

REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

DIRETORIA

Diretora

Sônia Fonseca

Sub-Diretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Lúisa Cerdeira
Margarida Mano
Alfredo Buza
Bhangy Cassy
Lei Heong Lok
Luciano de Almeida

Conselho Científico

José Luis Alexandre (Angola)	Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)
Rosária Sambo (Angola)	Mouzinho Mário (Moçambique)
Mário Fresta (Angola)	António Sampaio da Nóvoa (Portugal)
Carlos Cury (Brasil)	José Barata-Moura (Portugal)
Anísio Brasileiro (Brasil)	Fernando Seabra Santos (Portugal)
Paulo Speller (Brasil)	Julio Pedrosa (Portugal)
Celso Lafer (Brasil)	Pedro Lourtie (Portugal)
José Dias Sobrinho (Brasil)	Nuno Mangas (Portugal)
Marcos Formiga (Brasil)	
Paulino Fortes (Cabo Verde)	
Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)	
Arlindo Chilundo (Moçambique)	

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2018

Ligia Pavan Baptista (Brasil)	Tomás Patrocínio (Portugal)
Nelson Amaral (Brasil)	Olímpio Castilho (Portugal)
Vera Lúcia Jacob (Brasil)	Conceição Rego (Angola)
Alda Castro (Brasil)	Juliana Lando Canga (Angola)
Lurdes Machado (Portugal)	Alberto Chocolate (Angola)
Belmiro Cabrito (Portugal)	Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

ISSN 2183-2722

v. 5, n. 1	Ilhéus	v. 5	n. 1	1-266	Bi-Anual - 2018
------------	--------	------	------	-------	-----------------

Direitos dessa edição reservados à
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Instituto de Investigação Interdisciplinar
Sala Forges (A2-26)
Av. Prof. Gama Pinto 2, 1649-003
Lisboa, Portugal
Tel.: (351) 21798-4880
www.aforges.org
www.facebook.com/assforges
revistaforges@forges.org

Projeto Gráfico e Capa

Álvaro Coelho

Revisão

Ana Paula de Amorin

Impressão e acabamento

A5 Editora e Gráfica

Apoio



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 5, n. 1
(2018)- . – Ilhéus : FORGES, 2018- .
v.

Bi-Anual.
ISSN 2183-2722

1. Ensino superior - Periódicos. 2. Ensino superior -
Administração - Periódicos.

CDU 378
CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Fórum da Gestão
do Ensino Superior
nos Países e Regiões
de Língua Portuguesa

Apresentação

Sabemos da relevância da pesquisa acadêmica para a construção de conhecimento, fazendo com que os estudos realizados, em muitos campos, e as descobertas alcançadas passem a fazer parte do horizonte de sentido e se tornem suporte à ação e à inovação. A divulgação da pesquisa científica tem, por isso, enorme importância pelo impacto social e sociopolítico e é nesse entendimento que surge mais um número da Revista FORGES, a mostrar a vitalidade do trabalho dos investigadores das instituições da rede da associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

Novamente, afirma-se a importância da existência deste espaço editorial que proporciona a publicação de investigações sobre a educação terciária em português. Neste número da revista, serão apresentados doze artigos, nomeadamente:

1. *A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes*, por Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
2. *A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior*, por Ana Luísa Rodrigues e Tomás Patrocínio
3. *O Terceiro Setor em Parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil: Notas sobre uma Experiência de Inclusão Digital*, por Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes e Jorge Luiz Cabral Nunes
4. *Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição*

para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem, por Antonio Vico Mañas, Luiz Fernando Gomes Pinto e Maria José Coelho

5. *A Oferta da EJA em Municípios da Bahia: Desafios para Instituições de Ensino Superior*, por Lívia Andrade Coelho
6. *Educação Superior a Distância: Desafios e Perspectivas no Brasil*, por Délia de Oliveira Ladeira e Josefa Sônia Pereira da Fonseca
7. *Educação Inclusiva: Reconhecer as Diversidades de Necessidades Especiais na Educação Superior Brasileira*, por Ricardo Soares Melo, Ítalo Brener de Carvalho e Valter Barros dos Santos Filho
8. *Do Ingresso ao Abandono Académico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo*, por Ana Sofia Rodrigues, Maria Filipa Mourão, Carla Faria, Márcia Amorim e Olga Silva
9. *O Processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo*, por Ana Isabel de Carvalho Santana, Florêncio Gomes de Ramos Filho, Mônica Maria Ferreira da Costa, Nilton Rosembach Junior, Paula de Castro Brasil e Wilma Clemente de Lima Pinto
10. *O Ensino Superior Pode Contribuir para a Expansão do Ensino das Línguas Angolanas: Caso do Namibe*, por Teresa Almeida Patatas
11. *Impacto de Fatores não Previstos no Projeto Pedagógico no Desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)*, segundo coordenadores de cursos, por Aldair Fernandes da Silva, Ítalo Brener de Carvalho, Ricardo Soares de Melo e Valter Barros dos Santos Filho
12. *A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica*, por Marilde Queiroz Guedes

Vale destacar que a edição deste número é mais uma vez apoiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia, à qual a direção da FORGES apresenta renovados agradecimentos à pessoa da sua Reitora, Profa. Dra. Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro e da equipe.

O futuro da revista implica todos os investigadores que se interessam em estudar o ensino superior e pesquisar temas sobre as múltiplas dimensões da sua gestão, contribuindo, assim, com essas pesquisas para aprofundar a qualidade da revista. E estamos seguros que muitos contributos surgirão.

Lisboa, dezembro de 2018.

Luísa Cerdeira

SUMÁRIO

ARTIGOS

- A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes
Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra 13
- A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior
Ana Luísa Rodrigues
Tomás Patrocínio 33
- O Terceiro Setor em Parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil: Notas sobre uma Experiência de Inclusão Digital
Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes
Jorge Luiz Cabral Nunes 57
- Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem
Antonio Vico Mañas
Luiz Fernando Gomes Pinto
Maria José Coelho 75
- A Oferta da EJA em Municípios da Bahia: Desafios para Instituições de Ensino Superior
Lívia Andrade Coelho 103
- Educação Superior a Distância: Desafios e Perspectivas no Brasil
Délia de Oliveira Ladeia
Josefa Sônia Pereira da Fonseca 125
- Educação Inclusiva: Reconhecer as Diversidades de Necessidades Especiais na Educação Superior Brasileira
Ricardo Soares Melo
Ítalo Brener de Carvalho
Valter Barros dos Santos Filho 149

Do Ingresso ao Abandono Académico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo Ana Sofia Rodrigues Maria Filipa Mourão Carla Faria Márcia Amorim e Olga Silva	165
O Processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo Ana Isabel de Carvalho Santana Florêncio Gomes de Ramos Filho Mônica Maria Ferreira da Costa Nilton Rosembach Junior Paula de Castro Brasil Wilma Clemente de Lima Pinto	201
O Ensino Superior Pode Contribuir para a Expansão do Ensino das Línguas Angolanas: Caso do Namibe Teresa Almeida Patatas	219
Impacto de Fatores não Previstos no Projeto Pedagógico no Desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Segundo Coordenadores de Cursos Aldair Fernandes da Silva Ítalo Brener de Carvalho Ricardo Soares de Melo Valter Barros dos Santos Filho	237
A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica Marilde Queiroz Guedes	254



Artigos

Referências

- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro* (5a ed.). (M. W. Barbosa, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. A. (2007). *Condição humana* (10a ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Batista, L., & Nascimento, E. H. (2018). A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. *Educação Unisinos*, 22(2), 120-127.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília.
- Brasil. (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: *Censo escolar da educação básica 2015*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018.
- Brasil. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: educacenso. 2017. Recuperado em 15 outubro, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>
- Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. (1988). Brasília. Recuperada em 15 outubro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ortega, F. (2008). *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (2009)*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212.
- Xavier, M. P. (2013). Psicologia e nova práticas de subjetivação: um olhar ético político para as diferenças. In: R. T. Cruz, & E. E. Gusmão (Org.). *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas* (Vol. 2, 1a ed.). Curitiba: CRV.

