou sem bolsas de estudo (Santos et al., 2021b; Casanova et al., 2023).

Além disso, a situação de moradia indesejada e a necessidade de conciliar estudos com emprego comprometem o tempo e a energia disponíveis para atividades acadêmicas (Kox et al., 2022; Li & Jackson, 2023). Esses desafios destacam a importância de políticas institucionais que forneçam suporte financeiro, como bolsas de estudo, moradia acessível e oportunidades de trabalho integrado ao ensino.

2.4.3.5 Contribuições para o avanço da área - Perguntas de Pesquisa

Ao se analisar esse fragmento da literatura científica, foi possível evidenciar oportunidades e lacunas de investigação da intenção de evasão universitária, para a comunidade acadêmica e corporativa, conforme demonstrado no Quadro 5. Desse modo, esses pressupostos científicos representam perguntas de pesquisa e abrem cenários para pesquisas futuras.

Quadro 5: Contribuições e sugestões para pesquisas futuras

Contribuições/Sugestões para pesquisas futuras	**Autores**
Investigar variáveis relacionadas ao contexto familiar e suas implicações com as intenções de desistência universitária.	(Wittner et al., 2022)
Analisar impacto preditivo de instrumento de rastreio para mitigar o problema do abandono universitário.	(Gillet et al., 2020; Respondek et al., 2020; Casanova et al., 2021; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Menkor et al., 2021; Del Savio et al., 2022; Nemtcan et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022; Brömmelhaus, 2023; Heritage et al., 2023)
Utilizar técnicas qualitativas em conjunto com técnicas quantitativas para possibilitar a identificação de causas mais subjetivas da evasão.	(Cunha et al., 2023; Felizardo et al., 2023; Nunes Rodrigues et al., 2023; Sousa et al., 2024)
Investigar variáveis socioeconômicas e suas implicações com as intenções de desistência universitária.	(Bargmann et al., 2022; Masutha, 2022; Cunha et al., 2023; Lopes et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Begum et al., 2024)
Analisar e compreender os resultados acadêmicos de estudantes com antecedência migratória e suas implicações com as intenções de desistência universitária.	(Marksteiner et al., 2019; Steele & Douglas, 2021; Mishra & Müller, 2022)
Explorar as diversas necessidades de apoio aos estudantes em ambientes psicossociais como preditor de abandono no ensino superior.	(De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Gillet et al., 2020; Respondek et al., 2020; Ekornes, 2022; Năstasă et al., 2022; Cădariu & Rad, 2023; Espinosa et al., 2023; Ngoc Hoi, 2023; Begum et al., 2024; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024)
Investigar variáveis institucionais e suas implicações com as intenções de desistência universitária.	(Pena et al., 2020; Nierotka et al., 2023a)

Investigar o comportamento das variáveis relacionadas às intenções de abandono ao longo do tempo num desenho de pesquisa longitudinal.	(Cownie, 2019; Gillet et al., 2020; Pena et al., 2020; Schnettler et al., 2020; Kroth & Barth, 2021; Schlusche et al., 2021; Steele & Douglas, 2021; Bäulke et al., 2022; Felizardo et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Scheunemann et al., 2022; Wittner et al., 2022; Casanova et al., 2023; Cădariu & Rad, 2023; Cobo-Rendón et al., 2023; Cunha et al., 2023; Ko et al., 2023; Lopes et al., 2023; Morelli et al., 2023; Ngoc Hoi, 2023; Grabsch et al., 2024)
Investigar as intenções de abandono e correlacionar com o abandono real dos alunos universitários.	(Baalmann et al., 2022; Bäulke et al., 2022; Cunha et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Heritage et al., 2023; Rußmann et al., 2023)
Analisar variáveis sociodemográficas e suas implicações com as intenções de desistência universitária.	(Turhan et al., 2022; Cunha et al., 2023; López-Angulo et al., 2023; Pitas et al., 2023; Turhan et al., 2023; Begum et al., 2024; Sousa et al., 2024)
Aplicar pesquisas sobre intenção de abandono em outros contextos universitários.	(Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Bohndick, 2020; Bouças da Silva et al., 2020; Gillet et al., 2020; Mah & Ifenthaler, 2020; Ambiel et al., 2021; Garcia et al., 2021; Gonçalves et al., 2021; Machado et al., 2021; Murillo-Zabala & Jurado-de los Santos, 2021; Bäulke et al., 2022; Bernardo et al., 2022; Castro-Lopez et al., 2022; Del Savio et al., 2022; Felizardo et al., 2022; Fior et al., 2022; Gambirage et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Reinhold et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022; Turhan et al., 2022; Wittner et al., 2022; Casanova et al., 2023; Cobo-Rendón et al., 2023; Cunha et al., 2023; Espinosa et al., 2023; Mascia et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023; Heusel et al., 2023; López-Aguilar et al., 2023; Mostert et al., 2023; Pitas et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Turhan et al., 2023; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024; Sousa et al., 2024)
Aplicar pesquisas sobre intenção de abandono universitária considerando uma amostra maior ou mais heterogênea de participantes.	(Bernardo et al., 2019; Cownie, 2019; Tentsho et al., 2019; Van Hoek et al., 2019; Bernardo et al., 2020; Bouças da Silva et al., 2020; Cielo et al., 2020; Gillet et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Santos et al., 2021b; Bäulke et al., 2022; López-Aguilar et al., 2022; Maluenda-Albornoz et al., 2022; Singh & Alhulail, 2022; Brömmelhaus, 2023; Cădariu & Rad, 2023; Casanova et al., 2023; Cobo-Rendón et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Espinosa et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023; Lindner et al., 2023; Mascia et al., 2023; Morelli et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023; Begum et al., 2024; Buizza et al., 2024; Eisenberg & Duarte, 2024)
Investigar as variáveis que influenciam a intenção de abandono de forma multifacetada utilizando técnicas que explorem sua interação mútua.	(Gillet et al., 2020; Castro-Lopez et al., 2022; Cardona et al., 2023; Enguídanos et al., 2023; Galve-González et al., 2023; Heritage et al., 2023; Sousa et al., 2024)

Fonte: Elaboração Própria.

As investigações analisadas demonstram limitações em diversos aspectos o que pode representar oportunidades para pesquisas futuras, como por exemplo, fragilidade na heterogeneidade e tamanho da amostra, técnicas utilizadas na análise, poucas pesquisas semelhantes foram realizadas em contexto de outras regiões ou países, poucos estudos longitudinais foram realizados, em muitos casos foi feito o estudo da intenção de abandono e não foi comparado com abandono real para maior confiabilidade dos resultados.

Sugere-se para pesquisas futuras investigar a intenção de evasão numa abordagem longitudinal, entendendo-a como um processo complexo, abrangendo as trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes, e privilegiando as características individuais, institucionais, familiares, sociais e culturais na análise. Aprofundar a investigação com instrumento que viabilize a saber quais os fatores que influenciam a intenção de abandono. Recomenda-se continuar com mais pesquisas sobre o tema que possibilitem a formação de um corpo de conhecimento mais amplo e que utilizem em suas análises técnicas que explorem a interação mútua das variáveis, como por exemplo, análise por meio de tomada de decisão multicritério ou conjuntos Fuzzy como no estudo de Castro-Lopez et al. (2022).

Destaca-se que esses horizontes de novas investigações podem levar os pesquisadores da área a formar redes de colaboração, o que minimiza a carência existente, como também enaltece as preocupações das instituições de ensino com o problema de evasão, o que enseja um instrumento com múltiplos fatores para acompanhar a intenção de evasão.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES

Este estudo teve como objetivo identificar os fatores e variáveis que influenciam a intenção de evasão universitária com base na literatura mais recente e de maior impacto, bem como identificar os rumos das discussões e os novos *insights* sobre a intenção de evasão universitária. Para tanto, foi realizada uma RSL cuja sistematização se baseou no método *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C).

O conteúdo dos múltiplos estudos revisados, embora apresente poucos resultados não consensuais, foi sistematizado por este método e sua orientação possibilitou ilustrar o potencial de identificar razões que possam levar à intenção de abandono no ensino superior, bem como novos *insights* sobre a natureza processual e holística desse fenômeno. Os resultados revelam que, na tentativa de responder à natureza processual do abandono no ensino superior, as pesquisas tendem a não mais se preocupar tão somente com fatores financeiros e sociodemográficos de pré-entrada, mas também em buscar entender as

influências de fatores pessoais (psicológicos) e contextuais (integração) na intenção de evasão universitária.

A presente revisão revela uma maior incidência de preditores relacionados a fatores psicológicos e de integração institucional, acadêmica e social, enquanto uma menor incidência foi encontrada em estudos ao nível de atributos de pré-entrada e fatores financeiros. Verifica-se que variáveis relacionadas ao Gênero; GPA anterior; Estudantes do primeiro ano; Estudantes com maior idade; Estudantes de primeira geração; Desempenho acadêmico; Satisfação com a escolha do curso/programa; Relação com amigos/colegas universitários; Relação com professores; Sentimento de pertencimento; Motivação intrínseca do aluno; Estratégias de autorregulação; Autoeficácia; Persistência/Resiliência; Ansiedade; Escassez financeira; Situação socioeconômica desfavorecida; Pagar mensalidades/propinas da universidade; Estudantes sem bolsa e com bolsa e Moradia indesejada foram, em teoria, as que mais apresentaram incidências e discussões nos achados.

