



## Previendo a Permanência de Estudantes no Ensino Superior: Confluência de variáveis pessoais e contextuais

Rebeca Farias<sup>a</sup>, Valdiney Gouveia<sup>b</sup>, & Leandro S. Almeida<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [rebeca.farias@ifpb.edu.br](mailto:rebeca.farias@ifpb.edu.br)

<sup>b</sup> Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [vvgouveia@gmail.com](mailto:vvgouveia@gmail.com)

<sup>c</sup> Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)

Copyright © 2021.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



## Resumo

**Introdução.** Compreender os fatores que envolvem a permanência e a evasão ao longo do primeiro ano acadêmico do Ensino Superior (ES), independente da instituição de ensino, não é tarefa fácil, pois diferentes trajetórias acadêmicas são impactadas pela confluência de aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e institucionais. Desta forma, busca-se com este estudo, prever a possibilidade dos estudantes do ES do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) permanecerem na instituição a partir de diferentes variáveis preditoras, tomando o grupo comparativo de frequentar ou não a instituição pela 1ª vez como referência. Especificamente, analisa-se como a permanência no IFPB é influenciada por variáveis como suporte social, vivências adaptativas, envolvimento acadêmico, número de reprovações acadêmicas e características pessoais de sexo e idade. **Método.** Participaram do estudo 715 ( $M = 22.10$  anos,  $DP = 6.92$ ), oriundos de 26 cursos superiores deste Instituto Federal, Brasil. Os estudantes preencheram um questionário socioeconômico, a Escala de Suporte Social, o Questionário de Adaptação e a Escala de Envolvimento Acadêmico no ES. **Resultados.** O modelo de regressão linear identificou três variáveis significativas na previsão da permanência destes estudantes e que explicam em conjunto 54% da variância da permanência. As variáveis preditoras mais relevantes são o número de reprovações nos componentes curriculares, a adaptação no projeto de carreira e a adaptação institucional. **Discussão e Conclusão.** Apontam-se implicações destes resultados para futuras intervenções das instituições de ES com foco na permanência acadêmica no curso e na instituição por parte dos estudantes do 1º ano. Sugere-se, ainda, a importância de um melhor conhecimento das particularidades estudantis para respostas diferenciadas às necessidades específicas dos estudantes por parte das suas IES.

## Palavras-chave

Ensino superior, trajetória acadêmica, permanência, análise de regressão.

## Introdução

O processo transição, independente da fase de vida, envolve premissas voltadas para o conceito de mudança, de processo e de trajetória (Trals, 2005). Na transição do ensino secundário para o ensino superior, a mudança de contexto, agregada à fase de adolescência, em geral, e as diferentes possibilidades de caminhos a seguir na universidade compreendem a complexidade vivenciada por estudantes que ingressam na modalidade de ES, independente de ser IES pública ou privada. Esta transição apresenta-se ainda mais complexa pelo histórico de mudanças socioemocionais às quais os estudantes ingressantes terão que vivenciar na mudança do ensino secundário. É uma fase de vida naturalmente difícil, repleta de desafios intrínsecos e extrínsecos ao ambiente universitário (Araújo, 2017; Fernández et al., 2017; Santos, 2013; Tomás et al., 2014).

Pensando exclusivamente no ambiente do ES, os estudantes vivenciam diversas frentes de atuação/adaptação, sendo voltadas, por exemplo: à adaptação ao estudo, projeto de carreira, adaptação social, pessoal-emocional e adaptação institucional. Especificamente na adaptação ao estudo, esperam-se estudantes concentrados, esforçados, fazendo anotações em sala de aula, com planejamento das atividades de estudo, e resiliente. Com relação ao projeto de carreira, estudantes adaptados pressupõem estarem estudando e em cursos e IES escolhidos, realizados nos mesmos, tanto nos objetivos profissionais quanto na preparação acadêmica. Adaptação social envolve satisfação com amizades feitas no contexto universitário, integrando-se socialmente dentro e fora da IES com os colegas da universidade. Entende-se adaptação pessoal-emocional como vivenciar positivamente momentos de tristeza, irritação, cansaço e falta de confiança que podem ocorrer durante o período universitário. Por fim, adaptação institucional vincula-se à identificação com valores e com os ambientes físicos proporcionados pela universidade. Também se refere à satisfação com o corpo docente e técnico, bem como adaptação às atividades curriculares e extracurriculares ofertadas, incluindo palestras, debates, atividades esportivas, culturais, dentre outras (Araújo et al., 2014; Campira et al., 2021; Casanova, 2018; Faria & Almeida, 2020; Porto & Soares, 2017; Santos et al., 2015).

É fato que o Brasil ampliou o número de acesso de estudantes ao ES e diversificou o perfil dos estudantes que ingressam em IES nas últimas décadas, em especial com a criação de políticas públicas de acesso através de programas governamentais como Sistema de Seleção Unificado (Sisu), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que financia os estudos de alunos com menor poder aquisitivo em IES privadas e garantem reservam vagas em IES públicas para candidatos provindos do ensino público e por critérios socioeconômicos e de raça (Barros, 2015; Carvalho, 2014; Maciel et al., 2019). Porém, apesar de todo ganho social e de toda contribuição acadêmica, esta massificação do acesso perpassa por desafios maiores imposto à IES. Sabemos que 88% destas instituições no Brasil são privadas (INEP, 2019), cuja permanência do estudante está ponderada em grande parte dos estudantes, à garantia de financiamento estudantil, de bolsas de estudo integrais ou parciais, e às políticas de assistência estudantis voltadas para auxílio à moradia, à alimentação e ao transporte (Lemos, 2017; Zago, 2006). O

Brasil, por seu tamanho e desigualdades históricas, carrega uma dimensão continental complexa, que exige dos estudantes saída da casa dos pais, horas de deslocamento à universidade, diminuição do suporte social, necessidade de manutenção de trabalhos formais em horários paralelos ao estudo, dentre outros desafios que podem impactar nos caminhos trilhados no ES. A renda pessoal e/ou familiar é outra variável igualmente relevante na garantia de permanência de estudantes no ES brasileiro, isto porque a maioria das famílias brasileiras sobrevive com menos de 1 salário-mínimo, dividindo o ambiente domiciliar com pouca infraestrutura e várias pessoas residindo no mesmo espaço (IBGE, 2020; Lima Junior et al., 2013; Silva, 2013; Silveira, 2018).

