



V SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA

Livro de Atas

VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia

Organizadores

Anabela Pereira, Manuela Calheiros, Paula Vagos, Inês Direito, Sara Monteiro,
Carlos Fernandes da Silva, & Ana Allen Gomes

Editor: Associação Portuguesa de Psicologia

ISBN: 978-989-96606-1-8

Comissão de Honra

Exmo. Senhor Reitor da UA, Prof. Doutor Manuel Assunção

Exmo. Diretor do Departamento de Educação da UA, Prof. Doutor António Moreira

Exmo. Bastonário da Ordem dos Psicólogos Portuguesa, Dr. Telmo Baptista

Exmo. Presidente do Conselho Diretivo da Administração Regional de Saúde do Centro, Dr. José Manuel Azenha Tereso

Exma. Presidente da Associação Portuguesa de Psicologia, Prof.^a Doutora Manuela Calheiros

Exma. Presidente da Comissão Organizadora do VIII SNIP, Prof.^a Doutora Anabela Pereira

Exmo. Representante da Coordenação da Unidade de Investigação CIDTFF, Prof. Doutor António Neto-Mendes

Comissão Organizadora

Anabela Pereira

Manuela Calheiros

Paula Vagos

Inês Direito

Sara Monteiro

Carlos Fernandes da Silva

Ana Allen Gomes

Secretariado

Ana Teresa Pereira

Beatriz Oliveira

Diana Couto

Eugénia Taveira

Jacqueline Ferreira

Laura Alho

Lígia Ribeiro

Joana Lima Coutinho

Margarida Carmona e Lima

Maria João Martins

Mariana Carrito

Pedro Bem-Haja

Pedro Rodrigues

Rosa Paula Varela

Alunos de licenciatura de Psicologia

Alunos de mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde

Alunos de mestrado de Psicologia Forense

Alunos de doutoramento em Psicologia

Comunicação & Imagem

Gustavo Vasconcelos

Maria João Pinheiro

Comissão Científica

Margarida Gaspar de Matos (FMH-UNL)
Sidónio Serpa (FMH-UNL)
Mariana Pires Marques (FM-UC)
Margarida Pedrosa Lima (FPCE-UC)
Ana Paula Relvas (FPCE-UC)
Ana Paula Soares Matos (FPCE-UC)
Madalena Alarcão (FPCE-UC)
Cristina Canavarró (FPCE-UC)
Adelino Duarte Gomes (FPCE-UC)
Maria Paula Paixão (FPCE-UC)
Salomé Pinho (FPCE-UC)
Mário Simões (FPCE-UC)
Fernando Barbosa (FPCE-UP)
Conceição Nogueira (FPCE-UP)
Isabel Menezes (FPCE-UP)
Jorge Negreiros (FPCE-UP)
José Luis Pais Ribeiro (FPCE-UP)
José Marques (FPCE-UP)
Marianne Lacomblez (FPCE-UP)
Marina Lemos (FPCE-UP)
Orlanda Cruz (FPCE-UP)
Paula Mena Matos (FPCE-UP)
Luísa Barros (FP-UL)
Maria José Chambel (FP-UL)
Rosa Novo (FP-UL)
António Branco Vasco (FP-UL)
Mário Ferreira (FP-UL)
Jorge Vala (ICS-UL)
Carlos Albuquerque (IP Viseu)
Paula Castro (ISCTE, IUL)
Luísa Lima (ISCTE, IUL)
Isabel Correia (ISCTE, IUL)
Lígia Amâncio (ISCTE, IUL)
Teresa Garcia-Marques (ISPA)
Isabel Maria Pereira Leal (ISPA)
Maria Margarida Alves Martins (ISPA)
José Ornelas (ISPA)
Teresa Oliveira (ISPA)
Alexandra Reis (U. Algarve)
Gabriela Gonçalves (U. Algarve)
Saúl Neves de Jesus (U. Algarve)
Carolina Sousa (U. Algarve)
Óscar Ribeiro (U. Aveiro)
Carlos Fernandes da Silva (U. Aveiro)
Isabel Santos (U. Aveiro)
Josefa Pandeirada (U. Aveiro)
Paula Vagos (U. Aveiro)
Ricardo Teixeira (U. Aveiro)
Sandra Soares (U. Aveiro)
Ana Allen Gomes (U. Aveiro)