Também foram encontrados estudos que discutem e revelam novos *insights* sobre temas atuais que despertam o interesse e a atenção de pesquisadores da área, como por exemplo, ***Bullying*** e ***Cyberbullying*** (Bernardo et al., 2020; Sharif-Nia et al., 2023), tempo que o aluno gasta em **navegação *online*** (Berei & Pusztai, 2022), **exclusão digital** (López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021), **Burnout** (Reyes-de-Cózar et al., 2023; Turhan et al., 2023; Huyghebaert-Zouaghi et al., 2024).

Os resultados deste estudo oferecem *insights* valiosos para a formulação de políticas educacionais e estratégias institucionais. Instituições de ensino superior podem priorizar ações em áreas de maior prevalência, como suporte acadêmico, fortalecimento das relações interpessoais e provisionamento de recursos financeiros e psicológicos. Além disso, a identificação de subgrupos vulneráveis pode orientar a criação de programas específicos, promovendo a equidade e a inclusão no ambiente universitário.

Este capítulo estabelece as bases para o desenvolvimento de um instrumento que mensure a intenção de evasão com base nos fatores mais incidentes, contribuindo para a identificação precoce de estudantes em risco e para a implementação de intervenções direcionadas.

No campo prático, os profissionais de educação, em especial da psicologia ou psicopedagogia, em contexto de ensino superior devem estar atentos aos sinais de risco de abandono dos estudos de forma a planejar intervenções psicológicas e de integração que apoiem os estudantes nas suas decisões e considerem com maior atenção tais variáveis na respectiva implementação de instrumento e estratégia, verificando e acompanhando a sua

eficácia. Porém, estes profissionais e as instituições carecem justamente desse tipo de instrumento que considere múltiplos fatores e variáveis com a finalidade de aferir e acompanhar o potencial dos discentes em evadir dos estudos.

Este trabalho revelou contextos relacionados às principais variáveis e como podem ser agrupadas de acordo com os estudos existentes, a fim de formular questões interessantes, explorar novos caminhos e contribuir para o desenvolvimento do tema a partir de novas perspectivas que possam contribuir genuinamente para o seu avanço em termos teóricos e práticos. Compreender o estado da arte do conhecimento científico sobre este tema e introduzir as discussões em torno de novas variáveis, como por exemplo, violência nas salas de aula universitárias e suas implicações, momentos de crises como baixa sensação de segurança pública percebida pelo estudante, greve de trabalhadores da educação, pandemias sanitárias, desastres naturais em decorrência de mudanças climáticas, permitirá aos pesquisadores visualizar caminhos mais ousados e pertinentes para pesquisas futuras.

Considerando os aspectos encontrados nas pesquisas anteriores, estudos futuros poderão levar a uma compreensão holística das causas da intenção de evasão, e aprofundar as implicações práticas, para que todos os atores envolvidos no fenômeno possam tomar ações que contribuam para a intervenção desta problemática, através do registro, análise, monitorização e intervenção dos fatores e respectivas variáveis de risco, bem como da implementação de ações positivas para reforçar a permanência e conclusão com sucesso dos estudos. Recomenda-se aprofundar as investigações que viabilizem a saber quais os fatores que influenciam a intenção de abandono e continuar com mais pesquisas sobre o tema que possibilitem a formação de um corpo de conhecimento mais amplo e que utilizem em suas análises técnicas que explorem a interação mútua das variáveis, como por exemplo, análise por meio de tomada de decisão multicritério ou conjuntos Fuzzy como no estudo de Castro-Lopez et al. (2022).

Quanto às limitações do estudo, esta RSL considerou em sua análise apenas artigos restritos às bases de dados da WoS e Scopus publicados nos últimos 5 anos (2019-2024) cujo fator de impacto JIF ou de citação JCI pertencessem aos quartis Q1 ou Q2 e às bases de dados da Spell e Scielo também publicados nos últimos 5 anos (2019-2024) cujo Qualis pertençam a classificação A. Além disso, o estudo se limitou a utilizar apenas artigos com disponibilidade de acesso gratuito pela instituição do pesquisador. Outrossim, houve um caso de falta de acesso a artigo científico por indisponibilidade de acesso ao sítio eletrônico.

3 INSTRUMENTO DE INTENÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 INTRODUÇÃO

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por conjuntos diversos de fatores que interagem entre si (Bernardo et al., 2022; Casanova et al., 2023; Buizza et al., 2024). A partir dos resultados da revisão sistemática da literatura (RSL) conduzida no capítulo anterior, este capítulo se dedica ao desenvolvimento de um instrumento destinado a mensurar a intenção de evasão de estudantes universitários. Esse instrumento denominado termômetro da intenção de evasão universitária foi elaborado com base nos fatores de maior incidência nas quatro categorias principais identificadas na RSL: i) Atributos de Pré-Entrada (Tinto, 1975); ii) Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social (Tinto, 1975); iii) Fatores Psicológicos (Bean, 1980) e iv) Fatores Financeiros (Bean, 1980).

Os Atributos de Pré-Entrada destacam características pessoais e experiências anteriores ao ingresso no ensino superior que predispõem os estudantes ao risco de evasão (Tinto, 1975). Entre as variáveis mais relevantes estão o **gênero** (Saccaro et al., 2019; Cocoradă et al., 2021; Baalmann et al., 2022; Pusztai et. al., 2022; Nierotka et al., 2023a; Sousa et al., 2024), ter um **desempenho acadêmico prévio** medido pelo *Grade Point Average* (GPA) (De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Cocoradă et al., 2021; Năstasă et al., 2022; Casanova et al., 2023; Nierotka et al., 2023b; Salas & Caldas, 2024), e estar no **primeiro ano de curso**, período crítico de adaptação e estabelecimento de vínculos com o ambiente acadêmico (Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023b).

No âmbito dos Fatores de Integração, o **desempenho acadêmico** (Bernardo et al., 2019; Kryshko et al., 2020; Dancot et al., 2021; Silva & Sampaio, 2022; Nierotka et al., 2023b; Eisenberg & Duarte, 2024), a **satisfação com a escolha do curso ou programa** (Díaz-Mujica et al., 2019; Campos & Bardagi, 2020; Santos et al., 2021b; Silva & Cabral, 2022; Santos et al., 2023; Sousa et al., 2024), e as **relações com amigos ou colegas universitários** (Ambiel et al., 2021; Mishra & Müller, 2022; Cunha et al., 2023; Begum et al., 2024) emergem como elementos centrais. Esses fatores refletem o nível de envolvimento acadêmico e social do estudante com a instituição, aspectos reconhecidos como cruciais para a permanência (Tinto, 1975).

Os Fatores Psicológicos apontam para o papel da **motivação intrínseca** (Díaz-Mujica et al., 2019; Schnettler et al., 2020; Gonçalves et al., 2021; Rosendo et al., 2022; Reyes-de-Cózar et al., 2023; Buizza et al., 2024), **estratégias de autorregulação** (Bernardo et al., 2019; Respondek et al., 2020; Schlusche et al., 2021; Bernardo et al., 2022; Fior et al., 2022; Mascia et al., 2023; Eisenberg & Duarte, 2024) e **autoeficácia** (De-Besa-Gutiérrez et al., 2019; Nemtcan et al., 2020; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021; Rosendo et al., 2022; Rußmann et al., 2023; Buizza et al., 2024) no enfrentamento dos desafios acadêmicos. Tais fatores destacam a importância das competências emocionais e comportamentais para sustentar o engajamento e a resiliência dos estudantes diante das exigências do ensino superior (Fourie, 2020; Cocoradă et al., 2021; Wittner et al., 2022; Brömmelhaus, 2023).

Por fim, os Fatores Financeiros revelam que a **escassez de recursos** (Díaz-Mujica et al., 2019; Bouças da Silva et al., 2020; Costa & Picanço, 2020; Chaves-Teixeira-Adachi, 2021; Gambirage et al., 2022; Moura & Matos, 2022; Santos et al., 2023; Grabsch et al., 2024), a **situação socioeconômica desfavorecida** (Guerrero & Soto Arango, 2019; Lima Junior et al., 2020b; Casanova et al., 2023; Ko et al., 2023; Li & Jackson, 2023) e a necessidade de arcar com **mensalidades ou propinas** (Cocoradă et al., 2021; Masutha, 2022; Pusztai et. al., 2022) exercem forte impacto sobre a permanência acadêmica. Esses elementos evidenciam como a vulnerabilidade econômica pode limitar as oportunidades educacionais e aumentar a pressão para abandonar os estudos (Campos & Bardagi, 2020; Cielo et al., 2020; Costa & Picanço, 2020; Chaves-Teixeira-Adachi, 2021; Casanova et al., 2023).