8

Do Ingresso ao Abandono Acadêmico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ana Sofia Rodrigues¹
Maria Filipa Mourão²
Carla Faria³
Márcia Amorim⁴
Olga Silva⁵



Resumo: A análise do abandono académico tem vindo a ganhar cada vez mais importância nos atuais sistemas de ensino em Portugal, quer pelos custos para o futuro dos estudantes, quer pelas implicações para as IES. O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) preocupa-se com este problema e neste trabalho procura-se identificar, caracterizar e analisar os fatores que estão na origem do abandono de estudantes nesta instituição, utilizando dados recolhidos entre os anos letivos 2013/2014 e 2016/2017. Nos últimos quatro anos analisados, verifica-se uma tendência de redução no abandono no IPVC, de 16% em 2013/14 para 14% em 2016/17. Os resultados permitem concluir que o abandono académico ocorre, principalmente, no género masculino,

¹ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: pró-presidente, gestora institucional da qualidade. *E-mail:* qualidade@ipvc.pt

² Instituto Politécnico de Viana do Castelo: PhD em Engenharia Industrial e de Sistemas, gestora da qualidade na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), coordenadora do Mestrado em Gestão das Organizações: Ramo Gestão de Empresas (ESTG)

³ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: PhD em Psicologia, gestora do Processo de Formação na Escola Superior de Educação (ESE), coordenadora da Licenciatura em Educação Social Gerontológica

⁴ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: observatório. *E-mail:* observatório@ipvc.pt

⁵ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: observatório. *E-mail:* observatório@ipvc.pt

entre os estudantes do 1º ano curricular, no caso dos CTeSP e licenciaturas, enquanto nos mestrados se observa, tendencialmente, no 2º ano curricular. Conclui-se, também, que, nas licenciaturas, o abandono é menor nos estudantes que ingressaram via 1ª fase CNA comparativamente às outras fases ou outros regimes de ingresso. Outro fator analisado foi a atribuição de bolsa aos estudantes e concluiu-se que a percentagem de bolsistas que abandona o ensino no IPVC é reduzida, cerca de 5%. Em contrapartida, verifica-se uma elevada taxa de abandono nos trabalhadores-estudantes, com cerca de 20% entre 2013/14 e 2015/16, verificando-se em 2016/17 uma redução para os 14% de abandono. Os cursos da área científica de Ciências da Saúde são os que apresentam a menor taxa de abandono. Recorrendo aos resultados do inquérito aos estudantes sobre a *satisfação na qualidade do ensino*, verifica-se que não existe correlação entre os índices de satisfação e o abandono académico. Em entrevista efetuada aos estudantes sinalizados como tendo abandonado o IPVC, as principais causas apontadas são problemas financeiros, condições pessoais, distância da residência, insucesso académico e insatisfação com o curso/instituição.

Palavras-chave: *Drop-Out*; Ensino Superior; Qualidade; Satisfação.

From Admission to Academic Abandonment: Case of Polytechnic Institute of Viana do Castelo

Abstract: The analysis of the academic abandonment/drop-out has been eventually gaining more importance in current education systems in Portugal, both by the costs for the future of the students and by the implications for the EIS. The IPVC is concerned with this problem therefore, in this study, we sought to identify, characterize and analyze the factors that are the origin of the abandonment of students in this institution, using data collected between the school years 2013/2014 and 2016/2017. In the last four years analyzed, there was a trend of reduction in abandonment in IPVC, from 16% in 2013/14 to 14% in 2016/17. The results achieved allowed us to conclude that academic dropout occurs mainly in the male gender, among the students of the 1st year of curriculum in the case of CTeSP and Bachelor degree courses, while the tendency in the Masters is in the 2nd year of the curriculum. It is also concluded that, in degree courses, the abandonment is lower among students who joined via 1st CNA compared to the other CNA phases or other schemes for admission. Another factor examined was the award of scholarship to students and concluded that the percentage of grantees who abandon the graduate studies in the IPVC is reduced, appro-

ximately (5%). In contrast, there is a high rate of abandonment in working students, with approximately 20% between 2013/14 and 2015/16, verifying in 2016/17 a reduction to 14% of abandonment. The courses of the scientific area of Health Sciences are those which have the lowest rate of abandonment. Using the results of the survey made to the students, on the “satisfaction in the quality of education”, it shows that there is no correlation between the indices of satisfaction and academic abandonment. In an interview made to students flagged as having abandoned the IPVC, the main causes identified are, financial problems, personal conditions, distance from the residence, academic failure and dissatisfaction with the course/institution.

Keywords: Drop-Out; Higher Education; Quality; Satisfaction.

Introdução

O ensino superior (ES) politécnico é uma identidade educativa com uma cultura própria, orientada para o desenvolvimento de competências humanas, científicas e técnicas de pessoas capazes de responder aos novos desafios colocados pelo surgimento de uma nova sociedade mais moderna, complexa e exigente. O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) é uma instituição pública de ensino superior, ao serviço do desenvolvimento da pessoa e da sociedade, que cria e partilha conhecimento, ciência, tecnologia e cultura. Promove a formação integral dos estudantes ao longo da vida, combinando ensino com investigação, numa atitude pró-ativa de permanente inovação, cooperação e compromisso, centrado no desenvolvimento da região e do país, e na internacionalização.

O ingresso no ES pode fazer emergir processos de desenvolvimento deficitários pela maior exigência de autonomia e esforço, num ambiente mais diversificado em termos académicos, culturais e sociais. Paralelamente, é reconhecido que o ES tem vindo a ser marcado por elevadas taxas de reprovação e de abandono académico. Em março de 2018, a DGEEC-MEC realizou um estudo sobre abandono no ES, que remete para valores a nível nacional de 29% de abandono em licenciaturas, sendo que apenas 46% de estudantes terminaram o curso (de 3 anos) nos quatro anos seguintes. Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm de ser

capazes de responder às exigências, designadamente ao nível do acolhimento e integração dos novos estudantes, da reorganização curricular dos cursos, dos *learning outcomes* e das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, e, paralelamente, num esforço de prevenção do abandono com mecanismos de monitorização, de atender à diferenciação dos estudantes quanto às suas dificuldades e potencialidades e promoção do sucesso académico.

Nesse contexto, o IPVC procura intervir junto da comunidade académica no sentido de promover o bem-estar e a qualidade de vida da população, mas também de prevenir comportamentos de risco e otimizar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes ao longo da sua experiência no ES. Procura implementar mecanismos de sinalização preventiva de potencial abandono para atuar mais eficazmente, e monitorizar continua e sistematicamente o sucesso e o abandono e implementar formas de mitigação, ancoragem dos estudantes ao IPVC e, no caso de abandono efetivos, procurar, com esses estudantes, possibilidades de retorno.

Assim, o abandono académico pode ser perspetivado como a face mais visível do insucesso académico, sendo assumido como um fenómeno multidimensional, multifatorial, sistémico, com fortes implicações individuais (estudantes do ensino superior), institucionais e sociais e, por isso, altamente complexo.

Ao nível individual, o abandono académico está provavelmente associado a emoções de inadequação/dúvidas pessoais/desintegração (cf., por exemplo, Edwards & Cangemi, 1990), fragilizando o sentido de competência e eficácia pessoal. Além disso, o abandono, quer se trate de abandono formal ou de transferência, é inevitavelmente sinónimo de desperdício de recursos pessoais, tempo, dinheiro e de frustração de um projeto pessoal de vida futura.

Ao nível institucional, as consequências do abandono podem ser divididas em económicas e académicas. O abandono significa perda de receitas para as IES. Quando o financiamento das instituições se baseia no número de estudantes e no seu desempenho, como acontece em muitos países europeus, a perda do ponto de vista económico é ainda superior. Além disso, dentro de uma perspetiva pedagógica em que o objetivo das IES é fazer com que o maior número possível de estudantes conclua a sua formação superior com êxito, o abandono deve inevitavelmente ser visto de forma negativa.

Do ponto de vista da academia, o abandono académico pode ter consequências indesejáveis. O abandono é indesejável na medida em que significa a perda de valiosos contributos académicos dos estudantes que desistiram (Larsen, 2000).

Ao nível social, o abandono tem consequências socioeconómicas, porque a oferta de pessoas com formação superior afeta tanto os retornos da educação como o crescimento económico geral (Bound & Turner, 2011). Como já referido, o abandono representa um consumo de tempo dentro do sistema educativo. Além disso, cada caso específico de abandono representa custos de oportunidade significativos, porque significa uma oportunidade perdida para cada estudante concluir a sua formação. Além disso, estudos internacionais mostraram (Larsen, 2000) que pessoas sem formação superior apresentam, em média, oito anos a menos no mercado de trabalho, uma vez que, muitas vezes, lutam contra o desemprego e, mais frequentemente, acabam com reforma precoce ou a depender de benefícios sociais.