Gabriela Portugal (U. Aveiro)
Liliana Sousa (U. Aveiro)
Sara Monteiro (U. Aveiro)
Madalena Melo (U. Évora)
Nuno Rebelo dos Santos (U. Évora)
Ana Sani (U. F. P.)
Rute Meneses (U. F. P.)
Feliciano Veiga (U. Lisboa)
Carlos Poiães (U. Lusófona)
Ana Tomás Almeida (U. Minho)
Isabel Soares (U. Minho)
João Lopes (U. Minho)
José Cruz (U. Minho)
Maria do Céu Taveira (U. Minho)
Óscar Gonçalves (U. Minho)
Miguel Gonçalves (U. Minho)
Rui Abrunhosa (U. Minho)
Maria da Graça Pereira (U. Minho)
José Jacinto Vasconcelos Raposo (UTAD)
Anabela Pereira (U. Aveiro)
Manuela Calheiros (ISCTE-IUL/ DIR APP)
Salomé Vieira Santos (FP-UL/DIR APP)
Margarida Vaz Garrido (ISCTE-IUL/ DIR APP)
Isabel Sá (FP-UL/DIR APP)
Isabel Alberto (FPCE-UC)
São Luís Castro (FPCE-UC)
Frederico Marques (FP-UL)
Leonel Garcia-Marques (FP-UL)
Maria Guilhermina Lobato (FP-UL)
Maria Teresa Ribeiro (FP-UL)
Cristina Soeiro (I.S.P. Judiciária)
Ana Passos (ISCTE, IUL)
Ana Cristina Quelhas (ISPA)
Manuel Joaquim Loureiro (U.B.I.)
Ana Tomás Almeida (U. Minho)
Paulo Machado (U. Minho)
Diniz Lopes (ISCTE, IUL)
António Fonseca (FADEUP-UP)
Maria Filomena Gaspar (FPCE-UC)
Anne Marie Fontaine (FPCE-UC)
Eduarda Duarte (FP-UL)
Sven Waldzus (ISCTE, IUL)
Teresa Medeiros (FPCE-UC)
Maria Elisa Chaleta (U. Évora)
José Keating (U. Minho)
Pedro Albuquerque (U. Minho)
Miguel Pina e Cunha (U. Nova)
Jorge Gomes (ISEG)
Telmo Mourinho Baptista (FP-UL)
Margarida Veiga Simão (FP-UL)

O abandono académico no Ensino Superior. Contributos do *Projecto Ancoragem* para o desenvolvimento dos estudantes

Carla Faria^{1 2}, Lígia Sousa¹, & Alice Bastos^{1 2}

1. Instituto Politécnico de Viana do Castelo

2. Unifai

Resumo: A literatura internacional aponta para taxas elevadas de *dropouts* no ES com implicações para a trajectória desenvolvimental dos estudantes. Face às transformações profundas que o ES português sofreu, a questão do *dropouts* tem assumido contornos distintos, existindo indicadores sobre aumento da perda de estudantes e do insucesso académico. Neste contexto, desenvolveu-se o *Projecto Ancoragem* cujos principais objectivos são: caracterizar o abandono/*dropouts* no IPVC; identificar as principais razões do abandono/*dropouts*; e desenvolver medidas de ancoragem e de promoção do sucesso académico. O Projecto encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos *dropouts* no IPVC (Fase 1); caracterização dos *dropouts* e identificação dos motivos do abandono (Fase 2); e desenho de medidas de ancoragem e promoção do sucesso académico (Fase 3). Na presente comunicação apresentam-se os resultados relativos às Fases 1 e 2, e implicações para fidelização dos estudantes e promoção do sucesso académico.