Com base nesses achados, o presente capítulo apresenta o processo de construção do instrumento, fundamentado nas dimensões e fatores de maior prevalência, com o objetivo de atingir o terceiro e o quarto objetivo específico do trabalho: construir um instrumento de intenção de evasão universitária e estruturar o produto técnico-tecnológico.

3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ESTRUTURAÇÃO DO TERMÔMETRO

Os itens do instrumento denominado termômetro da intenção de evasão universitária foram fundamentados em questionários validados e utilizados em estudos anteriores relevantes e dispostos da seguinte forma:

Na dimensão de pré-entrada, foram utilizados itens de diversos estudos encontrados no Portfólio Bibliográfico do estudo de revisão realizado no primeiro capítulo desta dissertação (Fior et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Cunha et al., 2023; Hoyos & Daza, 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b; Santos et al., 2023; Sousa et al., 2024) com 11 itens.

Na dimensão de integração, foi utilizado 1 item para identificação do desempenho acadêmico e a escala utilizada para detectar a satisfação com a escolha do curso ou programa e a relação social com amigos e colegas universitários foi aquela utilizada e validada por Schleich et al. (2006) com 13 itens.

Na dimensão psicológica, foi utilizada a escala de Leal et al. (2013) com 28 itens para a motivação intrínseca do aluno, a escala de Zimmerman & Martinez-Pons (1986) adaptado por Lima Filho et al. (2015) com 10 itens para as estratégias de autorregulação e, por último, na autoeficácia acadêmica foram utilizados 10 itens de Rowbotham e Schmitz (2013) conforme estudo de Souza et al. (2022), em razão da aceitação da escala em questão (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020).

Na dimensão financeira, foram utilizados itens de diversos estudos encontrados no Portfólio Bibliográfico do estudo de revisão realizado no primeiro capítulo desta dissertação (Fior et al., 2022; Rosendo et al., 2022; Cunha et al., 2023; Nierotka et al., 2023a; Nierotka et al., 2023b; Santos et al., 2023; Sousa et al., 2024) com 3 itens.

Diante dessa situação, o termômetro da intenção de evasão deve compor um total de 76 itens distribuídos da seguinte forma: i) Atributos de Pré-Entrada (Dados Sociodemográficos): 11 itens; ii) Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social: 14 itens; iii) Fatores Psicológicos: 48 itens; iv) Fatores Financeiros: 3 itens.

Vale ressaltar que, apesar do instrumento possuir 76 itens, nem todos são obrigatoriamente coletados mediante resposta do estudante, pois questões relacionadas a informações de gênero, idade, período em curso, GPA anterior, tempo entre término do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior, Desempenho acadêmico mensurado por coeficiente de rendimento, renda familiar *per capita* e se paga ou não mensalidade na universidade podem ser obtidas, por exemplo, pela própria instituição por meio de seus sistemas de gestão acadêmica ou em formulários preenchidos no ato de ingresso e documentos de matrícula do estudante. Nesse sentido, a depender da situação, as questões respondidas pelos estudantes podem chegar a reduzir para 68 itens.

Quanto à operacionalização do instrumento, sugere-se que a sua aplicabilidade ocorra ao final de cada semestre letivo ou em momento prévio à rematrícula, principalmente no primeiro ano, sendo o ano mais crítico do ensino superior conforme apontado nos estudos de revisão (Saccaro et al., 2019; Moura et al., 2020; Pena et al., 2020; Garcia et al., 2021; Felizardo et al., 2022; Silva et al., 2022; Galve-González et al., 2023; Nierotka et al., 2023b). O termômetro da intenção de evasão pode ser estruturado, para que os estudantes possam

responder, no próprio sistema de gestão acadêmica ou outro sistema similar o qual a instituição de ensino entender melhor para a sua realidade.

3.3 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - ATRIBUTOS DE PRÉ-ENTRADA

Descubra o quão perto o estudante da universidade está de evadir do curso. A partir do resultado, planeje intervenções direcionadas com base na dimensão mais crítica encontrada, e assim diminua o risco existente.

A seguir, apresenta-se nos quadros abaixo o instrumento denominado termômetro da intenção de evasão onde o usuário avaliará a intenção de evasão universitária e poderá obter o grau da intenção geral de evasão universitária de cada estudante, bem como o grau individualizado e categorizado por cada uma das 4 dimensões.

Cada resposta das questões tem um valor que varia, geralmente, de 1 a 5 pontos onde a atribuição dos pontos foram determinados com base nos resultados do estudo de revisão sistemática de literatura do capítulo anterior. Ao final, o usuário deve somar a pontuação de forma separada para cada dimensão de forma que consiga obter o grau geral da intenção de evasão universitária. Em relação ao resultado, quanto maior a pontuação, maior deve ser a intenção do estudante de evadir da universidade.

Quadro 6: Termômetro da Intenção de Evasão - Atributos de Pré-Entrada

TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO		
ATRIBUTOS DE PRÉ-ENTRADA		
VARIÁVEIS	ITENS	PONTUAÇÃO
Gênero	Qual seu sexo?	1 - Feminino 2 - Masculino
	( ) Masculino ( ) Feminino	
Idade	Qual sua idade?	1 - 17–20 anos 2 - 21–24 anos 3 - 25–28 anos 4 - 29–32 anos 5 - 33 anos +
	( ) 17–20 anos ( ) 21–24 anos ( ) 25–28 anos ( ) 29–32 anos ( ) 33 anos ou mais	
Etnia	Com quais dessas identidades você se sente mais confortável em se identificar?	1 - Branco 1 - Amarelo 2 - Preto 2 - Pardo 2 - Indígena
	( ) Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo	

Período em curso	Está cursando qual período da graduação atualmente?	1 - Outros 2 - 4º ano 3 - 3º ano 4 - 2º ano 5 - 1º ano
	( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) Outros	
Status de relacionamento	Qual era o seu status de relacionamento antes do ingresso na graduação?	1 - Casado(a) 1 - Namorando 2 - Divorciado(a) 2 - Solteiro(a) 2 - Viúvo(a)
	( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a)/União Estável ( ) Namorando ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a)	
	Você iniciou um novo relacionamento após o ingresso na graduação?	1 - Não 2 - Sim
	( ) Sim ( ) Não	
Filhos	Você tem filhos?	1 - Não 2 - Sim
	( ) Sim ( ) Não	
Estudantes de primeira geração	Você é o primeiro de sua família a cursar ensino superior?	1 - Não 2 - Sim
	( ) Sim ( ) Não	
Tempo entre término do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior	Após terminar o ensino médio, até quanto tempo demorou para ingressar no ensino superior?	1 - 1 ano 2 - 2 anos 3 - 3 anos 4 - 4 anos 5 - 5 anos +
	( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ou mais	
Saúde	Você possui algum comprometimento de saúde, limitação física ou psíquica?	1 - Não 2 - Sim
	( ) Sim ( ) Não	
GPA anterior	Qual o coeficiente de rendimento acadêmico no ensino médio?	1 - 0,81 - 1,00 2 - 0,61 - 0,80 3 - 0,41 - 0,60 4 - 0,21 - 0,40 5 - 0 - 0,20
	( ) 0 - 0,20 ( ) 0,21 - 0,40 ( ) 0,41 - 0,60 ( ) 0,61 - 0,80 ( ) 0,81 - 1,00	

Fonte: Elaboração Própria.

Na dimensão de Atributos de Pré-entrada, a pontuação do termômetro varia entre 0 (mínimo) e 34 (máximo). Quanto mais próximo de 34 for o resultado, mais o estudante tende a se evadir do curso para esta dimensão.

Quadro 7: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Atributos de Pré-Entrada

RESULTADO				_____
Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 7	8 - 14	15 - 21	22 - 28	29 - 34

Fonte: Elaboração Própria.

3.4 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES DE INTEGRAÇÃO

Quadro 8: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores de Integração

TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO		
FATORES DE INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL, ACADÊMICA E SOCIAL		
VARIÁVEIS	ITENS	PONTUAÇÃO
Desempenho acadêmico	Qual o coeficiente de rendimento acadêmico no ensino superior?	1 - 0,81 - 1,00 2 - 0,61 - 0,80 3 - 0,41 - 0,60 4 - 0,21 - 0,40 5 - 0 - 0,20
	( ) 0 - 0,20 ( ) 0,21 - 0,40 ( ) 0,41 - 0,60 ( ) 0,61 - 0,80 ( ) 0,81 - 1,00	
Satisfação com o curso ou programa (Schleich et al., 2006)	Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, ao seu nível de satisfação institucional, acadêmico e social.	
	Relacionamento com os professores.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Compromisso da instituição com a qualidade de formação.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	

	Avaliação proposta pelos professores.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Estratégia de aula utilizada pelos professores.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Relevância do conteúdo das disciplinas.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Adequação do conteúdo para formação.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	

	Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
	Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	
Relação com amigos e colegas universitários (Schleich et al., 2006)	Relacionamento com colegas do curso.	1 - Muito satisfatório 2 - Satisfatório 3 - Nem insatisfatório nem satisfatório 4 - Insatisfatório 5 - Muito insatisfatório
	( ) Muito insatisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Nem insatisfatório nem satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Muito satisfatório	

Fonte: Elaboração Própria.

