

Estudantes em Risco: variáveis sociodemográficas e abandono acadêmico

Paula Paulino^{1, II}
Sónia V. Correia^{III}
Bárbara Gonzalez^{1, II}
Teresa Mendes^I
Sara Albuquerque^I

^IUniversidade Lusófona, HEI-Lab: Laboratórios Digitais de Ambientes e Interações Humanas – Portugal

^{II}Universidade de Lisboa, CICPSI: Centro de Investigação em Ciência Psicológica – Portugal

^{III}Universidade Lusófona, CIDEFES- Centro de Investigação em Desporto, Educação Física, Exercício e Saúde – Portugal

RESUMO – Estudantes em Risco: variáveis sociodemográficas e abandono acadêmico. Quase 30% dos estudantes universitários em Portugal abandonam os estudos, representando um desafio significativo com consequências a longo prazo. Este estudo teve como objetivo identificar fatores socioeconômicos, demográficos e acadêmicos associados a uma maior intenção de desistência, algo especialmente relevante no contexto pós-pandemia. Foram envolvidos 1.404 participantes, principalmente mulheres com menos de 25 anos, selecionados por meio de um método de amostragem por conveniência. Observou-se uma maior intenção de abandono entre homens, estudantes deslocados, cuidadores e aqueles que estudam Línguas e Humanidades. Os resultados oferecem perspectivas sobre a complexidade do abandono e fornecem recomendações para que as instituições acadêmicas enfrentem essa questão.

Palavras-chave: **Intenção de Abandono Acadêmico. Ensino Superior. Contextos Sociodemográficos.**

ABSTRACT – Students at Risk: sociodemographic variables and university dropout. Nearly 30% of Portuguese university students drop out, posing a significant challenge with long-term consequences. This study aimed to identify socio-demographic, economic, and academic factors linked to higher dropout intentions, which is especially relevant in a post-pandemic era. It involved 1,404 respondents, mainly women under 25, selected through a convenience quota method. Higher dropout intentions were observed among men, displaced students, caregivers, and those studying Languages and Humanities. The findings offer insights into dropout complexity and provide recommendations for academic institutions to address this issue.

Keywords: **Dropout Intentions. Higher Education. Sociodemographic Contexts.**

Apesar dos esforços significativos para aumentar os estudantes inscritos no Ensino Superior (ES) em Portugal, tal como a redução de propinas, o aumento do número de instituições universitárias, a concessão de bolsas de estudo e a melhoria das instalações de alojamento para estudantes, os estudantes portugueses ainda enfrentam desafios e a sua vulnerabilidade ao abandono académico é destacada por dados recentes ao nível da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2023a; Eurostat, 2023a; Eurostat, 2023b). Em 2021/2022, após o primeiro ano de estudos superiores, 10,9% dos estudantes já não estavam inscritos no ES nacional (Comissão Europeia, 2023b). Além disso, a atual taxa de inscrição em estudos superiores em Portugal situa-se em 30%, o que é notavelmente inferior à média da União Europeia (UE) de 40,3%. No que diz respeito às taxas de conclusão do ES nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 39% dos estudantes a tempo inteiro que entram num programa de bacharelato terminam o curso dentro da duração teórica do programa, em comparação com os 30% dos estudantes em Portugal no mesmo contexto (OCDE, 2022).

Finalmente, embora Portugal tenha ultrapassado o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2030 para o ES, com pelo menos 44% das pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos com o ES (OCDE, 2023a), fica atrás de alguns outros países da UE, como o Luxemburgo e a Irlanda, que apresentam percentagens de 62,6% e 61,7%, respetivamente. Tendo em conta os países da OCDE e os países parceiros com dados disponíveis, o nível de conclusão do ES de ciclo curto no mesmo grupo etário é também um dos mais baixos (OCDE, 2023a).

De referir que o sistema educativo português é regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro (Assembleia da República Portuguesa, 1986) e desenvolve-se em três níveis: ensino básico, secundário e superior. O ES é constituído pelos cursos de licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo) e organiza-se num sistema binário que inclui o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário compreende os institutos universitários e outras instituições de ensino universitário, orientados por uma perspetiva de promoção da investigação e da criação de conhecimento, e o ensino politécnico compreende os institutos politécnicos e outras instituições de ensino politécnico, orientados por uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento orientado para a compreensão e resolução de problemas concretos. O ES pode ser ministrado em instituições públicas (constituídas por instituições pertencentes ao Estado e às fundações) e instituições privadas (pertencentes a entidades privadas e cooperativas) (DGES, 2024). As instituições de ES privadas têm de obter o reconhecimento prévio do Ministério com a tutela do ES. O ES em contexto estatal (universidades públicas) é ministrado numa base competitiva, uma vez que as admissões são sustentadas num sistema de *numerus clausus* para cada programa de estudos e em função da nota de candidatura de cada estudante. De acordo com a regulamentação nacional, as universidades privadas são autónomas na definição dos seus próprios critérios de admissão. Estes

incluem, por exemplo, notas mínimas e áreas académicas fundamentais (DGES, 2024). O Ministério também tem autoridade para aprovar o número de vagas disponíveis, embora seja da responsabilidade da universidade privada selecionar os candidatos (Williams, 2017; Fonseca et al., 2014).