Palavras-chave: abandono/*dropouts*; sucesso académico; desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A frequência do Ensino Superior é marcada por inúmeros desafios e oportunidades que em interacção com as tarefas desenvolvimentais normativas e as especificidades individuais constituem um momento privilegiado de transição desenvolvimental, mas ao mesmo tempo com um potencial de risco desenvolvimental significativo. Neste contexto, o modo como o Ensino Superior se organiza, os recursos e estruturas (por exemplo, serviços de apoio ao estudante, *counseling*) que disponibiliza aos estudantes, a organização e sequenciação curricular da formação pré e pós-graduada, o tipo e qualidade das práticas ensino-aprendizagem em sala de aula, o suporte e incentivo às dinâmicas sociais e relacionais e a potenciação das actividades cocurriculares, constituem-se como nucleares para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e adaptação ao Ensino Superior. Actualmente, a diversidade é uma das marcas dominantes do Ensino Superior, nomeadamente ao nível da idade, estatuto sócio-económico, género, raça/etnia entre outros (Terenzini et al., 1994; Terenzini, Springer, Yager, Pascarella, & Nora, 1996). O estudante do Ensino Superior "tradicional", branco, homem, com idade entre os 18 e os 20 anos, a frequentar a tempo integral e a viver no *campus* é menos comum. A população do Ensino Superior inclui cada vez mais um número significativo de estudantes mais velhos, alguns dos quais regressam ao Ensino Superior devido as mudanças económicas, o que faz com que mais mulheres e mais trabalhadores acedam a este nível de ensino. A heterogeneidade dos estudantes coloca uma série de desafios e exigências às instituições de Ensino Superior no sentido de criar condições para o desenvolvimento, mudança, aprendizagem e sucesso dos estudantes. Nas sociedades tecnologicamente avançadas, é fundamental que o Ensino Superior prepare os estudantes para assumir as suas responsabilidades morais e éticas, para se confrontarem, lidarem e resolverem problemas complexos na área vocacional do curso. Neste sentido, a tarefa nuclear do Ensino Superior deve envolver a promoção de resultados educativos múltiplos que permitam ao estudante finalizar a sua frequência com sucesso e deste modo reunir competências e capacidades que o preparem minimamente para a participação social activa.

Neste contexto, as transformações desenvolvimentais que ocorrem durante o Ensino Superior constituem-se como alvo preferencial dos investigadores desde a década de 60. No entanto, Pascarella e Terenzini (2005) consideram que é apenas nos últimos 20 anos que se tem verificado uma “veritable explosion” (p. xi) no domínio. Também em Portugal, desde o início da década de 90, é possível identificar trabalhos que, de um modo mais ou menos sistemático, procuram compreender as transformações que ocorrem neste período de vida num contexto específico – o Ensino Superior (e.g., Bastos, 1998,2000; Faria, 2008). Os resultados da investigação permitem conceber o Ensino Superior, e o tempo em que os estudantes lá permanecem, como extremamente relevantes para o seu desenvolvimento. Ao rever a investigação neste domínio, a nível internacional e nacional, estamos de acordo com Pascarella e Terenzini (2005) que apontam a *expansão* como característica dominante da investigação nesta área de estudos. Esta expansão manifesta-se a vários níveis: (1) o alargamento do conceito de estudante de Ensino Superior; (2) a alteração da tipologia das instituições de Ensino Superior, em que o foco se foi alargando progressivamente das universidades ditas clássicas para outros sistemas de Ensino Superior, nomeadamente o Ensino Superior politécnico; (3) a transformação do papel do estudante, que passa de uma postura passiva enquanto mero receptor do conhecimento para uma postura activa, enquanto construtor de conhecimento, colaborando activamente com docentes e pares; (4) as mudanças nas políticas educativas que, em Portugal e no Espaço Europeu do Ensino Superior, estão marcadas pela adesão ao Processo de Bolonha, com todas as implicações daí decorrentes; e, finalmente, (5) a transformação nas metodologias de investigação, que se expandem do monómétodo para o multimétodo, sendo possível identificar desde estudos experimentais, quasi-experimentais, correlacionais a estudos naturalistas.