Na dimensão dos Fatores de Integração Institucional, Acadêmica e Social, a pontuação do termômetro varia entre 0 (mínimo) e 70 (máximo). Quanto mais próximo de 70 for o resultado, mais o estudante tende a se evadir do curso para esta dimensão.

Quadro 9: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores de Integração

RESULTADO				_____
Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 13	14 - 27	28 - 41	42 -55	56 - 70

Fonte: Elaboração Própria.

3.5 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES PSICOLÓGICOS

Quadro 10: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores Psicológicos

TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO		
FATORES PSICOLÓGICOS		
VARIÁVEIS	ITENS	PONTUAÇÃO
Motivação	Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens	

Intrínseca do aluno (Leal et al., 2013)	corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Universidade.	
	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade para não receber faltas	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade para não ficar em casa	1 - Discordo totalmente

	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho porque é isso que esperam de mim	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade porque a presença é obrigatória	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	

		4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	Porque a educação é um privilégio	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Eu não vejo por que devo vir à universidade	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade para conseguir o diploma	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	

	Porque para mim a universidade é um prazer	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Porque gosto muito de vir à universidade	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo	

	nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente
	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Porque estudar amplia os horizontes	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	

		5 - Discordo totalmente
	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
Estratégias de Autorregulação [Zimmerman e Martinez-Pons (1986) adaptado por Lima Filho, Lima e Bruni (2015)]	Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a suas estratégias de aprendizagem na universidade.	
	Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar, visando preparar-me para uma prova.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Procuro sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa, seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	

		totalmente
	Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Quando faço uma prova, se ocorrer bem ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou fórmulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Após conclusão de um trabalho, sempre verifico para ter a certeza que está bom.	1 - Concordo totalmente

	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
Autoeficácia (Rowbotham & Schmitz, 2013)	Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a sua autoeficácia na universidade.	
	Estou convencido de que sou capaz de aprender com sucesso todo o conteúdo do assunto relevante, mesmo que seja difícil.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Sei que posso manter uma atitude positiva em relação a esse curso, mesmo quando surgem tensões.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Quando tento muito, consigo aprender até o conteúdo mais difícil.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Estou convencido de que, com o passar do tempo, continuarei me tornando cada vez mais capaz de aprender o conteúdo deste curso.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Mesmo que me distraia na aula, tenho certeza de que posso continuar a aprender bem.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo

	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	Estou confiante na minha capacidade de aprender, mesmo que esteja tendo um dia ruim.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Se me esforçar o suficiente, posso obter os objetivos acadêmicos que desejo.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Estou convencido de que posso desenvolver maneiras criativas de lidar com o estresse que pode ocorrer enquanto faço este curso.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Sei que posso me manter motivado para participar do curso.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo parcialmente 5 - Discordo totalmente
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	
	Sei que posso terminar os projetos atribuídos e obter a nota que quero, mesmo quando os outros pensam que não posso.	1 - Concordo totalmente 2 - Concordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Discordo
	( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente	

		parcialmente 5 - Discordo totalmente

Fonte: Elaboração Própria.

Na dimensão dos Fatores Psicológicos, a pontuação do termômetro varia entre 0 (mínimo) e 240 (máximo). Quanto mais próximo de 240 for o resultado, mais o estudante tende a se evadir do curso para esta dimensão.

Quadro 11: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores Psicológicos

RESULTADO				_____
Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 47	48 - 95	96 - 143	144 - 191	192 - 240

Fonte: Elaboração Própria.

3.6 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - FATORES FINANCEIROS

Quadro 12: Termômetro da Intenção de Evasão - Fatores Financeiros

TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO		
FATORES FINANCEIROS		
VARIÁVEIS	ITENS	PONTUAÇÃO
Escassez financeira	Qual a faixa de renda familiar mensal *per capita*?	1 - Mais de 4 Salários mínimos 2 - 3-4 Salários mínimos 3 - 2-3 Salários mínimos 4 - 1-2 Salários mínimos 5 - Até 1 Salário mínimo
	( ) Até 1 Salário mínimo ( ) 1-2 Salários mínimos ( ) 2-3 Salários mínimos ( ) 3-4 Salários mínimos ( ) Mais de 4 Salários mínimos	
Situação socioeconômica desfavorecida.	Como você considera sua atual situação socioeconômica?	1 - Muito satisfatória 2 - Satisfatória 3 - Nem insatisfatória nem satisfatória 4 - Insatisfatória 5 - Muito insatisfatória
	( ) Muito insatisfatória ( ) Insatisfatória ( ) Nem insatisfatória nem satisfatória ( ) Satisfatória ( ) Muito satisfatória	
Pagar mensalidades ou propinas da universidade	Você paga mensalidade da universidade?	1 - Não 2 - Sim
	( ) Sim ( ) Não	

Fonte: Elaboração Própria.

Na dimensão dos Fatores Financeiros, a pontuação do termômetro varia entre 0 (mínimo) e 12 (máximo). Quanto mais próximo de 12 for o resultado, mais o estudante tende a se evadir do curso para esta dimensão.

Quadro 13: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado dos Fatores Financeiros

RESULTADO				_____
Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 1	2 - 4	5 - 7	8 - 10	11 - 12

Fonte: Elaboração Própria.

3.7 TERMÔMETRO DA INTENÇÃO DE EVASÃO - RESULTADO GERAL

Com o objetivo de encontrar o resultado geral do termômetro da evasão, basta somar o resultado apurado anteriormente em cada uma das 4 dimensões e colocar o resultado no quadro geral disposto abaixo. A pontuação geral do termômetro varia entre 0 (mínimo) e 356 (máximo). Quanto mais próximo de 356 for o resultado, mais o estudante tende a se evadir da universidade.

Quadro 14: Termômetro da Intenção de Evasão - Resultado Geral

RESULTADO GERAL				_____
Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 71	72 - 142	143 - 213	214 - 284	285 - 356

Fonte: Elaboração Própria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO E LIMITAÇÕES

Este estudo teve como objetivo geral propor um instrumento, com múltiplos fatores, que determina a intenção de evasão universitária. Neste propósito, foi necessário inicialmente realizar um estudo de revisão sistemática da literatura mais recente e de maior impacto para entender quais são os fatores e variáveis com maior incidência de resultados na influência da intenção de evasão universitária. Ao trilhar este caminho, foi possível entender os rumos das discussões e os novos *insights* sobre a intenção de evasão universitária em pesquisas de alto impacto tanto no Brasil quanto no mundo. O estudo de revisão revelou quais foram os principais preditores da dimensão psicológica, da dimensão financeira, da dimensão de pré-entrada à universidade e da dimensão de integração institucional, acadêmica e social.

Com base nesses achados, finalmente foi possível construir o instrumento denominado termômetro da intenção de evasão universitária que, do ponto de vista social, pode se tornar uma ferramenta útil para a identificação precoce dos motivos que podem levar os estudantes a evadirem de seus cursos superiores e, assim, possibilitar que a instituição educacional, por meio de seus profissionais, antecipe ações e estratégias de intervenções para mitigar o abandono e, dessa forma, evitar prejuízos ao aluno e sociedade em geral. Na prática, a relevância deste trabalho se materializou ao disponibilizar para pesquisadores e instituições o *start* do processo de desenvolvimento de um instrumento de intenção de evasão universitária. Uma ferramenta que pode se tornar útil e confiável para a identificação de motivos que podem levar os estudantes a evadirem de seus cursos superiores.

No entanto, é importante ressaltar que, embora o instrumento tenha sido construído com base em evidências da literatura e em preditores robustos da intenção de evasão, sua validação empírica ainda se faz necessária. A ausência desse processo representa uma limitação do estudo, uma vez que a confiabilidade e a validade do Termômetro da Intenção de Evasão Universitária precisa ser testada em diferentes contextos e populações para garantir sua aplicabilidade e precisão.

Dessa forma, estudos futuros poderão se concentrar na validação estatística do instrumento, analisando sua estrutura fatorial, consistência interna e capacidade preditiva. Além disso, pesquisas longitudinais podem investigar a efetividade do termômetro na identificação precoce da intenção de evasão e na implementação de estratégias de retenção mais eficazes.