No geral, estas residências são distantes dos grandes centros e o acesso é difícil, coexistindo no mesmo espaço físico, diferentes gerações e necessidades básicas. A priorização, por vezes, é pautada na sobrevivência e a educação fica como caminho por vezes difícil de percorrer. Este é um dos motivos que mais da metade da população com 25 anos ou mais não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019, sendo 38,6% deste público não ser alfabetizado ou não completou o ensino fundamental (IBGE, 2020). Os estudantes que conseguem superar estas barreiras estruturais para transitar ao ES, lidam com outro desafio igualmente difícil que é a sensação de pertencimento. Apesar dos avanços das políticas públicas voltadas para ampliação do acesso ao ES, ainda existe discrepância entre quem e que perfil temos de estudantes no ES brasileiro. Percebemos ainda predominância de estudantes brancos, oriundos de escolas privadas e com melhores condições socioeconômicas estudando em IES públicas federais, em cursos mais elitizados como medicina e engenharias, enquanto os estudantes com condições socioeconômicas menos favoráveis cursando ES em IES privadas, ou em cursos com menos status social em IES públicas (Cislighi et al., 2019; Mello Neto et al., 2014; Zago, 2006).

A permanência no ES, pode assim ser compreendida a partir dos desafios impostos antes e durante o período universitário, mas que deve ser buscada por todas as IES, como está prevista no art. 206 da Constituição (BRASIL, 1988). Permanecer, para a maioria dos alunos, não passa pela plenitude de vivências acadêmicas e institucionais, mas estas possibilidades devem sempre ser ofertadas. Estas práticas institucionais perpassam por atividades curriculares, nas quais buscam pleno desenvolvimento do estudante frente a habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do curso e das disciplinas curriculares ofertadas. O estudante deve, assim, enriquecer curricularmente e cientificamente sua formação profissional e desenvolvimento pessoal (Kahu & Nelson, 2018; Santos & Almeida, 2012; Sousa et al., 2018). Além das atividades obrigatórias, permanecer no ES envolve também atividades não curriculares, com oferta de atividades de pesquisa e extensão com bolsas para estudantes e com criação de projetos relevantes socialmente, além de atividades esportivas, espaços de convivência, disponibilização de estruturas físicas adequadas à manutenção do estudo como, laboratórios, refeitórios e bibliotecas atualizadas e com recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes. É importante também os movimentos estudantis, e as atividades artístico-culturais constantes no espaço universitário. Mobilidade acadêmica nacional e internacional, apoio multiprofissional de pedagogia, psicologia, assistência social e de corpo técnico de

saúde, também são outras ações institucionais voltadas para garantia da permanência dos estudantes, incluindo estudantes com algum tipo de deficiência (Cantorani et al., 2020; Gasparotto et al., 2020; Pacheco, 2020; Porto & Gonçalves, 2017).

Ao compreendermos as nuances vivenciadas no ES, nos deparamos com aspectos de ensino-aprendizagem que igualmente contribuem para a permanência ou não de estudantes no ES. O rendimento acadêmico é uma das variáveis com consenso na literatura quanto ao impacto nesta permanência dos estudantes no ES, sendo por vezes quantificado a partir de escores individuais de componentes curriculares (Araújo, 2017). Este caráter reducionista do desempenho acadêmico, isoladamente, não contempla a complexidade do fenômeno de permanência/evasão, sendo necessárias outras investigações envolvendo aspectos diferentes da trajetória do estudante. Se, por um lado, o rendimento prediz o sucesso em estudantes, por si só ele não determina tal sucesso. Este construto perpassa também por variáveis de envolvimento, feedback, satisfação, bem-estar, estratégias de coping e de autoeficácia (Araújo, 2017; Bardagi & Boff, 2010; Bean & Eaton, 2002; Ferrão & Almeida, 2019; Hassel & Ridout, 2018; Osti & Martinelli, 2014; Pather et al., 2017; Tinto, 2007). Da mesma forma, se por um lado a permanência é determinada por políticas de acesso e por ações afirmativas vinculadas ao contexto universitário, ela também é impactada por fatores intrínsecos igualmente importantes para manutenção do estudante no ES (Casanova et al., 2021; Maciel et al., 2019).

Assim, além da ótica educacional, sociológica ou econômica, destacamos a visão mais psicológica e/ou comportamental inerente aos certos modelos teóricos sobre permanência/evasão de estudantes ao longo do ES. Nesta vertente, destacamos o modelo de permanência de estudantes no ES desenvolvido por Astin (1984). Para Astin, o tempo de dedicação e o grau de envolvimento do estudante nas experiências universitárias, são os fatores determinantes para a permanência na IES. Neste sentido, a Universidade tem um papel crítico sobre a criação de práticas educativas voltadas a fim de garantir o envolvimento acadêmico satisfatório, enquanto cabe ao estudante a obrigação de aproveitar esta oportunidade institucional oferecida, incluindo atividades extracurriculares que garantam maior envolvimento do estudante com as atividades institucionais. Este investimento psicológico e de tempo ganha destaque em estudantes não-tradicionais (Astin, 1984; Casanova, 2018; Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018).