Face a este cenário, uma outra questão tem vindo a ser alvo de atenção de investigadores e órgãos de gestão das instituições de Ensino Superior – a perda de estudantes ao longo da formação académica. Este fenómeno tem sido designado na literatura por *drop-outs*/abandono académico. Definir *drop-outs* tem-se revelado difícil e complexo, o que se reflete num amplo corpo de investigação que tem reunido evidência muito heterogénea, por vezes, inconclusiva. Nos últimos anos, teóricos e investigadores no âmbito do desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior têm procurar reunir algum consenso no que se refere à definição do fenómeno e na sua abordagem do ponto de vista da investigação e intervenção. Assim, uma definição que actualmente se assume como relativamente consensual é a proposta por Tinto (1993) que define *drop-out* como o estudante que ingressa no Ensino Superior mas não finaliza a sua formação nem re-ingressa posteriormente. Especificamente, os *drop-outs* são estudantes que não regressam à Instituição de Ensino Superior onde estavam a realizar a sua Formação/Educação, não possuem planos futuros para regressar, e também não se transferem para outra Instituição de Ensino Superior.

Do ponto de vista da investigação, se num primeiro momento o foco de interesse se orientou para a identificação e monitorização do número de estudantes que abandonam o Ensino Superior, rapidamente se procurou identificar as características que predispunham os estudantes ao abandono. Mais recentemente, os estudos têm procurado identificar e compreender os motivos do abandono com vista ao desenvolvimento de intervenções de retenção/*retention* dos estudantes (Hoyt & Winn, 2004; Porter, 2002; Perrine, 2001). Com base nos resultados da investigação, actualmente os *drop-outs* não um grupo homogéneo, mas sim diversificado, chegando à definição de uma tipologia de *drop-outs* estabelecida com base nas características específicas e nos motivos do abandono: *drop-outs*, *stop-outs*, *opt-outs*, *transfer-outs*. Assim, (1) os *drop-outs* são estudantes que ingressam no Ensino Superior e que não regressam ou não completam a sua Formação/Educação (Tinto, 1993). Os (2) *stop-outs* são estudantes que não completam o seu plano de estudos dentro do tempo previsto, tendo-se ausentado ou falhado um ou mais períodos de frequência ou avaliação (semestre, ano lectivo) e depois regressado. Ou seja, *stop-outs* são estudantes que iniciam um plano de estudos, abandonam o Ensino Superior por um período de tempo, e depois regressam para completar o seu plano de estudos (Gentemann, Ahson, & Phelps, 1998). Já os (3) *opt-outs* são estudantes que abandonam o Ensino

Superior pois consideram que atingiram a finalidade que os levou a ingressar, mesmo não tendo obtido um certificado ou diploma superior. Estes estudantes podem ter ingressado no Ensino Superior por objectivos vocacionais ou para frequentar disciplinas específicas que não concretizam um programa académico e escolheram abandonar o Ensino Superior após completarem os seus objectivos educativos (Bobham & Luckie, 1993). Por fim, os (4) *transfer-outs* são aqueles que iniciam o seu percurso académico numa instituição de Ensino Superior e depois transferem-se para uma outra instituição a fim de dar continuidade à sua formação (Hoyt & Winn, 2004).

No que se refere aos motivos subjacentes ao abandono, a literatura no domínio tem identificado uma diversidade de razões, sendo que grosso modo estas podem ser organizadas em três categorias de factores: variáveis individuais, variáveis institucionais e variáveis contextuais (Berge & Huang, 2004). As (1) variáveis individuais dizem respeito a características demográficas como idade, etnia, estatuto sócio-económico, instrução parental, expectativas parentais, características individuais como competências e capacidades académicas, motivação, objectivos e compromissos pessoais; e experiências educativas prévias, isto é, padrão de desempenho escolar/académico e experiências escolares anteriores. Já as (2) variáveis institucionais referem-se as dimensões da organização e funcionamento da instituição de Ensino Superior como variáveis administrativas (missão e política, orçamento e financiamento, consciência institucional e participação), variáveis académicas (sistema estrutural, sistema normativo) e variáveis sociais (sistema social, mecanismos para a integração social). Por fim, as (3) variáveis contextuais dizem respeito a características de natureza macro, nomeadamente a interações institucionais (interacções administrativas, interacções académicas, interacções sociais) e a interacções externas à instituição (circunstâncias de vida, profissionais, familiares/sócio-económicas do estudante). Globalmente, os estudos que têm analisado os motivos subjacentes ao abandono a nível internacional sugerem que 77% dos motivos do abandono decorrem de características da instituição de Ensino Superior frequentada pelo estudante, 41% dos motivos são de natureza pessoal, 34% são motivos familiares e 32% são profissional/de trabalho (Willging & Johnson, 2004)). Já no que se refere às taxas globais de abandono, elas são muito diversas, situando-se genericamente entre os 10 e os 45% dos estudantes inscritos (Tinto, 1982; Berge & Huang, 2004). Em Portugal, este fenómeno começou a suscitar o interesse da Academia, sendo que o conhecimento é ainda muito reduzido.