Por fim, espera-se que este estudo contribua significativamente para o avanço do conhecimento sobre a evasão no ensino superior e forneça um instrumento inovador para

gestores educacionais e pesquisadores. Ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos fatores que levam os estudantes a considerar a evasão, o Termômetro da Evasão Universitária poderá auxiliar na construção de políticas institucionais mais assertivas, promovendo a permanência e o sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. RAE electron., São Paulo, 5(2). https://doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008

Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Ferreira, A. G., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. BMC Med Educ 22, 83. https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9

Almeida, T., Kadhum, M., Farrell, S.M., Ventriglio, A., & Molodynski, A. (2019). A descriptive study of mental health and wellbeing among medical students in Portugal. Int. Rev. Psychiatry, 31, 574–578. https://doi.org/10.1080/09540261.2019.1675283

Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Factors that influence undergraduate university desertion according to students perspective. International Journal of Engineering and Technology, 10(6), 1585-1602. https://doi.org/10.21817/ijet/2018/v10i6/181006017

Álvarez-Pérez, P.-R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 11(32), 46–66. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815

Ambiel, R. A. M., Cortez, P. A., & Salvador, A. P. (2021). Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 37, e37305. https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305

Ameri, S., Fard, M. J., Chinnam, R. B. and Reddy, C. K. (2016). Survival analysis-based framework for early prediction of student dropouts. Proceedings of the 25th ACM International on Conference on Information and Knowledge Management, Indianapolis, IN, pp. 903–912. https://doi.org/10.1145/2983323.2983351

Audrin, C., & Hascoët, M. (2021). Bored to Be Wild: How Boredom Is Related to Pre-Service Teachers' Intention to Persist in Their Studies" International Journal of Environmental Research and Public Health 18, no. 9: 4452. https://doi.org/10.3390/ijerph18094452

Azila-Gbettor, E. M., & Abiemo, M. K. (2020). Moderating effect of perceived lecturer support on academic self-efficacy and study engagement: evidence from a Ghanaian university. Journal of Applied Research in Higher Education. Ahead of print. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0079

Baalmann, T., Brömmelhaus, A., Hülsemann, J., Feldhaus, M., & Speck, K. (2022). The Impact of Parents, Intimate Relationships, and Friends on Students' Dropout Intentions. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0(0). https://doi.org/10.1177/15210251221133374

Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., & Schober, B. (2020). Context-related problems and university students' dropout intentions — The buffering effect of personal best goals. European Journal of Psychology of Education, Vol. 35, No. 2, pp. 477–493. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9

Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. Higher Education, Vol. 83, No. 4, pp. 845–861. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6

Bäulke, L., Grunschel, C., & Dresel, M. (2022). Student dropout at university: A phase-orientated view on quitting studies and changing majors. European Journal of Psychology of Education, Vol. 37, No. 3, pp. 853–876. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00557-x

Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Res High Educ 12, 155–187. https://doi.org/10.1007/BF00976194

Begum, S., Du Preez, A., Robinson, M., & Zunszain, P. A. (2024). Mental Health Help-Seeking Behaviours in University Students: Are First-Generation Students Different?. Student Success, 15(1), 48-58. https://doi.org/10.5204/ssj.3053

Berei, E. B., & Pusztai, G. (2022). Learning through Digital Devices—Academic Risks and Responsibilities. Education Sciences 12, no. 7: 480. https://doi.org/10.3390/educsci12070480

Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., & Herrero, F. J. (2019). The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions
of Persistance. Front. Psychol. 10:2284. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02284

Bernardo, A.B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout. [Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario]. Comunicar, 64, 63-72. https://doi.org/10.3916/C64-2020-06

Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement', Sustainability, Vol. 14, No. 3, 1057. https://doi.org/10.3390/su14031057

Blas-Atencia, C., Bravo-Cunza, J., Nolberto-Quispe, L., & Iraola-Real, I. (2020). Burnout in University Students of the Initial Education Career. In Proceedings of the IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE), pp. 1–4. doi: 10.1109/EDUNINE48860.2020.9149534

Bohndick., C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. Journal of Education for Teaching, 46(2), 207–219. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652

Bostan, C. M., Ticu, C., Vrabie, T., Stanciu , T., & Andronic, R.-L. (2021). Supporting Motivational Persistence in the Personality System in Early Academic Stages through Educational Strategies. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(2), 223-242. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419

Bouças da Silva, D. L., Montezano, L., & Almeida, I. C. de. (2020). Evasão de estudantes dos cursos de turismo e hotelaria de uma universidade federal brasileira: motivos e consequências. PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review, 9(2), 177–198. https://doi.org/10.5585/podium.v9i2.15853

Brasil, Ministério da Educação - ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1997). Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf

Breetzke, J., Özbagci, D., & Bohndick, C. (2023). "Why are we learning this?!" — Investigating students' subjective study values across different disciplines. High Educ 87, 1489–1507 (2023). https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z

Brömmelhaus, A. (2023). Partnership and Higher Education: Do a Partner's Educational Aspirations Influence a Student's Dropout Intention?. Sage Open, 13(2). https://doi.org/10.1177/21582440231179628

Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri G., & Guilardi A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. Education Sciences 14, no. 1: 67. https://doi.org/10.3390/educsci14010067

Burns, D., Dagnall, N., & Holt, M. (2020). Assessing the Impact of the COVID-19 Pandemic on Student Wellbeing at Universities in the United Kingdom: A Conceptual Analysis. Front. Educ., 5, 204. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582882

Cabrera, L. (2015). Effects of the Bologna process in reducing the dropout of university studies: Data for reflection and suggestions for improvement. Revista Fuentes, 16, 39–62. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.02

Cădariu, I., & Rad, D. (2023). Predictors of Romanian Psychology Students' Intention to Successfully Complete Their Courses—A Process-Based Psychology Theory Approach. Behavioral Sciences 13, no. 7: 549. https://doi.org/10.3390/bs13070549

Campos, C. A., & Bardagi, M. P. (2020). A Evasão nos Cursos de Psicologia no Brasil:Uma Revisão da Literatura. Psicologia: Ciência e Profissão, 40, e212214. https://doi.org/10.1590/1982-3703003212214

Cardona, T., Cudney, E. A., Hoerl, R., & Snyder, J. (2023). Data Mining and Machine Learning Retention Models in Higher Education. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 25(1), 51-75. https://doi.org/10.1177/1521025120964920

Casanova, J.R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. Studies in Educational Evaluation, Volume 68, 100957. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957

Casanova, J. R., Castro-López, A., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2023). The Dropout of First-Year STEM Students: Is It Worth Looking beyond Academic Achievement?. Sustainability 15, no. 2: 1253. https://doi.org/10.3390/su15021253

Castro-López, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. Higher Education Research & Development, 41(3), 628–646. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631

Cazan, A. M., Stan, M. M., Clinciu, A. I., Truţa, C., & Maican, C. I. (2023). Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample. Front. Psychol. 14:1275939. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275939

Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. C. (2017). Influence on university dropout of relational and social variables. Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extr, 12, 46–49. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531

Chaves-Teixeira-Adachi, A.-A. (2021). Experiencia universitaria y la evasión de estudiantes de posgrado de la Universidade de São Paulo. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 12(35), 28–48. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1081

Cielo, I. D., Sanches-Canevesi, F. C., Schmidt, C. M., & Tolentino, K. B. (2020). Evasão nos cursos de Secretariado Executivo no Brasil: uma análise necessária. Revista De Gestão E Secretariado, 11(1), 81–105. https://doi.org/10.7769/gesec.v11i1.1074

Cintra, R. F., Fava, H. L., Souza, G. V., & Silva, T. B. J. (2022). Reflexo da pandemia Covid-19 nas ações da assistência estudantil: análise nas instituições federais de ensino superior. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, 15(3). https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e83898

Cobo-Rendón, R., Hojman, V., García-Álvarez, D., & Cobo Rendon, R. (2023). Academic emotions, college adjustment, and dropout intention in university students. Front. Educ. 8:1303765. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1303765

Cocoradă, E., Curtu, A. L., Năstasă, L. E., & Vorovencii, L. (2021). Dropout Intention, Motivation, and Socio-Demographics of Forestry Students in Romania. Forests 12, no. 5: 618. https://doi.org/10.3390/f12050618

Costa, A. L. D., & Picanço, F. (2020). PARA ALÉM DO ACESSO E DA INCLUSÃO Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. Novos Estudos CEBRAP, 39(2), 281–306. https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003

Cownie, F. (2019). ‘What drives students’ affective commitment towards their university?’. Journal of Further and Higher Education, 43(5), 674–691. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1394988

Cunha, J. P. A., Santos, L. G. D., Tavares, T. M. A., Querino, J. D. J., Araújo, D. C. S. A. D., Barros, I. M. D. C., Mesquita, A. R., & Brito, G. D. C.. (2023). FATORES ASSOCIADOS À RETENÇÃO E INTENCIONALIDADE DE EVASÃO NOS CURSOS DE FARMÁCIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORDESTE BRASILEIRO. Educação em Revista, 39, e36898. https://doi.org/10.1590/0102-469836898

Dancot, J., Pétré, B., Dardenne, N., Donneau, A.-F., Detroz, P. and Guillaume, M. (2021). Exploring the relationship between first-year nursing student self-esteem and dropout: A cohort study. J Adv Nurs, 77: 2748-2760. https://doi.org/10.1111/jan.14806

De-Besa-Gutiérrez, M. R., Gil-Flores, J., y García-González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. Acta Colombiana de Psicología, 22(1), 152–163. https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8

Del Savio, A.A., Galantini, K., & Pachas, A. (2022). Exploring the relationship between mental health-related problems and undergraduate student dropout: A case study within a civil engineering program. Heliyon, Volume 8, Issue 5. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09504.

Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), Proceedings of the 7th National Symposium on student retention (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma. https://doi.org/academia

Díaz-Mújica, A., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C. & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. Psicothema, 31(4), 429–436. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124

Dobarro González, A., López, R. C., Galavis, I. A., Herrero, J., & Bernardo, A. (2017). Ciberbullying y violencia en la universidad, ¿cómo afecta al abandono?. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, (14), 182–185. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2737

Dopmeijer, J. M., Schutgens, C. A. E., Kappe, F. R., Gubbels, N., Visscher, T. L. S., Jongen, E. M. M., Bovens, R. H. L. M., Bos, A. E. R., Wiers, R. W. (2022) The role of performance pressure, loneliness and sense of belonging in predicting burnout symptoms in students in higher education. PLoS ONE 17(12): e0267175. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267175

Duarte, C. S., & Maior de Oliveira, T. S. (2012). O financiamento das instituições federais de ensino superior: o caso da universidade federal de Goiás. Revista Organização Sistêmica, 2(1), 102–118. https://www.revistasuninter.com/revistaorganizacaosistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/view/139

Eisenberg, Z., & Duarte, R.. (2024). AÇÕES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS INOVADORAS PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR. Cadernos CEDES, 44(123), 248–262. https://doi.org/10.1590/CC284187

Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students’ intentions to drop out. Higher Education Research & Development, Vol. 41, No. 4, pp. 1044–1059. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882404

Enguídanos, D., Aroztegui, J., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., & Fernández, J. (2023). Academic Emotions and Regulation Strategies: Interaction with Higher Education

Dropout Ideation. Education Sciences 13, no. 11: 1152. https://doi.org/10.3390/educsci13111152

Ensslin, L., Gonçalves, A., Ensslin, S. R., & Dutra, A. (2022). Bibliometric and systemic review of the state of the art of occupational risk management in the construction industry. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 29(3), 1107–1120. https://doi.org/10.1080/10803548.2022.2111893

Espinosa, T., Heidemann, L. A., Calsing, I. W., & Moraes, K.. (2023). Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto. Revista Brasileira De Ensino De Física, 45, e20220259. https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0259

Felizardo, L. F., do Carmo, G., Silva, V. de S., Gualberto, D. R., & Antonialli, L. M. (2022). Estudo da evasão dos alunos de engenharia de produção em uma instituição de ensino federal utilizando análise Crosstabs. Revista De Gestão E Secretariado, 13(4), 2615–2632. https://doi.org/10.7769/gesec.v13i4.1490

Felizardo, L. F., Silva, V. de S., Carmo, G. do., Gualberto, D. R., & Antonialli, L. M. (2023). Análise discriminante e probabilidade de evasão dos alunos de engenharia de produção na UFSJ. Revista de Gestão e Secretariado, 14(1), 750–767. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1545

Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. da S. (2022). IMPACTO DA AUTOEFICÁCIA E DO RENDIMENTO ACADÊMICO NO ABANDONO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. Psicologia Escolar e Educacional, 26, e235218. https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218

Fourie, C. M. (2020). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. Journal of Further and Higher Education, 44(2), 201–215. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023

Galdino, M. J. Q., Almeida, L. P. B. M., Silva, L. F. R., Cremer, E., Scholze, A. R., Martins, J. T., Haddad, M. C. F. L. Burnout among nursing students: A mixed method study. Investig. Educ. Enferm. 2020, 38, e07. https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n1e07

Galve-González, C., Bernardo, A.B. & Castro-López, A. (2023). Understanding the dynamics of college transitions between courses: Uncertainty associated with the decision to drop out studies among first and second year students. Eur J Psychol Educ, Vol. 39, pp. 959-978. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00732-2

Gambirage, C., Silva, J. C. da, Hein, N., Domingues, M. J. C. de S., & Kroenke, A. (2021). Entre razões e emoções da evasão universitária, o contexto importa? Uma análise das instituições comunitárias catarinenses. Interações (Campo Grande), 22(3), 715–730. https://doi.org/10.20435/inter.v22i3.2881

Garcia, L. M. L. da S., Lara, D. F., & Antunes, F. (2021). Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 26(1), 112–136. https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007

Gillet, N., Morin, A. J. S., Huyghebaert-Zouagh, T., Alibran, E., Barrault, S. & Vanhove-Meriaux, C. (2020). Students' Need Satisfaction Profiles: Similarity and Change over the Course of a University Semester. Applied Psychology, 69: 1396-1437. https://doi.org/10.1111/apps.12227

Gilioli, R. de S. P. (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239

Gonçalves, G. S., Storopoli, J., Serra, F., & Ribeiro, T. de L. (2021). A intenção em finalizar o curso: validação do college persistence questionnaire (CPQ) V3 no contexto brasileiro.

Revista Gestão & Tecnologia, 21(2), 190–210. https://doi.org/10.20397/2177-6652/2021.v21i2.2190

González-Nieto, N. A., & Rodríguez-Hernández, C. F. (2023). Educación Superior y retención estudiantil: Retos de la universidad contemporánea. Education in the Knowledge Society (EKS), 24, e31018. https://doi.org/10.14201/eks.31018

Grabsch, D. K., Sutro O'Brien, L., Kirschner, C., Chinnam, D., Waddell, Z., Leibowitz, R., & Madsen, M. (2024). Characterizing Nonreturning College Students and Their Departure Intentions. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 26(1), 19-40. https://doi.org/10.1177/15210251211056296

Guerrero, S. C., & Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia1. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21(32), 109-136. https://doi.org/10.19053/01227238.9201

Heritage, B., Ladeira, C., & Steele, A.R. (2023). The development and pilot of the university student embeddedness (USE) scale for student retention within universities: validation with an Australian student sample. High Educ 85, 27–54. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00813-z

Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(3), 1-25. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4975

Heusel, L., Glaesser, J., Kilian, P., Merk, S., & Kelava, A. (2023). Comparing dropout intentions of math students on trainee teacher courses versus bachelor of science courses using intensive longitudinal data. Front. Educ. 8:1205949. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205949

Hoyos, J. K. & Daza, G. (2023). Modelo preditivo para identificar estudantes universitários com altas taxas de evasão. Revista Eletrônica de Investigação Educativa, 25, e13, 1-10. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e13.5398

Huyghebaert-Zouaghi, T., Ntoumanis, N., Thomas, J., Badré, S., & Berjot, S. (2024). Rethinking students' psychological need states: The unique role of need unfulfilment to understanding ill-being in academic settings. Stress and Health, e3379. https://doi.org/10.1002/smi.3379

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022: resultados. Brasília: Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas.

Jagodics, B., & Szabó, É. (2023). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. Trends in Psychol., 31, 757–776. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4

Kingston, E. (2008). Emotional competence and drop-out rates in higher education. Education + Training, 50(2), 128-139. https://doi.org/10.1108/00400910810862119

Ko, K., Bartoszuk, K., Peek, S. A., & Hurley, M. (2023). Profiles of First-Generation College Students: Social, Financial, Academic, and Cultural Barriers to College Lives. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0(0). https://doi.org/10.1177/15210251231188508

Koufteros, X., Mackelprang, A., Hazen, B., & Huo, B. (2018). Structured literature reviews on strategic issues in SCM and logistics: Part 2. International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 48(8), 742-744. https://doi.org/10.1108/IJPDLM-09-2018-36

Kowalski, A. V. (2012). Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 180f. https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137

Kox, J. H. A. M., Runhaar, J., Groenewoud, J. H., Bierma-Zeinstra, S. M. A., Bakker, E. J. M., Miedema, H. S., & Roelofs, P. D. D. M. (2022). Do physical work factors and musculoskeletal complaints contribute to the intention to leave or actual dropout in student nurses? A prospective cohort study. Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing, 39, 26–33. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.12.010

Kraus, S., Breier, M., & Dasí-Rodríguez, S. (2020). The art of crafting a systematic literature review in entrepre-neurship research. Int Entrep Manag J 16:1023–1042. https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4

Kroth, D. C., & Barth, E. (2022). Do Acesso ao Êxito Acadêmico: A Importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior. Desenvolvimento em Questão, 20(58), e12102. https://doi.org/10.21527/2237-6453.2022.58.12102

Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? Learning and Individual Differences, 82, 101912. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912

Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. Revista Contabilidade & Finanças, 24(62). https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007

Li, I. W., & Jackson, D. (2023). Influence of entry pathway and equity group status on retention and the student experience in higher education. Higher Education, 87, 1411-1431. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01070-4

Lima, F. S. de, & Zago, N. (2018). Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior : a realidade de uma universidade comunitária. Revista Internacional de Educação Superior, 4(2), 366–386. https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587

Lima Filho, R. N., Lima, G. A. S. F. de, & Bruni, A. L. (2015). Self-Regulated Learning in Accounting: Diagnosis, Dimensions and Explanations. Brazilian Business Review, 12(1), 36–54. https://doi.org/10.15728/bbr.2015.12.1.2

Lima Junior, P., Andrade, V. C. D., Fraga Junior, J. C., Silva, J. A. E., Goulart, F. M., & Araújo, I. M. (2020a). EXCELÊNCIA, EVASÃO E EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 22, e12165. https://doi.org/10.1590/21172020210140

Lima Junior, P., Fraga Junior, J. C., Andrade, V. C. de ., & Bernardino, P. R. P. (2020b). A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. Ciência & Educação (Bauru), 26, e20030. https://doi.org/10.1590/1516-731320200030

Lindner, C., Zitzmann, S., Klusmann, U., & Zimmermann, F. (2023). From procrastination to frustration—How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. Learning and Individual Differences, 108, 102373. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102373.