Neste contexto, as experiências institucionais vivenciadas pelos estudantes universitários, perpassa por sentimentos de insegurança e de angústias por vezes difíceis, com dificuldades na adaptação ao ES, e conseqüentemente com riscos sobre a permanência deste estudante na universidade (Almeida, 2007; Branco, 2020). Como visto, o ingresso de estudantes não-tradicionais, incluindo alunos jovens, com expectativas irrealistas e exacerbadas, oriundos de 1ª geração de estudantes no ES da família, em cursos nem sempre de 1ª opção, que ingressaram no ES mediante sistema de cotas, geram inexperiência pessoal e familiar prévia que podem impactar na permanência/evasão de estudantes no ES (Castro et al., 2016; Costa et al., 2014; Farias & Almeida, 2020). Entende-se evasão como um desligamento do estudante com o curso mediante abandono, desistência, transferência ou

reopção de curso. Evasão também está relacionada à IES e ao ES, independente da instituição (MEC, 1996). Segundo Castro e Teixeira (2014), na visão do estudante, evadir um curso ou uma IES pode significar desperdício de tempo e de dinheiro, danos materiais e danos psicológicos. Para fins deste estudo, a permanência compreende-se como a ação contrária à evasão e que leva à conclusão com êxito do curso. Compreendendo, portanto, que tanto a permanência é uma condição para o sucesso acadêmico, quanto o contrário também é recíproco.

A decisão de permanecer ou não no curso, na IES e/ou no ES, é exclusivamente do estudante, porém esta escolha é consequência de diferentes construtos relevantes no âmbito universitário (Tinto, 2007). Neste sentido, combate à evasão é um processo que permeia as Instituições de Ensino em diversas ações, mesmo antes dos alunos ingressarem no ES. Para entender a evasão existente no ensino brasileiro, do ponto de vista institucional e/ou do curso, deve-se observar vários aspectos, entre eles, as principais causas da sua ocorrência. Isto leva em consideração as diferenças quanto à classe social do aluno e quanto aos cursos nos quais ela ocorre, e as diferentes atividades envolvidas na retenção de alunos, sejam elas administrativas, financeiras ou acadêmicas (Branco, 2020; Morais et al., 2019). Estudos voltados para a análise da adaptação e sucesso no ensino superior têm aumentado devido às elevadas taxas de insucesso e evasão precoces em diferentes cursos, especialmente no 1º ano, em âmbito mundial, sendo necessária a compreensão das variáveis presentes na trajetória acadêmica dos estudantes (Ambiel et al., 2016; Araújo, 2017; Casanova et al., 2021; Valadas et al., 2014).

As variáveis sociodemográficas têm influência direta sobre diversos aspectos da vida acadêmica, sendo esta influência ressaltada em estudos, como de Almeida et al. (2006) e de Oliveira et al. (2010), os quais apontam diferenciações nos níveis de motivação, autonomia e expectativas tomando subgrupos de alunos em função de diversas variáveis, como o sexo, a idade ou o curso. Por outro lado, tomando o gênero dos estudantes, o insucesso acadêmico, segundo Valadas et al. (2014), tende a ser maior em estudantes do sexo masculino. Também noutro estudo, realizado no Brasil, Santos e colaboradores (2011) encontraram que as mulheres têm maior compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico. A utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas e motivacionais superficiais poderá explicar o pior desempenho acadêmico por parte dos estudantes do sexo masculino (Valadas et al., 2014).

Falta de recursos ofertados pelo governo federal e burocracia da IES frente aos editais e trâmites de ações institucionais contribuem também para a decisão dos estudantes em abandonar os estudos. Conhecer a realidade institucional, teoricamente, favorece a permanência do estudante na IES. Isto porque tais estudantes já vivenciaram em outros contextos acadêmicos, os serviços oferecidos pela IES, bem como o perfil do corpo docente. Já tiveram acesso às atividades não-obrigatórias, bem como possivelmente já usufruíram dos recursos físicos e humanos no âmbito da instituição (Almeida et al., 2012; Máximo, 2020; Pacheco, 2011). Necessita-se, assim, de ações institucionais e práticas pedagógicas direcionadas às especificidades estudantis, com destaque para os estudantes oriundos da

expansão e da democratização do acesso mediante políticas públicas desordenadas e sem garantia de qualificação dos recursos físicos e humanos direcionadas ao atendimento deste novo perfil de estudantes, diminuindo as chances de evasão estudantil (Brites-Ferreira et al., 2011; Polydoro, 2000; Silva, 2013).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, regulamentadas pela Lei nº 11.892/2008, através de um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dentro deste ineditismo institucional, a partir dos princípios de verticalização e da transversalidade das práticas educativas, os estudantes desde o ensino básico têm acesso a vivências teórico-práticas, a atividades de pesquisa-extensão com os mesmos professores e laboratórios de estudantes do ES (Brasil, 2008; Fernandes & Tabosa, 2018; Pacheco, 2020). Esta especificidade do IF deve ser estudada a fim de verificar se isto possibilita ao corpo discente trajetórias de sucesso e, se isto reflete em garantia de permanência estudantil no curso e na IES. Neste contexto, buscamos com este estudo, compreender a permanência de estudantes do ES do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) a partir de diferentes variáveis predictoras, tanto pessoais quanto institucionais, tomando como referência o grupo comparativo de frequentar ou não o IFPB pela 1ª vez.

## Métodos

Trata-se de um estudo empírico voltado para avaliação da permanência de estudantes no Ensino Superior do IFPB, a partir da ponderação de diferentes variáveis pessoais e contextuais.

## Participantes

Participaram deste estudo 715 alunos do 1º ano do ES oriundos de 26 cursos presenciais ou à distância do IFPB, Brasil. Os estudantes são provenientes de cursos de bacharelado (18.2%), de licenciatura (50.5%) e de tecnologia (50.5%), distribuídos em 10 campi localizados em regiões geográficas próximas à capital (39.4%) e em regiões do interior (60.6%). Os cursos dos estudantes contemplados neste estudo são: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial (cursos de Tecnologia), Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química (cursos de Licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, e Medicina Veterinária (cursos de Bacharelado). A média de idade dos participantes foi de 22.10 anos ( $DP = 6.92$ ), sendo 447 do sexo masculino e 268 do sexo feminino. Destacamos ainda que não foi realizado cálculo amostral para delineamento do tamanho da amostra porque todos os estudantes que contemplavam os critérios de inclusão foram convidados a participar formalmente do estudo. Desta forma, os critérios de inclusão para participação no estudo foram: aceitar participar do estudo voluntariamente ao longo de

um ano de investigação para assegurar o acesso ao rendimento acadêmico no final do 1º e do 2º semestre; ser estudante do 1º ano do ES.