Apesar das implicações negativas e de ser transversal a instituições (universitárias Vs politécnicas; privadas Vs públicas), áreas de formação (ciências exatas, humanidades ciências sociais etc.) e níveis de formação (1^o, 2^o ou 3^o ciclos de estudos), são escassos os estudos sobre o abandono académico nas IES portuguesas. Em Portugal, o interesse tem-se focado maioritariamente no estudo do abandono da escolaridade obrigatória (abandono escolar) (Pordata, 2017; Comunidade Europeia, 2018).

Nesse contexto, recorreu-se à literatura internacional para encontrar referenciais conceptuais e estudos para situar o abandono académico. Assim, definir abandono académico tem-se revelado difícil e complexo, no entanto uma definição que, atualmente, se assume como relativamente consensual é a proposta por Tinto (1993) que define abandono académico como a situação em que o estudante ingressa no ES, mas não finaliza a sua formação nem reingressa posteriormente. Especificamente, abandono académico refere-se aos estudantes que não regressam à instituição de ES onde estavam a realizar a sua formação, não possuem planos futuros de regresso, e não se transferiram para outra instituição de ES.

É a partir da década de 1970 que podemos encontrar os primeiros modelos explicativos do abandono académico (ex., Tinto, 1975; Astin, 1985, 1993, 1999; Terenzini & Reason, 2005; Kuh, Kinzie,

Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Soares, Almeida, Dinis, & Guisande, 2006), sendo o modelo de Tinto, *Student Model Integration*, central na medida em que define um conjunto de aspetos estruturantes para explicar o abandono académico. O núcleo do modelo é o nível de integração social e académica do estudante, acompanhado pelo nível de envolvimento com os seus objetivos (realização) e com a instituição de ES (comprometimento). Paralelamente, características pessoais do estudante, como atributos individuais (raça, género, competência académica), experiências pré-ensino superior (tipo e qualidade do percurso escolar) e antecedentes familiares (estatuto socioeconómico, valores e expectativas), influenciam o compromisso individual e institucional. O autor salienta que “seria de esperar que aqueles que estão mais comprometidos com a meta prevista estivessem mais propensos a concluir o ensino superior do que outros menos comprometidos com esse objetivo” (Tinto, 1975, p. 93). Isto é, prevê-se uma relação entre as expectativas educativas do estudante e a probabilidade de permanecer na instituição. De acordo com o autor, os estudantes que valorizam o ES são significativamente mais propensos a persistir e a permanecer apesar dos problemas académicos e sociais. Além disso, as características individuais e a integração social e académica são determinantes para o compromisso individual com o objetivo de finalizar a formação superior, já o compromisso com a IES específica é que efetivamente determina se o estudante desiste ou não. Para o autor existe uma relação entre as características institucionais e o abandono, ou seja, o abandono é o resultado de um processo multidimensional que envolve a interação entre o estudante e a IES, razão pela qual é possível encontrar taxas distintas de abandono em função das características da IES, designadamente: recursos; instalações; estruturas e membros. Assim, o modelo de Tinto aponta três fatores principais para o abandono: (1) dificuldades académicas, incapacidade do estudante (2) para concretizar os objetivos educativos e ocupacionais, e (3) para continuar na vida académica e social da instituição. Nesse sentido, podemos assumir que para os estudantes permanecerem/persistirem na IES é fundamental assegurar a integração académica e social.

Nas décadas seguintes surgiram modelos relevantes para a compreensão do abandono académico, nomeadamente o modelo de Astin (1985), o modelo de Pascarella e Terenzini (1991), o modelo de

Terenzini e Reason (2005) e o modelo de Kuh e colaboradores (2006). Todos estes modelos partem da proposta de Tinto (1975) e procuram estruturar uma leitura que permita compreender a multiplicidade de fatores associados ao abandono. Assim, assumindo perspetivas psicológicas, sociológicas, organizacionais, económicas e culturais, globalmente esses autores destacam características individuais dos estudantes (sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais), características institucionais (infraestruturas, recursos e serviços) e a interação entre elas como centrais no abandono.

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 abandona o ES, rapidamente se estendeu à sua caracterização no sentido de identificar características que predisponham 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 dos estudantes (Hoyt & Winn, 2004; Porter, 2002; Perrine, 2001). Com base nos resultados da investigação, atualmente os estudantes que abandonam o ES não são encarados como grupo homogéneo, mas muito diversificado, chegando-se à definição de uma tipologia de abandono estabelecida com base em características específicas e nos motivos do abandono: *drop-outs*, *stop-outs*, *opt-outs*, *transfer-outs*. Assim, *drop-outs* são os estudantes que ingressam no ES e que não regressam ou não completam a sua formação; enquanto os *stop-outs* são os estudantes que não completam o seu plano de estudo dentro do tempo previsto, tendo-se ausentado ou falhado um ou mais períodos (semestre, ano letivo) e depois regressado (Tinto, 1993). Ou seja, *stop-outs* são os estudantes que iniciam um plano de estudos, abandonam o ES por um período de tempo, e têm intenção de regressar para completar o seu plano de estudos (Gentemann, Ahson, & Phelps, 1998). Já os estudantes que abandonam o ES por considerarem que atingiram a finalidade que os levou a ingressar, mesmo não tendo obtido um certificado ou diploma superior são os *opt-outs*. Eles podem ter ingressado no ES por objetivos vocacionais ou para frequentar disciplinas específicas e escolheram abandonar o ES após completarem os seus objetivos educativos (Bobham & Luckie, 1993). Por fim, os *transfer-outs* são aqueles que iniciam o seu percurso académico numa instituição de ES 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 identificada uma diversidade de razões, explicações múltiplas, de cariz individual, estrutural, pedagógico, organizacional e institucional, razões de caráter académico e não académico. Ferrão e colaboradores (2000), num estudo aplicado à realidade portuguesa, identificam um conjunto de oito blocos analíticos correspondentes a agrupamentos lógicos de causas para o abandono: fatores individuais; aspetos socioculturais; aspetos económicos; condições do agregado familiar; mercado de trabalho; ambiente social; acessibilidade; e escola. Berge e Huang (2004) estruturam-nas em: (1) variáveis individuais, (2) variáveis institucionais e (3) variáveis contextuais. As variáveis individuais dizem respeito a características sociodemográficas, como: idade, etnia, estatuto socioeconómico, instrução parental, expectativas parentais, características individuais como competências e capacidades académicas, motivação, objetivos e compromissos pessoais; e experiências educativas prévias, isto é, padrão de desempenho escolar/académico e experiências escolares anteriores. Já as variáveis institucionais referem-se às dimensões da organização e funcionamento da IES, 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 variáveis contextuais dizem respeito às características de natureza macro, nomeadamente às interações institucionais (interações administrativas, interações académicas, interações sociais) e às interações externas à instituição (circunstâncias de vida, profissionais, familiares/socioeconómicas do estudante). A este propósito importa destacar que uma variável analisada tem sido a satisfação dos estudantes quer com o seu desempenho e percurso, quer com as condições, relações e recursos institucionais disponíveis (Kuh, Bridges, & Hayek, 2006; Astin, 1985). 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 ES frequentada pelo estudante, 41% por motivos de natureza

pessoal, 34% por motivos familiares e 32% por motivos profissionais/de trabalho (Willging & Johnson, 2004).

Bourdages (1996) refere que os estudantes das áreas da saúde têm, face às restantes, taxas de sobrevivência muito mais elevadas, já os de áreas como direito, ciências e engenharia têm taxas superiores de abandono. De acordo com o mesmo estudo, os homens apresentam maior probabilidade de abandono do que as mulheres; quanto maior a distância entre o fim do secundário e a entrada no ensino superior, maior a probabilidade de os estudantes abandonarem o ensino superior. Por cada ano de idade adicional, na entrada no ensino superior, aumenta a probabilidade de abandono, mas essa probabilidade é superior nas escolas politécnicas, face às universitárias. Ou seja, adiar a entrada no ensino superior tem um efeito positivo e crescente na probabilidade de abandono. Também os estudos HEFCE (2005, 2007) apresentam resultados similares no que diz respeito à idade, com os estudantes mais jovens a apresentarem taxas de conclusão superiores.