Lopes, R., Ribeiro, G., Lisboa, L. S., Silva, J. L. P. da., & Taconeli, C. A. (2023). Fatores associados à evasão de calouros no ensino superior: um estudo com dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Revista Brasileira de Educação, 28, e280042. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280042

López-Aguilar D., & Álvarez-Pérez, P. R. (2021). Modelo predictivo PLS-SEM sobre intención de abandono académico universitario durante la COVID-19. Revista Complutense de Educación, 32(3), 451-461. https://doi.org/10.5209/rced.70507

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 40(1), 237–255. https://doi.org/10.6018/rie.463811

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., González-Ramos, J.A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. [The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout]. Educación XX1, 26(2), 91-116. https://doi.org/10.5944/educxx1.35891

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bernardo, A. B., & Díaz-Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students. Front. Psychol. 13:893894. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893894

Machado, C. T., & Carvalho, A. A. (2020). Concept Mapping: Benefits and Challenges in Higher Education. The Journal of Continuing Higher Education, 68(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1712579

Machado, C. G., Frare, A. B., & da Cruz, A. P. C. (2021). Atribuição de Causalidade à Evasão dos Graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Pública. Pensar Contábil, Vol. 23(81). https://doi.org/2177-417X1519-0412

Madigan, D. J., Curran, T. (2021). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. Educ Psychol Rev 33, 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Mah, D.-K., & Ifenthaler, D. (2020). What do first-year students need? Digital badges for academic support to enhance student retention. Journal of Applied Research in Higher Education, 12(1), 86-96. https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0258

Maia, M. C., & Meirelles, F. S. (2005). Evasão nos Cursos à Distância e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação. ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. Anais Brasília, DF: ANPAD.

Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagrán, V., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., & Berríos-Riquelme, J. (2022). Early and Dynamic Socio-Academic Variables Related to Dropout Intention: A Predictive Model Made during the Pandemic. Sustainability, 14, 831. https://doi.org/10.3390/su14020831

Manokore, V., Mah, J., & Ali, F. (2019). Some Factors that Influence Students' Experiences, Engagement, and Retention in a Practical Nursing Program. Alberta Journal of Educational Research, 65(2). https://doi.org/10.11575/ajer.v65i2.56527

Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. Journal of School Psychology, 75, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002

Mascia, M. L., Agus M., Cabras C., Bellini, D., Renati, R., & Penna, M. P. (2023). Present and Future Undergraduate Students' Well-Being: Role of Time Perspective, Self-Efficacy, Self-Regulation and Intention to Drop-Out. Education Sciences 13, no. 2: 202. https://doi.org/10.3390/educsci13020202

Masutha, M. (2022). Highs, Lows and Turning Points in Marginalised Transitions and Experiences of Noncompletion amongst Pushed Dropouts in South African Higher Education. Education Sciences, 12(9), 608. https://doi.org/10.3390/educsci12090608

Menkor, M., Nagengast, B., Van Laar, C., & Sassenberg, K. (2021). The fit between dignity self-construal and independent university norms: Effects on university belonging, well-being, and academic success. European Journal of Social Psychology. 51, 100–112. https://doi.org/10.1002/ejsp.2717

Mira, R. dos S., & Pinto, J. C. (2023). Evasão escolar na escola Quilombola: principais fatores nos anos finais do ensino fundamental. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 5, 121–135. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/80

Mishra, S., & Müller, L. (2021). Resources, norms, and dropout intentions of migrant students in Germany: the role of social networks and social capital. Studies in Higher Education, 47(8), 1666–1680. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1948525
Moghadam, M. T., Abbasi, E., & Khoshnodifar, Z. (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: The mediating role of achievement motivation. Heliyon. 6, e04960. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04960
Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. Current Psychology 42, 15589–15599. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4
Mostert, K., van Rensburg, C., & Machaba, R. (2023). Intention to dropout and study satisfaction: testing item bias and structural invariance of measures for South African first-year university students. Journal of Applied Research in Higher Education, 16(3), 677-692. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2022-0126
Moura, F. A., Mandarino, P. H. P., & Silva, S. C. P. da. (2020). Evasão Escolar no Ensino Superior: Análise Quantitativa no Curso de Licenciatura em Física do IFPA Campus Bragança. Revista Brasileira De Ensino De Física, 42, e20200044. https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0044
Moura, S. do N., & Matos, M. B. de. (2022). Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. Revista Brasileira De Educação, 27, e270086. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270086
Munaro, H. L. R., Munaro, S. de A. P., & Souza, A. A. (2024). UTILIZAÇÃO DE BIBLIOMETRIA COMO MÉTODO DE REVISÃO DE LITERATURA: CONHECENDO O ProKnow-C. Cenas Educacionais, 7, e17037. https://doi.org/10.5281/zenodo.13766140
Murillo-Zabala, A. M., & Jurado-de los Santos, P. (2021) Student Permanence: Factors That Influence at Politecnico Internacional of Bogota, Colombia. Revista Electrónica Educare, 25(1), 1-25. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.6
Năstasă, L. E., Cocoradă, E., Vorovencii, I., & Curtu, A. L. (2022). Academic Success, Emotional Intelligence, Well-Being and Resilience of First-Year Forestry Students. Forests 13(5), 758. https://doi.org/10.3390/f13050758
Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2020). Drop-Out and Transfer-Out Intentions: The Role of Socio-Cognitive Factors. Front. Educ., 5, 606291. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606291
Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2022). Academic Self-Efficacy, Procrastination, and Attrition Intentions. Front. Educ., 7, 768959. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.768959
Ngoc Hoi, V. (2023). Augmenting student engagement through the use of social media: the role of knowledge sharing behaviour and knowledge sharing self-efficacy. Interactive Learning Environments, 31(7), 4021–4033. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1948871
Nierotka, R. L., Bonamino, A. M. C. de ., & Carrasqueira, K.. (2023a). Acesso, evasão e conclusão no Ensino Superior público: evidências para uma coorte de estudantes . Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 31(118), e0233107. https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003107
Nierotka, R. L., Salata, A., & Klitzke Martins, M.. (2023b). FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO LONGITUDINAL. Cadernos De Pesquisa, 53, e09961. https://doi.org/10.1590/198053149961
Nunes Rodrigues, M. D., Alves Cappelle, M. C., & Felizardo de Morais, L. F. (2023). Using Discriminant Analysis to create a Dropout Prediction Thermometer for the Applied Social

Sciences Field. Revista Administração em Diálogo - RAD, 25(2), 64–79. https://doi.org/10.23925/2178-0080.2023v25i2.58599

Oliveira, E. G. de, & Silva, E. V. (2018). Convergências e dissonâncias dos programas PNAES e bolsa-permanência e a lei de cotas. Revista Labor, 1(19), 5–14. https://doi.org/10.29148/labor.v1i19.39541

Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., & Schulz, T. (2023). Study related factors associated with study engagement and student burnout among German university students. Front. Public Health, 11, 1168264. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1168264

Önder, İ., Önder, A. N., & Güven Yıldırım, E. (2023). Burnout and engagement in university students: relationships with morningness-eveningness preferences, average sleep length and social jetlag. Biological Rhythm Research, 54(1), 70–85. https://doi.org/10.1080/09291016.2022.2088662

Paul, J., Lim, W. M., O'Cass, A., Hao, A. W., & Bresciani, S. (2021). Scientifc procedures and rationales for systematic literature reviews (SPAR-4-SLR). International Journal of Consumer Studies, 45. https://doi.org/10.1111/ijcs.12695

Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R. L., Ragozini, G., & Freda, M. F. (2023). Examining the Relation Between First-year University Students' Intention to Drop-out and Academic Engagement: The Role of Motivation, Subjective Well-being and Retrospective Judgements of School Experience. Innovative Higher Education, 48, 837–859. https://doi.org/10.1007/s10755-023-09674-5

Pena, M. A. C., Matos, D. A. S., & Coutrim, R. M. da E. (2020). Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 25(1), 27–51. https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100003