### **Instrumentos**

A investigação da permanência acadêmica de estudantes do IFPB se baseará em diferentes métodos e instrumentos de avaliação. Dados do rendimento escolar ocorreu mediante informações extraídas do sistema acadêmico do IFPB ao término do 1º e do 2º semestre. Em relação às variáveis pessoais e contextuais, diferentes questionários de autorrelato foram utilizados, sendo: **Questionário de Vivências Acadêmicas no Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013)**, é um instrumento com 40 itens construído e validado simultaneamente no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014) e busca avaliar as vivências de adaptação dos estudantes de 1º ano, categorizando seus níveis de adaptação do universitário em cinco dimensões: projeto de carreira (F1), adaptação social (F2), adaptação pessoal-emocional (F3), adaptação ao estudo (F4) e adaptação institucional (F5). A validação em Portugal tomou uma amostra de 423 estudantes e no Brasil de 372 estudantes, provenientes de cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências e Tecnologias em ambos os países (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2015). No Brasil, estes instrumentos apresentam coeficientes de alfa de Cronbach variando entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (adaptação interpessoal), havendo ainda índices de ajuste adequados na AFC:  $\chi^2(730) = 943.13$ ;  $p < .01$ ; CFI = .979; TLI = .978; RMSEA = .029 (IC90% = .022 a .032) (Santos et al., 2015).

Utilizamos, também, a **Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; Marôco et al., 2014; Ribeiro, 1999)**, desenvolvida originalmente por Ribeiro (1999) e, posteriormente adaptada transculturalmente por Marôco et al. (2014). Optamos pela utilização desta última versão (Marôco et al., 2014), cujas qualidades psicométricas foram avaliadas em uma amostra de 1070 participantes oriundos de Portugal e do Brasil. Trata-se de uma escala do tipo likert, que utiliza 12 itens para avaliar quatro fatores relacionados com satisfação com amigos (F1), intimidade (F2), satisfação com familiares (F3) e atividades sociais (F4). Apresenta ainda um índice geral de satisfação com o suporte social. Esta escala apresenta adequados índices de confiabilidade, com valores de  $\alpha$  variando entre .72 (intimidade e atividades sociais) e .66 (satisfação com amigos). O instrumento apresentou bom ajustamento na AFC, sendo:  $\chi^2/gf = 2.820$ ;  $p < .01$ ; CFI = .939; GFI = .953; TLI = .919; RMSEA = .042 (IC90% = .036 a .048).

Outro instrumento aplicado aos estudantes foi a **Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior et al., 2013)**, que é um instrumento desenvolvido a partir da realidade brasileira, mais especificamente a Região Sudeste do Brasil e busca analisar o grau de envolvimento de estudantes do ES em tarefas educativas (Fior et al., 2013). Inicialmente, esta escala foi aplicada a 1070 universitários brasileiros com 23 itens, dividido em dois estudos, indicando uma estrutura bidimensional: envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não-obrigatórias. A escala permite a obtenção de uma nota final que representa o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas (Fior et al., 2013). Estas dimensões apresentam bons índices de validade fatorial e de consistência interna reunindo

os itens em dois fatores:  $\alpha$  de .85 para o fator envolvimento com atividades obrigatórias e  $\alpha$  de .73 para o fator envolvimento com atividades não-obrigatórias (Fior et al., 2013).

Por fim, desenvolvemos e aplicamos um questionário sociodemográfico a fim de complementar as escalas de autorrelato com informações no âmbito pessoal, familiar, social e de percurso acadêmico anterior ao ingresso na IES.

### **Procedimentos**

Inicialmente, é importante destacar que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (parecer nº omitido) de acordo com as exigências da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de que versa sobre aspectos éticos de pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Assim, o início dos procedimentos do estudo ocorreu após autorização dos estudantes mediante assinatura eletrônica do termo de consentimento livre e esclarecido, o qual esclareceu os riscos e benefícios oriundos da participação no estudo. As informações coletadas com os estudantes do IFPB ocorreram em 5 (cinco) momentos distintos do 1º ano do ES, sendo: 1ª semana de aula: aplicação do questionário sociodemográfico (desenvolvido pelos pesquisadores), onde recolheu-se informações sobre o estudante (gênero, idade, perfil do ensino secundário cursado, escolha do curso, dentre outros). Metade do 1º semestre: aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2013), e da Escala de Satisfação com Suporte Social (ESSS; Marôco et al., 2014), voltados, respectivamente, para as vivências de adaptação ao ES e a satisfação com o suporte social percebida ao longo do período universitário; Fim do 1º semestre: sucesso acadêmico, a partir da permanência/evasão do estudante no curso e na IES; Metade do 2º semestre: aplicação da Escala de Envolvimento Acadêmico (Fior et al., 2013), direcionada ao envolvimento do estudante em atividades curriculares e extracurriculares do IFPB; Fim do 2º semestre: novamente sucesso acadêmico, a partir de dados da permanência/evasão.

Importa ressaltar que os cinco instrumentos de coleta passaram por etapa prévia de adaptação linguística e cultural, recorrendo-se à sua realização por um grupo reduzido de 10 (dez) estudantes, sendo 6 (seis) integrantes dos cursos tecnológicos, 2 (dois) de cursos de bacharelado e 2 (dois) de cursos de licenciatura de diferentes cursos do IFPB. Estes estudantes aferiram a compreensão dos itens. A aplicação dos instrumentos foi feita online, através do suporte google forms, sendo a colaboração dos alunos solicitada em sala de aula.

As análises dos dados passaram por estatística descritiva e de estatística inferencial, utilizando-se o programa IBM SPSS Statistics 27.0 para Windows. Em particular recorreu-se à análise de regressão logística para analisar o impacto das múltiplas variáveis independentes num estudo longitudinal sobre a permanência de estudantes no curso frequentado no ES. Neste estudo, especificamente, assumiu-se a permanência do aluno no curso como variável critério e como variáveis independentes: sexo (homem/mulher), faixa etária (estudantes até 20 anos e maiores de 21 anos), índice geral de satisfação com suporte social do ESSS, número de reprovações acadêmicas anteriores ao ingresso no ES, fatores de adaptação ao ES descritos pelo QAES e envolvimento acadêmico avaliado pelo EEA. É importante destacar que, para esta

análise de regressão, os estudantes da amostra foram diferenciados a partir da variável frequentar ou não o IFPB pela 1ª vez.