Em síntese, a literatura a nível internacional (Pascarella & Terenzini, 2005) aponta para taxas elevadas de abandono/*dropouts* no Ensino Superior, nomeadamente entre o 1º e o 2º ano da formação. No entanto, na continuidade das transformações profundas que o Ensino Superior português sofreu nos últimos anos (e.g., redução do nº de anos da licenciatura, maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, redução do nº de horas de contacto docente-discente e novos regimes de ingresso), a questão abandono/*dropouts* tem assumido contornos distintos, existindo mesmo alguns indicadores que apontam para o aumento das perdas de estudantes por abandono e/ou insucesso académico. Este aspecto torna-se particularmente relevante em regiões caracterizada por indicadores económicos, sociais e culturais deficitários como é o caso da zona de influência do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Neste contexto e na continuidade do *Programa "Educar com sucesso"* (POCI.2010) (Sousa, Bastos & Rodrigues, 2010), encontra-se em desenvolvimento o *Projecto Ancoragem* cujos principais objectivos são: (1) caracterizar o abandono/*dropouts* nos 1ºs Ciclos de Estudos do IPVC; (2) identificar as principais razões do abandono/*dropouts*; e (3) desenvolver medidas para ancorar os estudantes de modo a reduzir o abandono e aumentar o sucesso académico.

METODOLOGIA

O *Projecto Ancoragem* encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos abandonos/*dropouts* nos três anos curriculares de todos os cursos de 1º Ciclo de Estudos do IPVC (n = 21) no ano lectivo 2009/10 (Fase 1); caracterização dos estudantes que abandonaram e identificação dos motivos

subjacentes ao abandono (Fase 2); e desenho de medidas de ancoragem dos estudantes aos cursos/instituição e promoção do sucesso académico (Fase 3).

Participantes. Estudantes inscritos (n=3198) em todos os 1º Ciclos de Estudos (n=26) do IPVC no ano lectivo 2009.10.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados. Para efeitos de criação da *baseline* deste Projecto foram utilizados dados de registo dos Serviços Académicos da Instituição com informação relativa a inscritos, avaliados e aprovados em dois anos lectivos consecutivos (2009.10 e 2010.11). As bases de dados foram analisadas por escola, cursos, anos curricular e disciplina/unidade curricular. Posteriormente a informação foi agregada tendo em consideração a dimensão das unidades orgânicas, constituindo-se três grupos: (1) Grupo 1 – escolas de pequena dimensão até 300 estudantes; (2) Grupo 2 – escola de dimensão intermédia entre 301 e 1000 estudantes; e (3) Grupo 3 – escolas de grande dimensão com mais de 100 estudantes.

Em termos de análise de dados, recorreu-se à estatística descritiva no sentido de caracterizar o fenómeno em estudo.

RESULTADOS

Com base na análise comparada dos registos relativos aos anos lectivos 2009.10 e 2010.11 foi possível identificar os estudantes que no ano lectivo 2009.10 abandonaram a instituição. Como se pode observar na Tabela 1 no ano lectivo em análise o abandono situou-se no 10,66%, sendo que a perda de estudantes apresenta um padrão muito heterogéneo entre as unidades orgânicas do IPVC. Assim, é a unidade orgânica com maior número de estudantes que apresenta a maior percentagem de drop-outs (60,7%), e é no Grupo 1 (escolas com menor número de estudantes) que apresentam menor percentagem de drop-outs (4,1%).