Pinheiro, C. B., Ribeiro, J. L. L. de S., & Fernandes, S. A. F.. (2023). Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 28, e023015. https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100022

Pitas, N., Antwi, G., Haines, S., & Banerjee, P. (2023). Student Retention: An Integrated Application of the Theory of Planned Behavior and the Campus Social Environment. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0(0). https://doi.org/10.1177/15210251231207607

Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2023). Promoting University Students' Engagement in Intercultural Group Work: The Importance of Expectancy, Value, and Cost. Research in Higher Education, 64, 331–348. https://doi.org/10.1007/s11162-022-09705-8

Pusztai, G., Fényes, H., & Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. Education Sciences, 12, 804. https://doi.org/10.3390/educsci12110804

Reinhold, S., Holzberger, D., Kosel, C., & Seidel, T. (2022). Exploring choices in higher education: Female and male first-generation students' trajectories from study aspiration to study satisfaction in Germany. Front. Educ., 7, 964703. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964703

Respondek, L., Seufert, T., Hamm, J. M., & Nett, U. E. (2020). Linking changes in perceived academic control to university dropout and university grades: A longitudinal approach.Journal of Educational Psychology, 112(5), 987–1002. https://doi.org/10.1037/edu0000388

Reyes-de-Cózar, S., Merino-Cajaraville, A., & Salguero-Pazos, M. R. (2023). Avoiding Academic Burnout: Academic Factors That Enhance University Student Engagement. Behavioral Sciences. 13(12), 989. https://doi.org/10.3390/bs13120989

Rosendo, L. dos S., Meireles, A. L., Cardoso, C. S., Bandeira, M. de B., Paula, W. de., & Barroso, S. M. (2022). Relação entre Perfil, Hábitos, Vivências Acadêmicas e Resiliência de Universitários. Psicologia: Ciência e Profissão, 42, e242788. https://doi.org/10.1590/1982-3703003242788

Rowbotham, M., & Schmitz, G.S. (2013). Development and validation of a student self-efficacy scale. Journal of Nursing and Care, 2(1), 1-6. https://doi.org/10.4172/2167-1168.1000126

Rußmann, M., Netz, N., & Lörz, M. (2023). Dropout intent of students with disabilities. High Educ 88, 183–208. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y

Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. de A. (2019). Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. Estudos Econômicos (São Paulo), 49(2), 337–373. https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp

Salas, F., & Caldas, J. (2024). Prediciendo el rendimiento académico de estudiantes de pregrado en una universidad destacada de Perú: Una aproximación con herramientas de Machine Learning. Educación, 33(64), 55-85. https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M003

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Study Burnout and Engagement During COVID-19 Among University Students: The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs. Journal of Happiness Studie, 23, 2685–2702. https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1

Sanabria, D. C., Fava, H. L., Ferreira, N. I. O., & Cintra, R. F. (2024). Assistência Estudantil à luz da accountability: instrumento de medição em portais eletrônicos. REUNIR Revista De Administração Contabilidade E Sustentabilidade, 13(3), 110-128. https://doi.org/10.18696/reunir.v13i3.1485

Santos, C. O., Pilatti, L. A., & Bondarik, R. (2021a). EVASÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: ENTRE O CONCEITO E A REALIDADE. EDUCERE - Revista Da Educação Da UNIPAR, 21(1). https://doi.org/10.25110/educere.v21i1.2021.8535

Santos, M. M. dos., Pedroso, I. G. F., & Oliveira, S. C. de. (2021b). Percepção discente sobre cursos de graduação em Ciências Agrárias e Humanidades da UNESP. Educação e Pesquisa, 47, e227954. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227954

Santos, A. dos ., Corbari, E., Borges, L. F. P., & Azevedo, P. R.. (2023). Evasão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: análise através de registros administrativos. Educação E Pesquisa, 49, e248553. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248553

Sauer, P. C., & Seuring, S. (2023). How to conduct systematic literature reviews in management research: a guide in 6 steps and 14 decisions. Review of Managerial Science, 17, 1899–1933. https://doi.org/10.1007/s11846-023-00668-3

Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. European Journal of Psychology of Education 37, 1141–1164. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. dos. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. Avaliação Psicológica, 5(1), 11-20. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003&lng=pt&tlng=pt.

Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational

process of forming intentions to drop out from university. Motivation and Emotion, 44(4), 491–507. https://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w

Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2021). Investigating Prompts for Supporting Students' Self-Regulation—A Remaining Challenge for Learning Analytics Approaches? The Internet and Higher Education, 49, 100791. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100791

Schlusche, C., Schnaubert, L., & Bodemer, D. (2021). Perceived Social Resources Affect Help-Seeking and Academic Outcomes in the Initial Phase of Undergraduate Studies. Front. Educ., 6, 732587. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.732587

Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. Motivation and Emotion, 44, pp. 491–507. https://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w

Sharif-Nia, H., Marôco, J., Rahmatpour, P., Allen, K. A., Kaveh, O., & Hoseinzadeh, E. (2023). Bullying behaviors and intention to drop-out among nursing students: the mediation roles of sense of belonging and major satisfaction. BMC Nurs 22, 417. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01584-3

Silva, A. C. da., & Cabral, T. de C.. (2022). A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física. Pro-posições, 33, e20200046. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0046

Silva, D. B. da., Ferre, A. A. de O., Guimarães, P. dos S., Lima, R. de., & Espindola, I. B. (2022). Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 27(2), 248–259. https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200003

Silva, P. T. de F. e, & Sampaio, L. M. B. (2022). Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. Revista de Administração Pública, 56(5), 603–631. https://doi.org/10.1590/0034-761220220034

Silva Filho, R. L. L. e ., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, 37(132), 641–659. https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007

Singh, H. P., & Alhulail, H. N. (2022). Predicting Student-Teachers Dropout Risk and Early Identification: A Four-Step Logistic Regression Approach. IEEE Access, 10, pp. 6470-6482. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3141992

Sousa, S. C., Almeida, A. N. de, Castioni, R., & Pires, M. R. G. M. (2024). Evasão de curso e do sistema na graduação de saúde coletiva. Pro-Posições, 35, e2024c0404BR. Recuperado de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8677372

Souza, N. A. de, Frare, A. B., & Beuren, I. M. (2022). Autoeficácia Acadêmica, Habilidades Técnicas e Empregabilidade Percebida de Estudantes de Graduação da Área de Negócios. Revista Evidenciação Contábil & Amp; Finanças, 10(2), 5–21. https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2022v10n2.61030

Srivastava, S., & Bajpai, L. (2021). Linking conservation of resource perspective to personal growth initiative and intention to leave: role of mediating variables. Personnel Review, 50, 686-708. https://doi.org/10.1108/PR-10-2019-0548

Steele, A. R., & Douglas, H. E. (2021). Investigating the educational experiences of transnational students: Differences in academic integration, social integration, and institutional and goal commitment. The British journal of educational psychology, 91(4), 1414–1433. https://doi.org/10.1111/bjep.12424

Tentsho, K., McNeil, N. & Tongkumchum, P. (2019). Examining timely graduation rates of undergraduate students. Journal of Applied Research in Higher Education, 11, 199-209. https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2017-0124

Teuber, Z., Jia, H., & Niewöhner, T. (2021). Satisfying Students' Psychological Needs During the COVID-19 Outbreak in German Higher Education Institutions. Front. Educ., 6, 679695. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679695

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of educational Research, 45(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. The Journal of Higher Education, 68(6), 599–623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? Journal College Student Retention, 8(1), 1-19. https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W

Turhan, D., Scheunemann, A., Schnettler, T., Bäulke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., & Grunschel, C. (2021). Psychometric Properties of the German Short Version of the Maslach Burnout Inventory—Student Survey. European Journal of Health Psychology, 28, 45–58. https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000067

Turhan, D., Schnettler, T., Scheunemann, A., Gadosey, C. K., Kegel, L. S., Bäulke, L., Thies, D. O., Thomas, L., Buhlmann, U., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., & Grunschel, C. (2022). University students' profiles of burnout symptoms amid the COVID-19 pandemic in Germany and their relation to concurrent study behavior and experiences. International Journal of Educational Research, 116, 102081. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102081.

Turhan, D., Scheunemann, A., Schnettler, T., Bäulke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., & Grunschel, C. (2023). Temporal development of student burnout symptoms: Sociodemographic differences and linkage to university dropout intentions. Contemporary Educational Psychology, 73, 102185. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102185.

Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. Nurse Education Today, 72, 90–96. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013

Veluvali, P., & Surisetti, J. (2022). Learning Management System for Greater Learner Engagement in Higher Education—A Review. Higher Education for the Future, 9(1), 107-121. https://doi.org/10.1177/23476311211049855

Wittner, B., Powazny, S., & Kauffeld, S. (2022). Supporting Rita: A Social Cognitive Approach to (First-Generation) Students' Retention. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23(4), 965-988. https://doi.org/10.1177/1521025119882358

Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. Research in Higher Education, 60, 219-244. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, v. 23, p. 614-628.