## Resultados

Antes de apresentar os dados resultantes da análise de regressão, faz-se necessário identificar alguns aspectos da estatística descritiva referente às 11 variáveis investigadas, nomeadamente o número de participantes da amostra ( $n$ ), média ( $M$ ), desvio-padrão ( $DP$ ), mínimo (Min), máximo (Max), bem como aspectos relacionados valores de assimetria (Sk) e curtose (Ku). Quanto maior a média e menor o desvio-padrão, podemos obter melhores índices dos estudantes investigados. Já as medidas de formato da curva, incluindo assimetria e curtose, podem ser avaliadas de forma satisfatória quando os resultados encontrados estão abaixo de 3 e de 7, respectivamente. A amostra foi, em sua maioria, composta por homens (62.5%), com menos de 20 anos (61.7%), que permaneceram no curso após o 1º ano letivo (78.8%). Assim, a Tabela 1 apresenta a análise descritiva das variáveis utilizadas no estudo.

**Tabela 1.** Análise descritiva das variáveis investigadas ( $n=715$ ).

Variável	$M$	$DP$	Min	Max	Sk	Ku
Nº de reprovações em disciplinas	2.14	2.71	0	15	1.32	1.41
Fator geral de suporte social	51.57	10.32	23	75	-.20	-.42
Projeto de carreira	31.10	7.00	8	40	-.63	.01
Adaptação social	30.68	6.69	8	40	-.51	-.15
Adaptação pessoal-emocional	23.80	7.99	8	40	.07	-.60
Adaptação ao estudo	29.51	5.58	8	40	-.26	.30
Adaptação institucional	31.86	5.55	8	40	-.62	.82
Envolvimento em ativ. não-obrigatórias	21.13	6.64	9	41	.41	-.21
Envolvimento em ativ. obrigatórias	51.39	7.80	30	70	-.19	-.26

Legenda: média ( $M$ ), desvio-padrão ( $DP$ ), mínimo (Min), máximo (Max), assimetria (Sk), curtose (Ku).

Também foram observados os pré-requisitos para testes de regressão, incluindo avaliação da independência dos resíduos das variáveis independentes. De acordo com o teste de Durbin-Watson, os valores aceitáveis dos resíduos independentes devem variar entre 1.5 e 2.5, resultado encontrado em estudantes que frequentam pela 1ª vez o IFPB (2.08) e em alunos egressos da instituição (1.57), mostrando ausência de correlação elevados entre as variáveis. Outro pré-requisito atendido no teste foi o de ausência de multicolinearidade, cujos valores de Tolerância devem estar acima do valor de referência de .01, variando entre .31 e .92 no estudo, enquanto os valores dos fatores de inflação da variância (VIF) devem ser inferiores a 10, sendo encontrado no estudo variação de 1.09 a 3.23. Por outro lado, não se observaram valores outliers, fixando-se as classificações acadêmicas dos estudantes nos valores padronizados entre -3 e +3. Por último, verificaram-se valores adequados de homoscedasticidade, com gráfico de dispersão com padrão próximo de um formato

retangular. Diante dos pré-requisitos atendidos, realizamos a regressão linear múltipla tomando os 2 grupos e as 11 variáveis predizendo a permanência acadêmica.

Os resultados da análise de regressão mostram um efeito significativo das variáveis independentes na explicação da permanência acadêmica dos estudantes no final do ano letivo, e explicam 18.6% da sua variância ( $R^2$  ajustado), para estudantes ingressantes pela 1ª vez no IFPB e de 54.1% ( $R^2$  ajustado) para estudantes que já frequentaram o instituto. A Tabela 2 apresenta os coeficientes de regressão relevantes na explicação da permanência de estudantes, identificando as variáveis independentes com impacto significativo.

**Tabela 2.** Resumo do Modelo de Regressão para Permanência Acadêmica com alunos que frequentam ou não pela 1ª vez o IFPB.

Frequenta IFPB pela 1ª vez	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	gl1	gl2	Sig.
Não	.83	.68	.54	4.85	11	25	.001***
Sim	.51	.26	.19	3.60	11	114	.001***

\*\*\* $p < .001$

A Tabela 3 apresenta os coeficientes de Regressão relevantes para a permanência dos estudantes do 1º ano do ES, incluindo valores de B, Beta, t e p, de acordo com a modalidade de curso.

**Tabela 3.** Coeficientes de Regressão para Rendimento Acadêmico, a partir da variável frequentar o IFPB pela 1ª vez.

Frequenta o IFPB pela 1ª vez	Variável	B	Beta	t	Sig
Não	Número de reprovações no ano	-.06	-.56	-3.77	.001***
	Projeto de carreira	.02	.41	2.84	.009***
	Adaptação institucional	.02	.47	2.38	.025*
Sim	Número de reprovações no ano	-.03	-.30	-3.36	.001***
	Fator geral de suporte social	.01	.37	3.48	.001***
	Adaptação institucional	.01	.24	2.01	.047*
	Envolvimento em atividades não-obrigatórias	.01	.20	2.13	.035*
	Envolvimento em atividades obrigatórias	.01	.26	2.29	.024*

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

## Discussão

Os resultados encontrados no presente estudo possibilitaram melhor compreensão da relação entre variáveis pessoais e contextuais do ambiente universitário sobre a permanência de estudantes no curso frequentado no ES. Face as diferentes trajetórias acadêmicas possíveis, tomamos como referência, estudantes com 1ª frequência no IFPB e estudantes que já frequentaram a instituição anteriormente. Neste contexto, confirmamos a heterogeneidade nas características dos alunos ingressantes e identificamos impactos

distintos de variáveis intrínsecas e extrínsecas a partir do percurso acadêmico prévio. A literatura aponta que variáveis pessoais, de transição e de adaptação contribuem para a permanência de estudantes no ES (Almeida, 2007; Tinto, 2007), porém encontramos que essas influências podem ser maiores ou menores a depender das variáveis investigadas.