Comparativamente a outros países da UE, os estudantes portugueses enfrentam múltiplos desafios: as dificuldades financeiras são citadas como uma das principais razões para a interrupção dos estudos, com 46% dos estudantes em Portugal a referirem que têm dificuldades financeiras graves, muito graves ou moderadas (Hauschildt, 2021). De uma perspetiva social, a investigação sugere que os diplomados de meios socioeconómicos desfavorecidos podem enfrentar desafios para concluir os seus estudos a tempo, mesmo depois de controlar o desempenho académico, os comportamentos educativos, as características do programa e as características institucionais (Zarifa et al., 2018). Para os estudantes com baixos rendimentos familiares, as propinas podem causar ou, pelo menos, exacerbar dificuldades financeiras que podem conduzir a um maior risco de abandono do ES (Heineck et al., 2005 Hauschildt et al., 2024). Portugal é um dos países Eurostudent onde os estudantes dedicam mais de 20 horas por semana aos estudos (Hauschildt, 2024). Mais de metade (59%) dos estudantes portugueses afirmam que só podem pagar o ES se tiverem um emprego, em comparação com 50% da média da UE. Os rendimentos do trabalho são importantes para o rendimento total dos estudantes (Hauschildt, 2021) e esta pressão financeira pode ter impacto no seu desempenho académico. Os estudantes que trabalham expressam dificuldades nos seus estudos devido às suas responsabilidades profissionais. Estudar a tempo parcial é, portanto, uma das únicas opções para os estudantes de meios socioeconómicos menos favoráveis. Os estudantes que trabalham ou que têm obrigações familiares são os que tendem a preferir os estudos a tempo parcial. Em média, 17% de todos os estudantes relatam esta experiência, sendo que os estudantes que trabalham mais de 20 horas por semana são particularmente afetados (Hauschildt et al., 2024).

Este contexto desempenha um papel importante na necessidade de enfrentar maiores desafios na conciliação das suas responsabilidades de cuidados com as exigências do estudo. Apesar de Portugal ter uma idade média de 20 anos para os estudantes que entram no ES pela primeira vez (OCDE, 2021) e de os estudantes mais jovens dominarem o perfil etário dos estudantes da UE com 53% (Hauschildt et al., 2024), o nosso país tem uma elevada proporção de estudantes com responsabilidades de cuidados em comparação com a média da UE (Hauschildt et al., 2021). Pelo menos 20% dos alunos portugueses são pais e 60% dos alunos-pais têm filhos com pelo menos 6 anos (Hauschildt, 2021). Consequentemente, estes estudantes despendem mais tempo na prestação de cuidados, nomeadamente no cuidado das crianças. O cuidado de crianças (menores) impõe restrições ao tempo, às finanças, e à atenção dos alunos às atividades académicas.

Compatibilizar os esforços académicos com as obrigações familiares ou profissionais pode ser um desafio e foi identificado como um

fator determinante significativo de persistência no ES (Casanova et al., 2018; Nieuwoudt; Pedler, 2021). As exigências de tempo e energia podem levar os estudantes a colocar as obrigações familiares e profissionais à frente das suas atividades acadêmicas, afetando o desempenho acadêmico dos estudantes e, potencialmente, precipitando a sua decisão de desistir da universidade (Casanova et al., 2018). Os dados mostram não só que os estudantes com filhos tendem a prosseguir os seus estudos com uma intensidade baixa (ou seja, gastando menos de 20 horas por semana em atividades relacionadas com o estudo) (Hauschildt et al., 2024), mas também que a conciliação das atividades acadêmicas e das responsabilidades familiares ou profissionais pode desempenhar um papel importante no abandono da universidade (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021; Hauschildt et al., 2024). Neste sentido, com a previsão de taxas de desemprego juvenil mais elevadas no pós-pandemia, é provável que as dificuldades financeiras aumentem, levando a um potencial aumento das taxas de abandono académico.