Tabela 1. Drop-outs por Grupos de Escolas do IPVC

Instituição	População de referência		Dropouts		%
	n	%	n	%	
Grupo 1	378	11,9	14	4,1	8,20
Grupo 2	1195	37,3	120	36,2	31,63
Grupo3	1625	50,8	207	60,7	12,74
TOTAL	3198	100	341	100	10,66

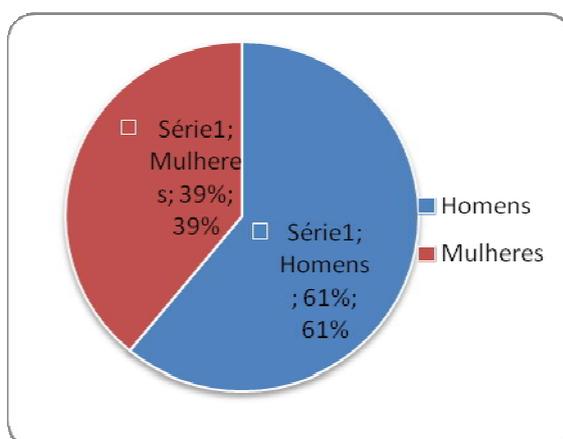


Gráfico 1. Distribuição por género

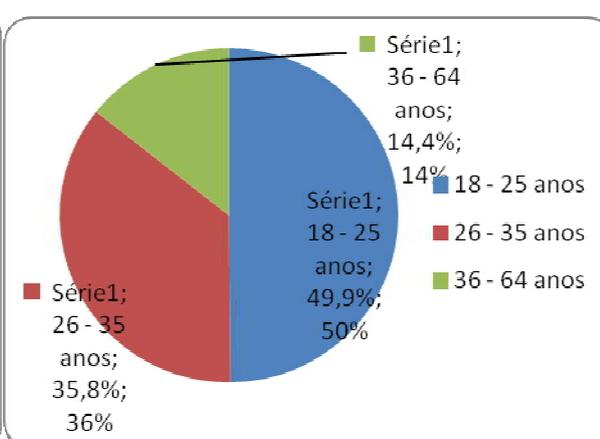


Gráfico 2. Distribuição em função da idade

A análise das características sociodemográficas dos estudantes que abandonaram o IPVC permite verificar que são maioritariamente do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos (Gráfico 1 e 2). Já em termos de características académicas, são os estudantes que acederam ao Ensino Superior pelo regime geral que apresentam maior percentagem de abandono (55,4%) (Gráfico 3), assim como os estudantes do 1º ano (85%) (Gráfico 4).

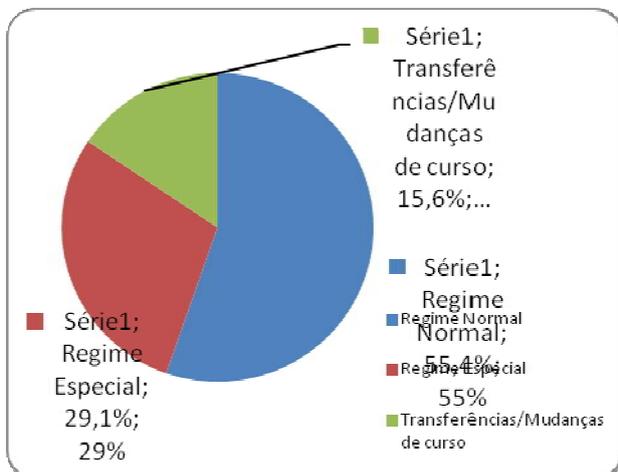


Gráfico 3. Distribuição por regime de ingresso

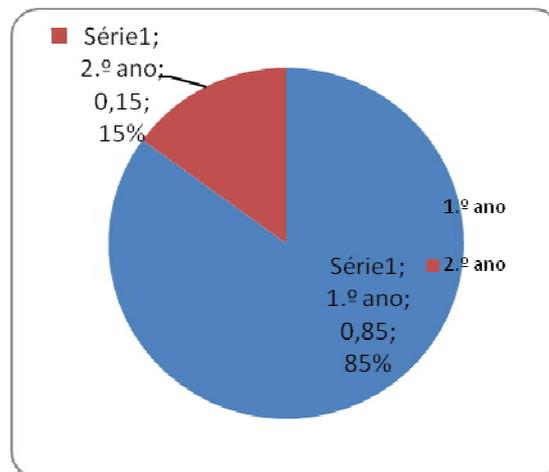


Gráfico 4. Distribuição por ano curricular

Já do ponto de vista das áreas científicas onde se inscrevem os Ciclos de Estudos frequentados, é possível verificar que a maior percentagem de abandono se situa na área científica das Engenharias/Tecnologias onde se situam quase metade dos estudantes que abandonaram o IPVC no ano lectivo 2009.10 (47%). Já as áreas científicas das Artes e Humanidades e Ciências da Saúde são aquelas em que se registam menor perda de estudantes (6,8% e 4,4% respectivamente) (Gráfico 5).