Neste estudo, segundo a análise de regressão, frequentar o IFPB possibilitou traçar caminhos acadêmicos diferentes, mais impactado por variáveis extrínsecas que por variáveis como sexo e faixa etária. Tanto a idade quanto o sexo impactam na fase de transição, em especial no construto expectativas, sendo as estudantes do sexo feminino as que apresentam índices mais elevados de expectativas e maiores notas de acesso e de rendimento, e consequentemente maiores chances de envolvimento, permanência e de sucesso acadêmico. Estudantes maiores de 23 anos, revelam maior maturidade e motivação relativamente aos estudos, cumprindo os objetivos acadêmicos mais adequadamente que os alunos mais jovens, facilitando, com isto, o sucesso acadêmico, mas não repercutindo necessariamente na permanência. Isso porque estudantes mais velhos, assim como outros estudantes classificados como não-tradicionais, tendem a conciliar estudo e trabalho, dificultando a continuidade dos estudos (Almeida et al., 2016; Almeida et al., 2006; Araújo et al., 2015; Costa et al., 2018; Kuh et al., 2006; Santos, 2020; Quintas et al., 2014). Tal resultado não foi encontrado neste estudo, no qual tanto idade quanto sexo não demonstraram influência na permanência de estudantes no ES, independentemente de estar frequentando o IFPB pela 1ª vez ou não. É importante compreendermos que mesmo a simplificação do acesso ao ES parecer não ser traduzida através da efetiva redução das desigualdades frente à garantia de permanência / evasão dos estudantes ingressantes no ES. E, apesar da equidade de permanência ser buscada em sua complexidade, a participação e manutenção do estudante em vivências adaptativas ao ambiente universitário, não se pode desmerecer o quanto aspectos pessoais e sociofamiliares, incluindo sexo e idade, podem garantir desta participação (OECD, 2012).

Quando pensamos em adaptação, Araújo e colaboradores (2014) remetem a 5(cinco) dimensões, sendo: adaptação voltada à projeto de carreira, adaptação pessoal-emocional, adaptação social, adaptação ao estudo e adaptação institucional. Destes, merece destaque a adaptação institucional. Isto porque esta vivência adaptativa está mais relacionada ao ambiente universitário, incluindo docentes e funcionários, assim como espaços e serviços. Tal variável é estatisticamente e socialmente relevante frente à permanência acadêmica de estudantes ingressantes em cursos superiores do Instituto Federal, corroborando com dados da literatura (Bombardelli, 2018; Porto & Soares, 2017). O sentimento de pertencimento à instituição está intimamente relacionado ao conhecimento acerca dos serviços e recursos ofertados pela IES, e ao usufruí-los, fortalece-se o acolhimento e o acompanhamento das especificidades dos estudantes, além de potencializar o desejo de permanecer na IES até a conclusão do curso (Canal & Figueiredo, 2021; Matte et al., 2019; Silva, 2013). Freitas e colaboradores (2007) investigaram que esta dimensão institucional fortalece-se com o aumento da idade dos estudantes, bem como alunos que frequentam pela 1ª vez a IES. Parece que aqui vivências adaptativas institucionais traduzem distintas prioridades para a trajetória

de estudantes do 1º ano, devendo ser observado paralelamente eventuais dificuldades associadas ao curso e à identidade acadêmica (Araújo et al., 2015).

Neste sentido, são diversos os fatores vinculados à permanência acadêmica no âmbito do ES, incluindo envolvimento, participação em atividades não-obrigatórias, suporte social e satisfação com projeto de carreira, rendimento acadêmico, dentre outros (Bombardelli, 2018; Canal & Figueiredo, 2021). Fatores corroborados quando nos referimos a estudantes que cursam o ES no IF pela 1ª vez. Nestes aspectos, estar adaptado a ações vinculadas ao projeto de carreira impacta positivamente na permanência, constatando que este perfil de alunos possui maior motivação vocacional, mais dedicação às exigências curriculares do curso frequentado e melhor desempenho (Ambiel & Barros, 2018). É importante referir que no âmbito deste estudo, estudantes com projeto de carreira bem definido apresentaram mais adaptação ao curso e maior predição de permanência no curso, independente de vínculo prévio com a IES. Esta particularidade sinaliza para futuras ações institucionais de acompanhamento estudantil relacionado ao projeto de carreira ao longo de toda trajetória no ES (Bombardelli, 2018).

É importante refletirmos também sobre o impacto do suporte social sobre a permanência de estudantes no ES. A mudança do ensino secundário para o ES está muitas vezes atrelado à saída da casa dos pais e de maior tempo de dedicação às atividades acadêmicas exigidas pelo contexto universitário (Almeida et al., 2012; Casanova, 2018). No presente estudo, percebemos a importância de uma rede social frente aos desafios impostos pela IES, em especial, sem prévia experiência institucional. Segundo Lacerda e colaboradores (2022), suporte social é uma variável propulsora de relações e proteções em distintas ocasiões. Para esses autores, uma das maneiras de fortalecer essa rede de apoio frente à superação dos desafios encontrados na trajetória acadêmica e na facilitação da permanência na IES, é através da garantia de moradia estudantil. A moradia pode ser compreendida como uma estrutura de apoio assistencial que, quando vinculada a outras redes de suporte, como apoio de professores e colegas da IES, contribuem para o enfrentamento das desigualdades no âmbito do ES, garantindo a permanência dos estudantes ingressantes nesta modalidade de ensino (Costa & Dias, 2015). Ao pensarmos em estudantes com prévia vivência na instituição, pressupõe-se que esta rede de apoio institucional está mais fortalecida, ou pelo menos, mais acessível em 1º momento, facilitando, assim, aspectos vinculados à permanência no curso e na IES.