Lassibille e Gómez (2008) referem que a permissividade nos critérios de entrada, para dar resposta a um desafio político de aumento das qualificações, aumenta o risco de abandono, e verificaram que os estudantes do ensino superior que concluíram o ensino secundário vocacional (com critérios de entrada no ensino superior menos apertados do que os alunos que concluíram o ensino secundário geral) é bastante superior ao apresentado pelos estudantes do ensino superior que concluíram o ensino secundário geral. Os mesmos autores concluíram que os estudantes que entraram num curso que não constituía a sua primeira opção apresentavam também maior probabilidade de o abandonarem face àqueles que frequentavam o curso que era a primeira escolha, e que os estudantes cujos pais não possuíam ensino superior apresentavam maior risco de abandono. Estes autores também verificaram que estudantes não residentes na proximidade territorial da IES que frequentam (distância do local de residência) tinham maior probabilidade de abandono do que àqueles que residiam em zonas próximas.

Bourdages (1996) refere que no caso específico dos doutoramentos (e o mesmo se poderá aplicar aos mestrados com tese), as dificuldades decorrentes da investigação e redação da tese (no que se convencionou designar, na expressão inglesa, por *all but dissertation*-ABD,

que significa que o estudante interrompeu o curso na fase da redação da tese), estão relacionadas com as escolhas dos estudantes, mas também com o empenho dos orientadores, e a orientação do departamento e a estratégia da IES nesta área de gestão de orientação de teses e ligação a linhas de investigação. A literatura revela que a grande percentagem do abandono nos doutoramentos se verifica no momento da tese, ou seja, no momento da sua preparação e redação (Bourdages, 1996). Sternberg (1981) desenvolve um modelo para explicar o abandono no momento da tese – *Mah's Attrition Process Model*. Com esse modelo, o autor conclui que, em geral, são os estudantes mais distantes do curso frequentado os que sentem maiores dificuldades em responder às exigências do orientador e cuja obtenção de um diploma já não constitui uma prioridade no seu projeto de vida.

Lassibille e Gómez (2008) referem que os estudantes cujos estudos são financeiramente apoiados pelo setor público apresentam, em qualquer período do seu programa de estudos superiores, um risco de abandono muito menos elevado do que àqueles que não têm qualquer apoio a esse nível. Estas conclusões estão alinhadas com os resultados do estudo HEFCE (2005, 2007), que aponta também para o facto de os estudantes com financiamento público, controlando o efeito de outras características, terem maior probabilidade de conclusão do respetivo programa de doutoramento. Também Abedi e Benkin (1987), no estudo sobre estudantes de doutoramento, concluem que a fonte de financiamento dos estudantes é determinante no sucesso em termos de conclusão, mas também no tempo de demora a concluírem. Os estudantes que autofinanciam os seus estudos de doutoramento são quem mais demora a completar o programa, seguidos daqueles cujos estudos de doutoramento são suportados financeiramente pela família. Os estudantes que têm bolsas são os que concluem os programas mais rapidamente, seguidos dos que têm empréstimos como principal fonte de financiamento.

Em Portugal, só muito recentemente é que o interesse sobre este fenómeno se tem revelado de um modo sistemático e consistente, sendo que o conhecimento a este respeito (percentagem de abandono, características dos estudantes que abandonam e motivos de abandono) é ainda residual.

O conceito de satisfação dos estudantes ganhou ênfase com o

aumento do abandono académico e estudantes menos satisfeitos, repercutindo-se na fidelização dos mesmos (Wiers-Jansen, Stensaker, & Groggaard, 2002; Elliott & Shin, 2002). Assim, as IES perceberam a importância de gerir o processo de fidelização, desde que o estudante ingressa até à obtenção do grau (Seymour, 1993). Mavondo e Zaman (2000) demonstram que estudantes satisfeitos recomendam a IES ou curso a futuros estudantes. Assim, as IES analisam os dados da satisfação dos estudantes para compreenderem as necessidades e melhorarem o ambiente da sua instituição, desenvolvendo a sua capacidade para dar resposta a novos cenários (Belyukova & Fox, 2002; Rowley, 2003). Trata-se de um indicador que permite avaliar e dar resposta às suas necessidades, constituindo uma medida de eficácia institucional (Hallenbeck, 1978; Low, 2000; Nichols, 1985; Upcraft & Schuh, 1996). É fundamental para a manutenção e aumento das taxas de ingresso, para a gestão do abandono e para a fidelização dos estudantes.

O IPVC concorda com a filosofia de Mayondo e Zaman (2000) e, semestralmente, avalia a satisfação dos seus estudantes com o objetivo de atender às suas sugestões de melhoria.

Face ao exposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido no IPVC ao nível da avaliação do abandono e da satisfação com a instituição, procurando explorar eventuais razões de abandono e sua relação com perfil do estudante e com níveis de satisfação com o curso e com a instituição IPVC.

1 Materiais e Métodos

O estudo focou-se na análise do abandono para cursos de tipologia CET – Curso de Especialização Tecnológica (a funcionar no IPVC até 14/15), CTESP – Curso Técnico Superior Profissional (a funcionar no IPVC desde 15/16), licenciaturas e mestrados, cursos esses em funcionamento nas seis unidades orgânicas (UO) do IPVC (ESA – Escola Superior Agrária, ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais, ESDL – Escola Superior de Desporto e Lazer, ESE – Escola Superior de Educação, ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, ESS – Escola Superior de Saúde). A recolha de dados foi sustentada pelo recurso a dois inquéritos. O “Inquérito de avaliação

da satisfação qualidade ensino” (IASQE) é aplicado semestralmente a todos os alunos, via *online*, em plataforma desenvolvida pelo IPVC para o efeito, sendo usados para este estudo os resultados dos anos letivos 2013/14 a 2016/17. E o inquérito “(In)sucesso e abandono escolar no IPVC”, aplicado no final de cada ano letivo, através de uma entrevista telefónica realizada pela equipa do Observatório e Gabinete de Saúde do IPVC, com o propósito não só de avaliar os motivos e tipos de abandono académico, mas também verificar a possibilidade de reverter essa decisão. Os estudantes, contactados telefonicamente, são devidamente esclarecidos relativamente aos objetivos do estudo e questões relativas à confidencialidade dos dados. Todos eles participaram voluntariamente, e a aplicação do questionário só foi efetuada após obtido o consentimento informado.

A análise dos dados foi realizada utilizando o *software* Microsoft Excel, versão 2010 e o IBM SPSS[®] versão 24. A análise dos dados inclui o cruzamento entre as variáveis que serviram de suporte à identificação e à análise dos objetivos pretendidos.

Adotaram-se metodologias descritivas de análise estatística, bem como técnicas inferenciais, o que permitiu não apenas a caracterização geral das variáveis, mas também a avaliação dos motivos associados ao abandono académico e sua significância estatística.

No presente estudo, definiu-se que o ABANDONO para o ano letivo se refere à inativação de matrícula, a qual pode dever-se a anulação de matrícula no ano letivo a decorrer ou não renovação no ano letivo seguinte. Assim, considerou-se que:

Abandono Curso – inclui os estudantes do IPVC que abandonaram o curso em que se encontravam matriculados (ex: anulação de matrícula, mudança de curso para outro curso do IPVC ou para outra IES, transferência etc.).

Abandono IPVC – inclui os estudantes do IPVC que abandonaram o Instituto. Não se consideram os estudantes que efetuaram mudança de curso dentro da instituição. (NOTA: considerando a definição de abandono assumida pelo IPVC, o valor de Abandono-Curso é sempre maior ou igual a Abandono-IPVC).

2 Resultados

2.1 Caracterização do abandono no IPVC

Através da análise realizada ao abandono curso Vs abandono IPVC nos últimos 4 anos letivos, é possível verificar uma tendência significativa de redução do abandono (Gráfico 1). Também se verifica que entre 1,2% a 2% dos estudantes que abandonam um curso do IPVC vão para outro curso da instituição.

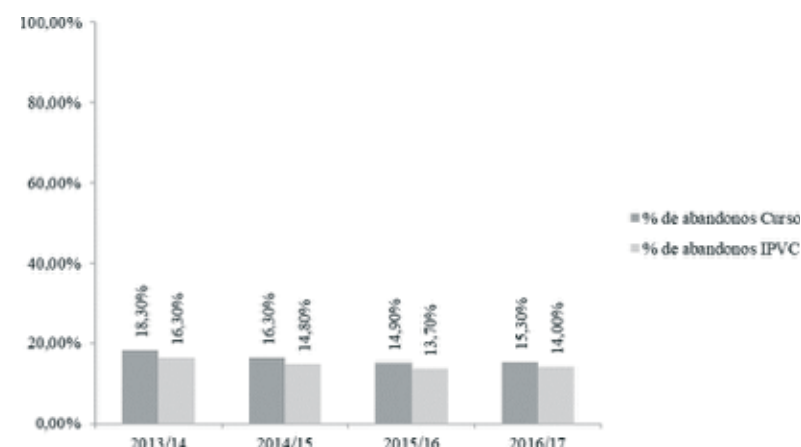


GRÁFICO 1 – Evolução do abandono no IPVC

Após uma extensa caracterização dos estudantes, verifica-se que, quanto ao género, tanto no Abandono-Curso como no Abandono-IPVC, a predominância do abandono foca-se no género masculino (Gráfico 2), resultados concordantes com Bourdages (1996).