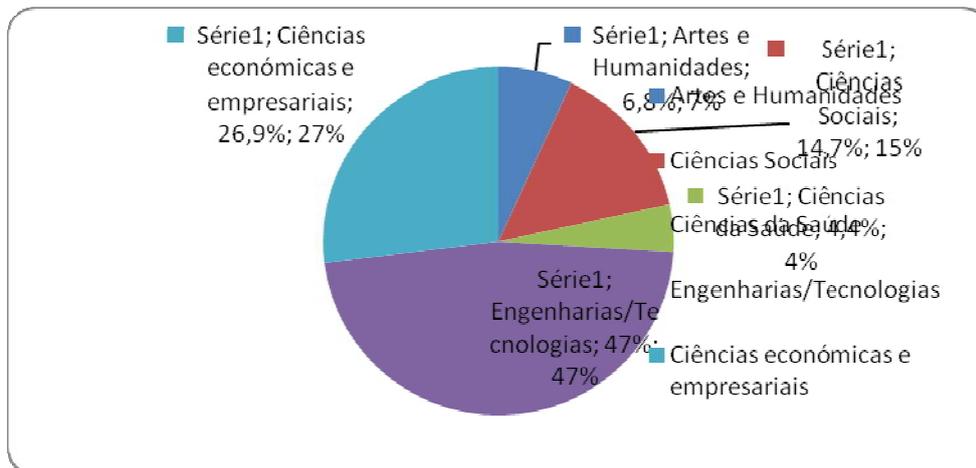


Gráfico 5. Distribuição por área científica de formação

CONCLUSÕES

De acordo com os resultados obtidos, os estudantes que abandonaram o IPVC no ano lectivo 2009/10 são maioritariamente do género masculino, com idades entre os 18 e os 25 anos, do 1º ano, que ingressaram no Ensino Superior pelo contingente geral, e que frequentavam cursos na área científica

das Engenharias/Tecnologias. Globalmente, a percentagem de abandono no ano lectivo em análise é de 10,7.

Do ponto de vista da percentagem de abandono, os valores encontrados são similares a valores encontrados em outras instituições a nível internacional, especialmente em contextos de Ensino Superior em que o acesso é limitado pelo número de vagas (Carr, 2000; Frankola, 2001; Diaz, 2002). Também no que se refere às características pessoais dos estudantes que abandonaram é possível verificar algum paralelismo com os resultados internacionais neste domínio, ou seja, muitos dos estudos internacionais verificaram que são os estudantes do género masculino, ou do 1º ano do curso os que mais abandonam o Ensino Superior (Smith & Naylor, 2001; Berge & Huang, 2004). Também os cursos da área científica das Engenharias/Tecnologias tendem a apresentar valores elevados de abandono (Frankola, 2001; Tillman, 2002).

Apesar dos resultados aqui apresentados terem um carácter meramente descritivo, eles revestem-se de interesse particular uma vez que permitem: (1) reunir pela primeira vez um indicador sistemático do abandono na Instituição, assumindo-se como uma *baseline* para estudos posterior; (2) identificar características globais dos estudantes que abandonaram a Instituição; e (3) criar condições para a definição de procedimentos de avaliação do abandono nas Instituições. Neste sentido, definiu-se já o processo de monitorização institucional do abandono académico, e encontra-se em curso a segunda fase do Projecto com a construção de um instrumento de caracterização dos *drop-outs* e dos motivos do abandono, e a recolha desta informação junto dos estudantes que abandonaram a Instituição desde 2010.