Quando pensamos em ES, permanência e sucesso acadêmico estão intimamente relacionados, assim como a evasão escolar se relaciona profundamente a aspectos de insucesso (Araújo, 2017). São muitos os fatores que impactam na decisão de abandonar o ES, sendo novamente destacados aspectos prévios ao ingresso, variáveis pessoais e sociofamiliares, bem como constructos associados à transição para o ES e a adaptação ao contexto universitário (Almeida et al., 2019; Branco, 2020; Sousa et al., 2018). Segundo Araújo (2017), Este sucesso pode ser descrito através de indicadores objetivos, tais como score em disciplinas, número de faltas, reprovações, dentre outros, bem como através de descritores mais subjetivos e experienciais, passando pelo envolvimento, satisfação, ganhos em termos

de desenvolvimento pessoal e social, e adaptação ao curso e ao ES. O envolvimento, neste contexto é entendido como a quantidade de energia física e psicológica dedicada pelo estudante às experiências universitárias (Astin, 1984) e, efetivamente no contexto do ES, está bastante atrelado à participação dos alunos em atividades acadêmicas, obrigatórias e não-obrigatórias, e que estão relacionados a consequências educacionais desejáveis (Fior et al., 2013; Porto & Soares, 2017). Compreender que, ao participar de atividades curriculares e extracurriculares, os estudantes ampliam o vínculo com o curso e com a IES, faz com que o envolvimento seja um constructo relevante para a garantia de permanência dos estudantes, facilitando a trajetória acadêmica e ampliando as possibilidades de sucesso acadêmico. Neste sentido, os resultados encontrados nessa pesquisa também apontam para a relevância científica do constructo envolvimento, particularmente quando os estudantes ingressam pela 1ª vez na IES. Esta relação se traduz distintas ofertas institucionais de ações voltadas para pesquisa, extensão, mobilidade estudantil, eventos, atividades artístico-culturais e esportivas, dentre outras (Almeida et al., 2001; Fernandes & Tabosa, 2018; Fior & Mercuri, 2018).

Por fim, os resultados apontam que o número de reprovações em disciplinas ofertadas no ano letivo tem relação inversa com a permanência de estudantes no curso, assim, quanto maior o número de componentes curriculares perdidos, maior a chance de os alunos evadirem da IES. Tais resultados corroboram com dados da literatura em que a reprovação se apresenta como um fenômeno estrutural de retenção, o que impacta em trajetórias de insucesso. Essa retenção acadêmica e, como possível consequência o abandono dos estudos trazem prejuízos de diferentes formas para a IES e para o estudante, incluindo, por exemplo, danos financeiros e acadêmicos, e impedindo as garantias de permanência, impactando a evasão (Canal & Figueiredo, 2021; Casanova, 2018; Oliveira-Silva et al., 2021). É importante, com base nesta informação pensar em ações que minimizem os efeitos negativos decorrentes de reprovações em componentes curriculares, e consequente retenção curricular. A evasão apesar de ser um problema complexo quase universal, as trajetórias de insucesso variam a depender da IES, o que se sugere políticas institucionais centradas nas especificidades do público atendido em cada instituição. Espera-se, portanto que tais ações possam proporcionar condições de acesso e permanência numa perspectiva inclusiva, e multifacetada (Campira et al., 2021; Casanova, 2018).

Embora os objetivos do presente estudo tenham sido contemplados, existem algumas limitações a serem consideradas. Uma delas trata-se do estudo ter sido realizado apenas com estudantes do 1º ano do ES, não contemplando outras fases da vida acadêmica, cuja permanência no curso também pode ser impactada por variáveis pessoais e contextuais. Outra dificuldade encontrada refere-se à ausência de estudos de natureza qualitativa com entrevistas, registros de observação ou outras técnicas de coleta de informações a partir dos estudantes, professores e gestores. Em complementação aos estudos sobre permanência, destacamos a possibilidade de pesquisas mais interventivas, como, por exemplo, instituir um programa voltado para envolvimento acadêmico e vivências de adaptação, e verificar eficácia do mesmo sobre a permanência de estudantes no ES. Apesar dos desafios, esperamos que as contribuições científicas do estudo possam ampliar as políticas institucionais direcionadas à

permanência dos estudantes de 1º ano no curso e na IES, democratizando as trajetórias acadêmicas de sucesso com igualdade de oportunidades, para garantir a conclusão dos cursos de graduação. Sugere-se, ainda, a importância de um melhor conhecimento das particularidades estudantis para respostas diferenciadas às necessidades específicas dos estudantes por parte das suas IES.

## Referências

- Almeida, A. C. P. F., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage Em Revista*, 2(1), 97–111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Almeida, L., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2001). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 11(2), 57–70.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 203–215.
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2), 254–267. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências académicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288–297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132–141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131–145.

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297-308.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório. *Avaliação*, 15(1), 41-56.
- Barros, A. da S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, 36(131), 361-390. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bombardelli, J. O. (2018). Fatores de permanência do ingressantes no ensino superior em uma universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul. In *Mestrado em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio Sinos*.
- Branco, U. V. C. (2020). Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: Reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 52-72. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100004>
- Brasil. (2008). *Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008*.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (p. 203p).
- Brites-ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Abreu, I. S. M., Canastra, F., & Simões-dias, I. (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: Conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 2(4), 28-40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.52>
- Campira, F. P., Bulaque, P. Z., & Almeida, L. S. (2021). Satisfação com experiências acadêmicas: Variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1979-1994. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15421>
- Canal, P. P., & Figueiredo, Z. C. C. (2021). Permanência na educação superior pública: Experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 11, 1-20.
- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., Helmann, C. L., & Silva, S. de C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Carvalho, C. H. A. (2014). Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 58, 209-244. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i58p209-244>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- 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*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: Modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9-17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.AO01>
- Castro, R., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Courses and expectations associated with the choice of a degree in arts: Study with Portuguese students of 1st year. *Percursos e Expectativas Associados a Escolha de um Curso Superior em Artes: Estudo com Alunos Portugueses do 1 Ano*.
- Cislaghi, J. F., Cruz, J. B., Santos, M. C. C., Mendonça, T. S., & Ferreira, F. G. (2019). Não é uma crise, é um projeto: A política de educação do governo Bolsonaro. In *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais* (pp. 1-11).