GRÁFICO 2 – Evolução do abandono por género (F-feminino; M-masculino)

No total dos cursos, verifica-se uma *redução nas taxas de abandono* nos últimos 4 anos. Os valores mais elevados ocorrem nos mestrados, seguido dos CTeSP (Tabela 1). Ferreira (2014), num estudo aplicado à Faculdade de Economia da Universidade do Porto, conclui-se que as licenciaturas têm taxas superiores de abandono relativamente aos mestrados. Os CTeSP (cursos de 2 anos em funcionamento desde 15/16) que vieram substituir os CET's (cursos de 1 ano e que funcionaram até 14/15) parecem apresentar tendencialmente uma menor taxa de abandono do que os CET's.

TABELA 1 – Evolução do abandono-curso por UO (Escolas do IPVC) e tipologia de formação (CET, CTeSP, Licenciatura e Mestrado)

UO do IPVC	Tipologia curso	% de abandono-curso			
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
ESA	CET	31,70	34,40	-	-
	CTeSP	-	-	20,00	22,80
	Licenciatura	12,80	12,70	11,90	11,70
	Mestrado	28,60	30,50	39,40	43,30
	CET	40,50	20,90	-	-

(Continua)

(Conclusão)

UO do IPVC	Tipologia curso	% de abandono-curso			
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
ESCE	CTeSP	-	-	35,00	9,80
	Licenciatura	19,00	20,80	18,70	15,70
	Mestrado	33,30	19,00	37,80	42,90
ESE	CTeSP	-	-	-	8,33
	Mestrado	30,00	19,40	27,70	28,30
	CTeSP	-	-	31,00	19,10
ESS	Licenciatura	10,80	11,20	12,90	15,60
	Mestrado	29,10	17,10	27,90	17,20
ESTG	CTeSP	-	-	-	17,24
	Licenciatura	4,60	4,70	5,90	4,90
	Mestrado	27,93	27,07	33,02	3,31
ESTG	CET	39,10	31,10	-	-
	CTeSP	-	-	34,80	19,20
	Licenciatura	11,60	14,50	9,10	11,70
ESTG	Mestrado	45,10	19,60	21,70	37,40

Os cursos na área das Ciências da Saúde, lecionados na ESS-I-PVC, têm apresentado os índices médios mais baixos de abandono, o que é concordante com o referido por Bourdages (1996).

Analisando a taxa de abandono-curso por ano curricular (Tabela 2), os resultados permitem concluir que o abandono académico ocorre principalmente entre os estudantes do 1º ano curricular, no caso dos CTeSP e Licenciaturas, o que coincide com resultados de estudos elaborados pela UTAD (2017) e, também, por Rego e colaboradores (2017). Nas licenciaturas, verifica-se uma tendência para o aumento de abandono novamente no 3º ano ainda assim com valores inferiores ao 1º ano. Nos mestrados do IPVC, verifica-se tendencialmente maior abandono no 2º ano curricular, o que corrobora o observado por outros estudos (Sternberg, 1981; Bourdages, 1996) e, possivelmente, associado ao fenómeno designado por *all but dissertation-ABD* e já explicado também em doutoramentos pelo modelo *Mah's Attrition Process Model*. Esse fenómeno de abandono durante a tese parece estar relacionado com vários fatores, desde a definição do tema, a gestão da orientação, as condições de investigação e a pesquisa e a gestão do tempo.

TABELA 2 – Evolução da percentagem de abandono por ano curricular (% de distribuição)

Tipologia	2013/14				2014/15				2015/16				2016/17			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CET	100,0	-	-	-	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CTeSP	-	-	-	-	-	-	-	-	100,0	-	-	-	-	-	-	-
LICENCIATURA	60,9	15,2	23,9	0,0	66,0	14,8	19,2	0,0	57,8	20,9	20,9	0,30	49,3	20,1	30,0	0,5
MESTRADO	50,8	49,2	-	-	47,7	52,3	-	-	44,7	55,3	-	-	39,7	60,3	-	-
MÉDIA IPVC (%)	70,57	32,20	23,90	0,00	71,23	33,55	19,20	0,00	67,50	38,10	20,90	0,30	55,77	34,03	30,00	0,50

Tentando perceber o abandono-curso por área CNAEF (para o ano letivo 16/17), verifica-se que esse é predominante nas áreas de Informática, Eletricidade e Energia, Ciências da Educação, Tecnologia dos Processos Químicos. Em sentido contrário, encontram-se as áreas de Formação de Educadores de Infância, Enfermagem e Enquadramento na Organização/ Empresa (Gráfico 3). Apesar de existirem diferenças no abandono por área CNAEF, essas não são estatisticamente significativas (análise ANOVA com $p\text{-value}=0,934 > 0,05$).

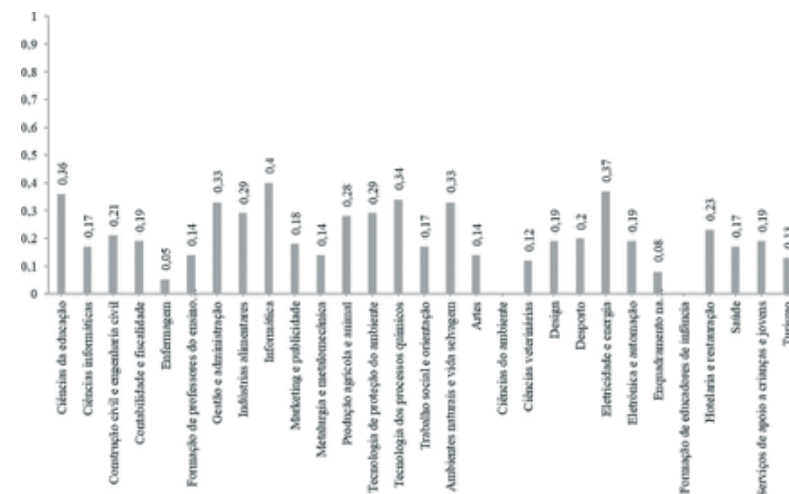


GRÁFICO 3 – Distribuição do abandono por áreas de formação CNAEF

O maior número de estudantes do IPVC é o que se encontra inscrito em cursos de licenciatura, sendo que são os que mais recorrem a apoio de bolsas de estudo, contribuindo mais no peso percentual do total de percentagem de abandono, tanto com bolsa (52,6% em 16/17) ou bolsa indeferida (63,2% em 16/17) (Tabela 3).

TABELA 3 – Evolução do peso percentual de abandono por tipologia de curso e por distribuição por estudantes bolsseiros e não bolsseiros

Ano	2013/14				2014/15				2015/16				2016/17			
	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa
Tipologia de curso/ com ou sem bolsa e sem candidatura a bolsa																
CET/CTESP	25,6	20,9	19,9	19,9	25,0	15,0	18,3	18,3	19,6	19,6	19,7	9,0	17,9	20,6	13,4	13,4
Licenciatura	39,0	62,7	47,0	47,0	37,5	55,0	54,6	54,6	53,3	53,3	54,1	49,2	52,6	63,2	51,4	51,4
Mestrado	35,4	16,4	33,1	33,1	37,5	30,0	27,2	27,2	27,2	27,2	26,2	41,8	29,5	16,2	35,1	35,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

O número de candidatos a bolsa e bolsseiros (bolsas DGES-MCTES) tem vindo a aumentar no IPVC (Tabela 4), o que demonstra bem o perfil de estudantes que ingressam na instituição com claras necessidades de apoio financeiro (e que cada vez mais solicitam também alojamento nas residências do IPVC, como se pode verificar na Tabela 5). Do total de bolsseiros, apenas entre 4,5% a 5,5% abandonam o curso, o que é concordante com os resultados de Abedi e Benkin (1987), Lassibille e Gómez (2008) e com o estudo HEFCE (2005, 2007), que apontam também para o fato de os estudantes com bolsa terem menor risco de abandono, mas também o tempo médio de conclusão do curso ser menor e, portanto, apresentam um melhor nível geral de sucesso académico.