Assim, compreender por que é que os estudantes abandonam o Ensino Superior é uma tarefa difícil mas não impossível uma vez que, à semelhança de outras formas de sucesso educativo, é influenciado por uma diversidade de variáveis individuais, institucionais e contextuais. No entanto, uma revisão da literatura no domínio permite obter *insights* muito relevantes sobre natureza deste fenómeno e do que pode ser feito. Em primeiro lugar abandonar o Ensino Superior não é apenas o resultado do fracasso ou insucesso académico, mas antes resulta de factores/variáveis individuais, académicos e sociais. Em segundo lugar, estes factores/variáveis frequentemente surgem na fase inicial do percurso académico, o que sugere a necessidade de intervenção precoce. Em terceiro lugar estes factores/variáveis são influenciados pela falta de suporte e recursos da família, instituições e comunidade. Face a estes dados, a redução do abandono requer abordagens compreensivas quer para ajudar estudantes em risco a lidar com problemas académicos e sociais, quer para melhorar os contextos que contribuem para esses problemas. A questão que se deve coloca é se o Ensino Superior tem a capacidade e vontade política para encarar este fenómeno e desenvolver as intervenções adequadas para potenciar a ancoragem dos estudantes?

A partir dos resultados obtidos neste estudo é possível fazer algumas recomendações no sentido de prevenir o abandono académico, assim a intervenção deve considerar o género dos estudantes, uma vez que a percentagem de abandono é largamente superior nos estudantes do género masculino; além disso deve ser prioritariamente dirigida aos estudantes do 1º ano dos Ciclos de estudos pois é também onde se registam maiores percentagens de abandono. Já no que se refere aos regime de acesso ao Ensino Superior, este aspecto merece-nos uma análise mais cuidada, uma vez que apesar de a maior percentagem e abandono se verificar nos estudantes que ingressaram pelo regime geral, a percentagem de abandono nos regimes especiais (Maiores de 20 e transferências e mudanças de cursos) é muito elevada. Além disso se tivermos em consideração que proporcionalmente o número de estudantes que acedem aos Ensino Superior por esta via é substancialmente inferiora os valores de abandono tornam-se ainda mais relevantes.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Carla Faria, Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, Avenida Capitão Gaspar de Castro, Apartado 513, cfaria@ese.ipv.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bastos, A., (2000). O desenvolvimento psicológico de estudantes do Ensino Superior. O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental? In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, Investigações e Contextos de Desenvolvimento*. Açores: Direção Regional da Educação. 160241/01
- Berge, Z. & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13 (5), 224-245.
- Bobham, A. & Luckie, I. (1993). Community college retention: Differentiating among stouts, dropouts, and optouts. *Community College Journal of Research and Practice*, 17, 539-556.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of Higher Education*, 39, 126-134.
- Diaz, P. (2002). Online drop rates revisited. *The Technology Source*, 23, 234-242.
- Faria, C. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce*, 80, 53-58.
- Gentemann, K., Ahson, L., & Phelps, L. (1998). *Do stop outs return? A longitudinal study of re-enrollment, attrition, and graduation*. Paper presented to the 1998 annual forum of the Association for Institutional Research.
- Hoyt, J. & Winn, B. (2004). Understanding retention and college students bodies: Differences between drop-outs, stop-outs, opt-outs, and transfer-out. *NASPA Journal*, 41(3), 395-416.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrine, M. (2001). College stress and persistence as a function of attachment and support. *Journal of The First Year Experience*, 13(1), 7-22.
- Porter, R. (2002). Including transfer-out behavior in retention models: Using the NSC Enrollment Search data. *Air Professional File*, 82, 1-15.
- Smith, J. & Naylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *J. R. Statist. Soc.*, 164, 389-405.
- Sousa, L., Bastos, A., Rodrigues, C. (2010). *Tutorado e estratégias de estudo no ensino superior: Resultados do Programa POCI2010*. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Terenzini, P., Springer, L., Pascarella, E., & Nora, A. (1995). Academia and out-of-class influences affecting the development of students' intellectual orientations. *Review of Higher Education*, 19, 23-44.
- Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., & Nora, A. (1994). *The multiple influences on students' critical thinking skills*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Orlando.
- Tillman, A. (2002). Barriers to students persistence in higher education. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Willging, P. & Johnson, S. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *JALN*, 8(4), 105-118.