- Costa, A. R., Araujo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas acadêmicas segundo o gênero dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 325–334.
- Costa, F. J., Bispo, M. de S., & Pereira, R. C. F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: A study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>
- Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: Abordagens e perspectivas. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 24(3), 155–182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- Costa, S. L., & Dias, S. M. B. (2015). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17), 51–60.
- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: Promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–17.
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68–93.
- Fernandes, F. C. M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: Uma organização composta por organizações*. IFRN. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1557>
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Vacas, C. T., Almeida, L. S., & González, M. S. R. (2017). Predictores del ajuste de los estudiantes durante la transición a la Universidad en España. *Psicothema*, 29(1), 67–72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019). Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação*, 24(2), 434–450.
- Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- Fior, C., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179–188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-1\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_10)
- Gasparotto, G. S., Bichels, A., Szeremeta, T. P., Vagetti, G. C., & Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V31I1.3137>
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- IBGE. (2020). Educação 2019, PNAD Contínua. In *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Vol. 2019, Issue 2, pp. 1–16). [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- INEP. (2019). Censo da educação superior 2019. In *Ministerio Da Educação* (p. 32). [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature Spearheading a Dialog on Student Success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156. <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5-7A8C98915797/0/WhatMatterstoStudentSuccessAReviewoftheLiterature.pdf>
- Lacerda, I. P., Yunes, M. A. M., & Valentini, F. (2022). Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8, 1–18.

- Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>
- Lima Junior, P., Ostermann, F., & Rezende, F. (2013). Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física à luz da sociologia de bourdieu. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 15(1), 113–129. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150108>
- Maciel, C. E., Cunha Júnior, M., & Lima, T. S. (2019). A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, 0–3. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>
- Matte, A. C. F., Sartori, A. T., & Pereira, D. R. M. (2019). Uma proposta de acolhimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2554>
- Máximo, R. (2020). Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. *Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, 1–17. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190080>
- MEC. (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas* (pp. 1–35).
- Mello Neto, R. D., Medeiros, H. A. V., & Catani, A. M. (2014). Percepções de bolsistas ProUni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. *Linhas Críticas*, 20(43), 583–603.
- Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um Modelo Preditivo da Evasão no Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.
- OECD. (2012). *Equidade e Qualidade na Educação. Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos*. 9789264130852.
- Oliveira-Silva, G., Aredes, N. D. A., & Galdino-Júnior, H. (2021). Analysis of the factors related to academic disapproval in the training of nurses: A mixed-method study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4458.3411>
- Oliveira, M. D. de, & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: A influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100003>
- Osti, A., & Martinelli, S. de C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacheco, E. M. (2011). Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. In Moderna (Ed.), *Fundação Santillana*.
- Pacheco, E. M. (2020). Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, 4(1), 4–22.
- Pather, S., Norodien-Fataar, N., Cupido, X., & Mkonto, N. (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 69, 161–184.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno a instituição* (p. 175).
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: Um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2015). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Universidade São Francisco/Universidade do Minho.

- Santos, L., & Almeida, L. S. (2012). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205–217. <https://doi.org/10.14417/ap.354>
- Santos, P. K. (2020). *Permanência na Educação Superior: Desafios e perspectivas*. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília
- Santos, P. V. S. (2013). *Adaptação à Universidade dos estudantes coistas e não cotistas: Relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão*. Universidade Federal da Bahia.
- Santos, S. M. R., Jesus, M. C. P., Merighi, M. A. B., Oliveria, D. M., Silva, C. T., & Aquino, P. S. (2011). Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 32(4), 711–718.
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(2), 311–333. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005>
- Silveira, L. C. T. (2018). Widening access to higher education for low-income students: A Brazilian case study (1990s-2016). *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230023>
- Sousa, A. C. C.-R., Oliveira, C. A. B., & Borges, J. L. C. M. (2018). Utilização do sucesso acadêmico para prever o abandono escolar de estudantes do ensino superior: Um caso de estudo. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180590>
- Tinto, V. (2007). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.2307/1176972>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87–107. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- Trals. (2005). *El rendiment i la trajectòria acadèmica en els dos primers anys a la Universitat* (p. 2).
- Valadas, S., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 47–67.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226–237. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200003>

## Predicting Student Permanence in Higher Education: Confluence of personal and contextual variables

### Abstract

**Introduction.** Understanding the factors that involve permanence and dropout during the first academic year of Higher Education (HE), regardless of the educational institution, is not an easy task, as different academic trajectories are impacted by the confluence of personal, social, academic, and institutional. Thus, the aim of this study is to predict the possibility of higher education students at the Federal Institute of Paraíba (IFPB) to remain at the institution based on different predictive variables, taking the comparative group of attending or not attending the institution for the 1st time as a reference. Specifically, it analyzes how staying at the IFPB is influenced by variables such as social support, adaptive experiences, academic involvement, number of academic failures and personal characteristics of gender and age. **Method.** The study included 715 ( $M = 22.10$  years,  $SD = 6.92$ ), from 26 higher education courses at this Federal Institute, Brazil. Students completed a socioeconomic questionnaire, the Social Support Scale, the Adaptation Questionnaire, and the Academic Engagement Scale in HE. **Results.** The linear regression model identified three significant variables in predicting the permanence of these students, which together explain 54% of the variance in permanence. The most relevant predictor variables are the number of failures in the curricular components, adaptation to the career project and institutional adaptation. **Discussion and Conclusion.** Implications of these results are pointed out for future interventions by HE institutions with a focus on academic permanence in the course and at the institution by first academic year. It is also suggested the importance of a better knowledge of student particularities for differentiated responses to the specific needs of students by their HE.

### Keywords

Higher education, academic trajectory, permanence, regression analysis.

*Received:* 25.06.2021

*Revision received:* 15.11.2021

*Accepted:* 26.11.2021