TABELA 4 – Evolução de abandono em estudantes bolsseiros do IPVC

Estudantes com Bolsas de estudo DGES- MCTES que abandonaram Curso	2013/14 2014/15 2015/16 2016/17			
	Nº candidatos a bolsa	1.980	2.032	2.086
Nº bolsseiros DGES	1.555	1.605	1.685	1.797
Nº bolsseiros DGES que abandonou curso	82	72	92	95
% bolsseiros DGES que abandonou curso	5,3%	4,5%	5,5%	5,3%

O número de alojados nas residências do IPVC tem vindo a aumentar (Tabela 5). Do total de abandono IPVC, verificamos que cerca de 99,5% se situa nos estudantes sem alojamento nas residências do IPVC. O abandono entre os alojados nas residências é residual (quase sempre abaixo de 1%).

TABELA 5 – Evolução do abandono em estudantes alojados nas residências do IPVC

Estudantes com alojados que abandonaram Curso	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Nº Alojados	385	422	439	449
Nº de não alojados	3.939	3.964	3.811	4.004

(Continua)

(Conclusão)

Estudantes com alojados que abandonaram Curso	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
% Alojados (em relação ao total de estudantes IPVC)	8,9%	9,6%	10,3%	10,1%
Nº Alojados que abandonaram	3	3	26	4
Não alojados que abandonaram	702	644	558	620
% abandono (alojados que abandonaram/total alojados)	0,8%	0,7%	5,9%	0,9%
% abandono (não alojados que abandonaram/total não alojados)	17,8%	16,2%	14,6%	15,5%
% abandono nos alojados/total abandono IPVC	0,4%	0,5%	4,5%	0,6%
% abandono nos não alojados/total abandono IPVC	99,6%	99,5%	95,5%	99,4%

No que se refere à escolaridade dos pais dos estudantes que abandonaram o IPVC, constatamos que a maior taxa de abandono se verifica em estudantes com pais sem formação superior (em particular, verifica-se uma maior percentagem no pai sem formação superior) (Tabela 6).

TABELA 6 – Evolução do abandono segundo escolaridade dos pais

Escolaridade dos Pais	2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
c/ Formação superior	4,30%	11,50%	7,40%	10,20%	8,40%	10,60%	7,50%	11,20%
s/ Formação superior	95,70%	88,50%	92,60%	89,80%	91,60%	89,40%	92,50%	88,80%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Verificamos que, ao longo dos anos, o número de estudantes inscritos com estatuto de trabalhador estudante (TE) tem vindo a diminuir (em 13/14 representavam quase 12%, e em 16/17 representam 9,6%), consequentemente, pela positiva, o número de TE que abandona o IPVC também tem vindo a reduzir significativamente assim como a taxa de abandono (Tabela 7).

TABELA 7 – Evolução do abandono nos trabalhadores estudantes

Abandono nos trabalhadores estudantes	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Nº Total de Abandonos-Curso no IPVC	790	714	648	682
Nº Total de Inscritos IPVC	4324	4386	4250	4453
Total de TE inscritos	510	486	498	427
Nº TE no IPVC	11,8%	11,1%	11,7%	9,6%
Nº TE que abandonaram	98	96	101	60
% TE que abandonaram (em relação a total Abandono)	12,4%	13,4%	15,6%	8,8%
% TE que abandonaram (em relação total Inscritos)	2,3%	2,2%	2,4%	1,3%
% TE que abandonaram (em relação a TE inscritos)	19,2%	19,8%	20,3%	14,1%

No caso específico das licenciaturas, verificam-se diferenças significativas na taxa de abandono nas licenciaturas, em função do regime de ingresso (Tabela 8), com o abandono nas licenciaturas a ser inferior nos estudantes que ingressam na via 1ª fase do CNA, sendo em 16/17 apenas de 5,4%, são os que tendencialmente menos abandonam em relação a outras fases do CNA, e em relação aos que ingressam via >23 anos e via CET's. No caso dos >23 anos, é interessante verificar que nos anos em que há mais procura por este regime de ingressos, a taxa de abandono diminui.

TABELA 8 – Evolução do abandono em licenciaturas em função do ingresso

Regime de ingresso nas licenciaturas vs. abandono no 1º ano curricular	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Matriculados na 1ª fase CNA	422	405	450	479
Matriculados na 1ª fase CNA que abandonaram no mesmo ano	50	49	51	26
% Matriculados na 1ª fase do CNA que abandonaram no mesmo ano	11,8%	12,1%	11,3%	5,4%
Matriculados CNA	613	615	630	670
Matriculados CNA que abandonaram no mesmo ano	218	227	162	162
% Matriculados CNA que abandonaram no mesmo ano	35,6%	36,9%	25,7%	24,2%
Matriculados via CET	395	312	293	413
Matriculados via CET que abandonaram no mesmo ano	35	53	96	93
% Matriculados via CET que abandonaram no mesmo ano	8,7%	17%	32,8%	22,5%
Matriculados via >23	68	311	298	108
Matriculados via >23 que abandonaram no mesmo ano	53	37	39	42
% Matriculados via >23 que abandonaram no mesmo ano	77,9%	11,9%	13,1%	38,9%

2.2 Avaliação da satisfação com ciclos de estudos do IPVC

Verifica-se que o grau médio de satisfação dos estudantes com os cursos ministrados no IPVC é de 3,02 (numa escala de 1 a 5) na média dos 4 anos letivos de 13/14 a 16/17, sendo a média mais baixa nas licenciaturas (2,89), e a mais alta nos CTeSP's (3,11). Os resultados médios da satisfação com qualidade de ensino IPVC, e por tipologia de curso, resumem-se no geral na Tabela 9, e por ano letivo nas Tabelas de 9.1 a 9.4.

TABELA 9 – Resultados médios (anos letivos de 13/14 a 16/17) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC Geral (Inquérito IASQE)	Média IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's		
			Licenciaturas	Mestrados	
Grau de satisfação com a Escola (locais de trabalho, biblioteca, meios informáticos, laboratórios, regulamentos)	2,80	±0,146	2,91	2,64	2,86
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços académicos, serviços cantina/bar e comunicação de informação	2,88	±0,091	2,97	2,79	2,88
Grau de satisfação com o curso	3,00	±0,110	3,13	2,94	2,94
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,04	±0,107	3,10	2,92	3,11
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,08	±0,102	3,17	2,97	3,11
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,18	±0,138	3,24	3,02	3,27
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,13	±0,158	3,26	2,96	3,18
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (4 anos em estudo)	3,02		3,11	2,89	3,05

Em 13/14, (Tabela 9.1), o valor de menor satisfação ocorreu nas licenciaturas e em particular no contexto escola. Os valores mais altos de satisfação ocorrem com os docentes dos CTESP e dos mestrados.

TABELA 9.1 – Resultados médios (ano letivo de 13/14) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2013/14 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's		
			Licenciaturas	Mestrados	
Grau de satisfação com a Escola	2,86	±0,181	2,92	2,66	3,00
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,89	±0,151	2,96	2,72	2,99
Grau de satisfação com o curso	2,96	±0,141	3,12	2,90	2,86
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,06	±0,119	3,11	2,93	3,15
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,02	±0,159	3,03	2,85	3,17
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,15	±0,128	3,20	3,00	3,24
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,05	±0,243	3,23	2,77	3,14
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (13/14)	3,00		3,08	2,83	3,08

Em 14/15, (Tabela 9.2), mantém-se o valor de menor satisfação novamente nas licenciaturas e em particular no contexto Escola, e os mais altos continuam a ocorrer com docentes dos Mestrados, mas também com o curso nos CTESP's.

TABELA 9.2 – Resultados médios (ano letivo de 14/15) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2014/15 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,69	±0,115	2,81	2,58	2,68
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,72	±0,060	2,79	2,68	2,71
Grau de satisfação com o curso	3,05	±0,163	3,23	2,97	2,93
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,02	±0,111	3,06	2,89	3,10
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,06	±0,112	3,19	3,02	2,98
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,10	±0,158	3,17	2,92	3,22
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,04	±0,127	3,16	3,04	2,91
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (14/15)	2,95		3,06	2,87	2,93

Em 15/16, (Tabela 9.3), mantém-se o valor de menor satisfação nas licenciaturas e em particular com Escola, sendo a maior satisfação com os docentes dos CTESP's e Mestrados.

TABELA 9.3 – Resultados médios (ano letivo de 15/16) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2015/16 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,77	±0,170	2,87	2,58	2,88
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,91	±0,090	2,99	2,81	2,91
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	2,99	±0,109	3,08	2,87	3,03
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,10	±0,137	3,25	3,00	3,04
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,15	±0,149	3,21	2,98	3,26
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,17	±0,227	3,30	2,91	3,31
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (15/16)	3,01		3,12	2,87	3,05

Em 16/17, (Tabela 9.4), mantém-se a menor satisfação nas licenciaturas, em particular com escola, mas melhor que anos anteriores. A maior satisfação continua a ocorrer com docentes dos mestrados e dos CTESP's, sendo os mais altos dos últimos 4 anos.

(Conclusão)
TABELA 9.4 – Resultados médios (ano letivo de 16/17) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2016/17 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,89	±0,157	3,04	2,73	2,89
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	3,00	±0,119	3,13	2,95	2,92
Grau de satisfação com o curso	2,99	±0,048	2,99	2,95	3,04
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,15	±0,125	3,21	3,01	3,24
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,30	±0,117	3,36	3,17	3,38
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,28	±0,155	3,35	3,10	3,38
Média GERAL de Satisfação IASQE - IPVC (16/17)	3,10		3,18	2,99	3,14

Como se pode observar, o grau de satisfação com contexto a Escola e a integração (ambiente, infraestruturas, serviços de apoio etc.), são os que apresentam os valores médios mais baixos apesar de se notar uma tendência de subida. O grau de satisfação com os docentes é o parâmetro que apresenta os valores médios mais elevados e tem vindo a subir nos últimos 4 anos.

2.3 Associação entre abandono e grau de satisfação com ciclos de estudos do IPVC

A análise seguinte permite avaliar se existe uma associação entre o abandono académico no IPVC e o grau de satisfação expresso pelos estudantes nas respostas ao IASQE. Começa-se por analisar o grau de associação entre as variáveis “abandono” e “satisfação global com a qualidade do ensino” (Tabela 10).

TABELA 10 – Associação entre abandono e grau de satisfação global

Modelo ^a	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,082 ^a	,007	-,001	6,607

a. Preditores: (Constante), grau de satisfação total com o curso.

Pelo coeficiente de correlação de Pearson, verifica-se que não existe uma relação linear entre as variáveis ($R=0,082$) e que somente 0,7% do abandono é explicado pelo grau de satisfação com o curso. Com um nível de significância de 5% e para um $p\text{-value}=0,346$ conclui-se que, de fato, a correlação entre as variáveis não é significativa.

Atendendo a questões específicas do IASQE (item em avaliação no IASQE: escola, integração, ambiente académico, serviços de apoio curso, docentes e UC's), efetuou-se o estudo da possível relação entre abandono académico e as questões apresentadas na tabela resumo do modelo. Conclui-se que o grau de satisfação dos estudantes, demonstrado nas respostas obtidas no inquérito também não está associado ao abandono (Tabela 11).

TABELA 11 – Relação entre abandono e grau de satisfação específico (por cada item em avaliação no IASQE)

Modelo ^a	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,311 ^a	,097	,066	6,577

a. Preditores: (Constante), Grau de satisfação com Docentes 2º semestre; grau de satisfação com Docentes 1º semestre; Grau de satisfação com o curso no final do 2º semestre; Grau de satisfação com UC's 2º semestre; Grau de satisfação com a Escola, Grau de satisfação do estudante; Grau de satisfação com UC's 1º semestre.

Conclui-se que não existe uma relação linear entre a satisfação com qualidade de ensino, obtida no IASQE, e o abandono académico. Contudo, quando analisadas individualmente, verificam-se diferenças significativas, entre anos letivos, no abandono académico, no grau de satisfação com o curso, com as UC's e Docentes no 2º semestre (Tabela 12).

TABELA 12 – Variação de níveis abandono e graus de satisfação específicos

Variáveis em estudo (Abandono/Satisfação)	Sig.
Abandono escolar no ano letivo	0,000
Grau de satisfação com a Escola	1,000
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	1,000
Grau de satisfação com o curso	0,000
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	1,000
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	0,039
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	1,000
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	0,000

Discussão e Conclusão

Globalmente, os resultados apresentados permitem verificar que o abandono académico no IPVC parece apresentar uma tendência significativa de redução nos últimos anos, apesar de se verificarem algumas especificidades. Assim, o abandono é superior em estudantes: do género masculino, com uma tendência de aumento; do 1º ano curricular, em particular nas licenciaturas para estudantes que entraram por outros regimes que não a 1ª fase do CNA; do 2º ciclo de estudos (mestrados) seguido dos CTeSP's; de cursos Informática, Eletricidade e Energia; com pais sem formação superior. Um resultado interessante é que, no caso dos estudantes do 1º ciclo de estudos (licenciaturas), o abandono é superior em estudantes sem bolsa de estudos. Além disso, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no abandono em função das áreas de formação de acordo com a CNAEF. No que se refere ao grau de satisfação dos estudantes do IPVC, importa destacar in-

dicadores médios/altos de satisfação e ausência de associação entre o abandono e o grau de satisfação com o curso. Já no que se refere a indicadores mais específicos de satisfação, foi encontrada diferença estatisticamente significativa, entre anos letivos, no abandono académico em função do grau de satisfação com a Escola, estudante, UC's do 1º semestre e Docentes do 1º semestre.

Esses resultados parecem reforçar a natureza complexa, multi-dimensional e multifatorial do abandono académico já identificado na literatura internacional. Assim, podemos encontrar associado ao abandono no IPVC características individuais dos estudantes, como o género ou o estatuto socioeconómico (inferido a partir do nº de bolsas e escolaridade dos pais), características institucionais, como o ano, nível e a área científica de formação, e características contextuais como a condição de residência (deslocado/a residir no IPVC). Além disso, os nossos resultados parecem reforçar também a natureza interativa deste fenómeno na medida em que foram identificadas diferenças no abandono tendo em conta o grau de satisfação dos estudantes com aspetos institucionais como a satisfação com o curso, a escola, as UCs e os docentes.

À semelhança do que foi proposto por Tinto (1975), Astin (1985), Pascarella e Terenzini (1991), Terenzini e Reason (2005) e Kuh e colaboradores (2006), a permanência dos estudantes no ES depende de aspetos da dimensão formal (caraterísticas pessoais e institucionais) e da dimensão informal (clima relacional e atividades extracurriculares).

Parece-nos fundamental uma atenção particular aos estudantes do 1º ano, pois tendo em conta os nossos resultados, o 1º ano de formação pode constituir-se como um período crítico ou uma janela de oportunidade. A maior perda de estudantes no 1º ano poderá decorrer de dificuldades ou problemas ao nível da transição e adaptação ao ES ou indeferimento de bolsas, processos já muito documentados na literatura (Cabrera, Collins & Salgado, 2006; Carini, Kuh & Klein, 2006; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006, 2007). Frequentemente, os estudantes do 1º ano experienciam um desfasamento significativo entre os seus recursos, experiências prévias e expetativas e as exigências e caraterísticas do ES, acabando, por avaliar, os desafios e as exigências do 1º ano como excessivos face aos seus recursos internos e externos, o que

conduz ao abandono. Nesse contexto, importa desenvolver medidas de integração académica, nomeadamente ao nível da promoção de programas de apoio à aprendizagem, assessoria académica e não académica, tutorias entre pares, práticas de indução, orientação e reforço de competências e conhecimento no caso de estudantes com *défices* a este nível. A dimensão relacional tem-se mostrado central para o sucesso no ES, particularmente nos estudantes do 1º ano. Como refere Felten e colaboradores (2016), as relações sociais, relações estudante-docente, estudante-colaboradores e estudante-estudante, são essenciais na medida em que comunidades vibrantes e inclusivas emergem da qualidade das relações entre os membros da comunidade académica. Nesse sentido, as IES fortes valorizam relações fortes, pelo que essas relações têm de ser cultivadas e alimentadas intencionalmente em todos os níveis da formação superior. Por outro lado, é também fundamental que as IES promovam a articulação entre o ES e o ensino secundário através, por exemplo, de divulgação, de informação e de apoio na preparação para o acesso ao ES (ações de orientação vocacional e intervenções académicas), atividades de vinculação dos estudantes do ensino secundário ao ES e reconhecimento de aprendizagens prévias. O momento em que os estudantes chegam à IES não deve ser o primeiro contato que têm com o ES. É fundamental que o estudante do 1º ano tenha já algum conhecimento sobre a instituição, o curso, o seu funcionamento, as dinâmicas formais e informais, os recursos, para que possa rápido e facilmente ativar recursos e estratégias face às necessidades e exigências sentidas.

Um outro aspeto relevante parece ser a necessidade de diferenciação na intervenção em função do nível de formação dos estudantes (CTeSP, licenciatura, mestrado), uma vez que o abandono é superior nos mestrados. Muito provavelmente a este nível será útil desenvolver práticas curriculares para a redução do abandono, nomeadamente flexibilizar os planos de estudos (criar comunidades de aprendizagem, seminários académicos etc.), implementar metodologias que promovam a aprendizagem ativa (aprendizagem baseada em problemas/projetos, *service learning* etc.), assim como metodologias de avaliação alternativas (ex., projetos, trabalhos transdisciplinares). É fundamental uma atenção particular aos estudantes do 2º ano de mestrado, fase de elaboração da disserta-

ção, nomeadamente em termos da relação mestrando-orientador e da consequente gestão da orientação, bem como a interação do trabalho de investigação do mestrando em linhas de investigação institucional.

Por fim, importa também desenvolver políticas e medidas de gestão institucionais, como: linhas de apoio financeiro, seja por bolsas de apoio social ou de mérito; programas de incentivo ao acesso ao ES, em especial junto de estudantes de meios socioeconómicos menos favorecidos; aceitar e valorizar a heterogeneidade dos estudantes; criar/estabelecer procedimentos e indicadores para integrar a redução do abandono nos sistemas internos de qualidade; disponibilizar estruturas e serviços institucionais de qualidade; capacitar os recursos humanos (docentes e não docentes); e desenvolver espaços formais (salas de aula e laboratórios) e informais (espaços de convívio) ecologicamente facilitadores.

As IES são responsáveis pela adequação dos seus programas, cursos, infraestruturas e recursos humanos àquilo que são as exigências da sociedade, as características e as necessidades dos seus estudantes, de forma a reduzirem as taxas de abandono.

O exposto leva-nos a considerar que as medidas, os apoios e os serviços existentes nem sempre estão direcionados para as maiores necessidades e dificuldades com que os estudantes se deparam ao longo do seu percurso no ES.

Em síntese, centrando-se este trabalho num caso concreto – o IPVC, os resultados obtidos referem-se a uma realidade muito específica, no entanto podemos considerar que podem contribuir para a compreensão de outras realidades noutras IES, e que já demonstram que algumas das iniciativas entretanto tomadas pelo IPVC, como: as bolsas de apoio social complementares; o BUS-Académico para ajuda no transporte dos deslocados; o plano institucional de pagamento fracionado de propinas; o reforço de espaço de estudo e lazer e de laboratórios; as melhorias nas cantinas; a plataforma on.ipvc.pt que facilita a gestão da informação; o reforço de tutorias para estudantes com dificuldades em áreas específicas, medidas que parecem dar alguns sinais de melhoria nos índices de abandono. Além disso, espera-se ter contribuído para potenciar processos de reflexão que promovam a adoção de medidas que previnam o abandono no ensino superior e, mais especificamente, no IPVC.

Referências

- Abedi, J. & Benkin, E. (1987). The effects of student's academic, financial and demographic variables on time to doctorate. *Research in Higher Education, 17*, 3-14.
- Astin, W. (1985). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beelyukova, S. & Fox, C. (2002). Student satisfaction as a measure of student development: towards a universal metric. *Journal of College Student Development, 43*(2), 1- 12.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século
- Bound, J., & Turner, S. (2011). Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann, (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp 573-613). London: Elsevier.
- Bourdages, L. (1996). La persistance au doctorat, une histoire de vie, Thèse de doctorat inédite, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal. L. Bourdages (2001), *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cabrera, A., Collins, W., & Salgado, J. (2006/7). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management, 17*(2), 245-264.
- DGEEC (2018). *Ensino Superior: Percursos no ensino superior: situação após 4 anos dos alunos inscritos em licenciaturas de 3 anos*. Consultado em 19/10/2018, [http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=D_GEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=D_GEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf)
- Comunidade Europeia (2018). Educação e formação 2020 Política educativa: uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Recomendações sobre política educativa. Consultado em 19/2018 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_pt.pdf#schools
- Elliott, K. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(1), 197-210.
- Felten, P., Gardner, J., Schroeder, C., Lambert, L., Barefoot, B. (2016). *The undergraduate experience: Focusing institutions on what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass, 5-6.
- Ferrão, J., André, I. M., & Almeida, A. (2000). Abandono Escolar Precoce: Olhares Cruzados em Tempo de Transição. *Revista Sociedade e Trabalho, 10*, 9-21.
- Ferreira, F. M. C. (2014). *Entre o abandono e o risco do abandono-Um estudo de caso no ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gemme, E. M. (1997). Retaining customers in a managed care market, *Marketing Health Services, Outono*, 19-21.
- Hallenbeck, R. (1978). College student satisfaction: an indication of institutional vitality. *N.A.S.P.A. Journal, 16*(2), 19-24.
- HEFCE (2005). *PhD Research Degrees: Entry and Completion*. London: Higher Education Funding Council for England.
- HEFCE (2007). *PhD Research Degrees: Update*. London: Higher Education Funding Council for England.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *Final report for the National Postsecondary Education Cooperative and National Center for Education Statistics*. Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Larsen, U. (2000). *Dismissal and Study Environment*. Aarhus: Student Council of Aarhus University.
- Lassibille, G., & Gomez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics, 16*, 89-105.
- Lei n.º 105/2019 de 14 de Setembro – Diário da República (Consultado em 20/07/2018)
- Mavondo, F., & Zaman, M. (2000). *Student satisfaction with tertiary institution and recommending it to prospective students*. Bathurst: Charles Sturt University.
- Nichols, H. (1985). *Black college student satisfaction as a measure of effectiveness of higher education*. Tese de Doutoramento não publicada, Kent State University, Kent, Ohio, EUA.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pordata (2017). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Portugal*. Recuperado em 19 de outubro, 2018. <https://www.pordata.pt/MicroPage.aspx?DatabaseName=Portugal&MicroName=Taxa+de+a+bandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo&MicroURL=433&>

Rego, M., Almeida, L., Pereira, E., Leite, C., & Rocha, C. (2017). *Estudo interinstitucional do sucesso académico no Ensino Superior*, in Livro de resumos CNaPPES 2017. Sessões paralelas VI.1.3, 173.

Rowley, J. (2003). Retention: rhetoric or realistic agendas for the future of higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17(6), 248-253.

Seymour, D. (1993). *On Q: Causing quality in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx.

Soares, A., Almeida, L., Dinis, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.

Sternberg, R. J. (1981). Intelligence and nonentrenchment. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 1-16.

Taylor, J., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M. L., Sarrico, C. & Sá, M. J. (2008). Strategic Enrolment Management: Improving Student Satisfaction and Success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 129-145.

Terenzini, T. & Reason, D. (2005). *Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impact*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia. PA.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Upcraft, M., & Schuh, J. (1996). *Assessment in student affairs: A guide for practitioners*. San Francisco: Jossey-Brass.

UTAD (2007). *Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – 2015/2016*. Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar.

Vasconcelos, R., Almeida, L., & Monteiro, S. (2009). O Insucesso e Abandono Académico na Universidade: Uma Análise sobre os Cursos de Engenharia. *VI International Conference on Engineering and Computer Education*, 457-461.

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.

9

O processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo

Ana Isabel de Carvalho Santana¹
Florêncio Gomes de Ramos Filho²
Mônica Maria Ferreira da Costa³
Nilton Rosembach Junior⁴
Paula de Castro Brasil⁵
Wilma Clemente de Lima Pinto⁶



¹ Doutora em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: isabelcarvalho.uezo@gmail.com

² Doutor em Ciência e Tecnologia de Polímeros pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto e Vice-Diretor da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: florenciogr@yahoo.com

³ Doutora em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: monica.mfcosta@gmail.com

⁴ Doutor em Química Orgânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: niltonrosenbach@uezo.rj.gov.br

⁵ Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: paulabrasill@gmail.com

⁶ Doutora em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta e Diretora da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: wilma.clemente@gmail.com