Por outro lado, estudar longe da residência da família geralmente implica deixar os ambientes familiares e as redes de apoio e pode resultar em desafios emocionais e práticos significativos, combinando dificuldades financeiras, ambientais e sociais (Nghiem et al., 2021). Além disso, podem ocorrer saudades de casa, particularmente para os alunos do primeiro ano, que, quando em níveis excessivos, podem prejudicar o bem-estar geral e o desempenho académico dos estudantes (Thurber; Walton, 2012). Adicionalmente, sair de casa para frequentar a universidade exige a formação de novas relações e a adaptação a novas condições de vida, o que pode constituir um desafio adicional para os estudantes (Roring II, 2008). Por conseguinte, é importante notar que os estudantes enfrentam um vasto conjunto de fatores de stress, como a vida independente, a adaptação a um novo ambiente social e as pressões académicas, que os tornam particularmente vulneráveis a problemas de saúde mental (Thompson et al., 2021).

A realidade global do ES revela hoje diversos desafios que interagem de forma complexa, com o abandono académico a emergir como uma questão crítica, reforçada pela pandemia de COVID-19 e amplificada pelas desigualdades pré-existentes (Farcnik; Muren; Franca, 2022). Estima-se que existam 235 milhões de estudantes universitários em todo o mundo, porém com diferenças significativas entre regiões e países, nomeadamente no que respeita às idades de frequência universitária, onde apenas 40% da população se encontra em idades entre os 18 e os 21 anos (Öztürk; Dayıoğlu, 2023). O contexto da pandemia teve um impacto desproporcionado em contextos mais vulneráveis (Yeomans; Fuentes, 2022), sendo que os estudantes que enfrentaram desafios académicos e socioeconómicos durante a pandemia de COVID-19 apresentaram um maior risco de abandono académico após a pandemia (Martínez-Líbano; Yeomans-Cabrera, 2023).

Devido aos constrangimentos económicos da pandemia da COVID-19, que afetou negativamente as condições financeiras de mais de um terço dos estudantes portugueses (Hauschildt et al., 2024), é muito provável que este resultado se acentue e tenha importantes impactos

psicológicos e sociais nesta geração e, consequentemente, na sociedade como um todo (Eurofound, 2021).

Este cenário realça a necessidade premente de reformas e adaptações no ES para fazer face às taxas de abandono académico e às desigualdades intrínsecas no acesso, e na qualidade do ensino a nível mundial (Vidal et al., 2022). Por conseguinte, compreender melhor os fatores que contribuem para as taxas de abandono no ES é crucial para o bem-estar de cada estudante e para reduzir as taxas de abandono, bem como para melhorar as competências profissionais das gerações futuras (Bardach et al., 2020; Zanin; Garcia, 2024). É também pertinente considerar que o abandono académico perpetua a dependência financeira e atrasa a progressão nas etapas de desenvolvimento do ciclo de vida, como a saída da casa dos pais e a constituição de família (Eurostat, 2023a).

A relação entre a resiliência psicológica e o abandono académico é significativa, com a investigação a mostrar consistentemente que uma maior resiliência está associada a menores taxas de abandono entre os estudantes universitários. A resiliência, definida como a capacidade de adaptação e superação de adversidades, desempenha um papel importante na promoção da persistência e do sucesso académicos. A literatura sugere que os estudantes com maior resiliência têm menor probabilidade de abandonar a universidade. Por exemplo, uma investigação realizada no Equador e em Espanha concluiu que os estudantes que persistiram nos seus estudos durante a pandemia da COVID-19 apresentavam níveis de resiliência significativamente mais elevados do que os que abandonaram os estudos (López-Aguilar et al., 2023; Pertegal-Felices et al., 2022). Em Espanha, a resiliência e o ajustamento social explicaram quase 9% da variação das intenções de abandono académico, salientando o seu papel fundamental na retenção (Herrera et al., 2024). Do mesmo modo, um estudo alemão concluiu que os estudantes resilientes apresentavam melhores resultados académicos, incluindo menores intenções de abandono académico e níveis mais elevados de satisfação (Bittmann, 2021).

Considerando as taxas preocupantes mencionadas e as consequências duradouras, e de longo alcance, do abandono no ES, o presente estudo propõe-se responder à seguinte questão de investigação: "Quais são as diferenças na intenção de abandono entre estudantes universitários categorizados por vários fatores económicos, contextuais e sociodemográficos?". Esta pesquisa inclui a exploração do impacto no abandono escolar das características contextuais dos estudantes (por exemplo, habilitações académicas dos pais, contexto socioeconómico), das dificuldades financeiras atuais, e também de fatores sociodemográficos menos explorados que podem determinar o abandono académico, como as responsabilidades profissionais e de prestação de cuidados.

O modelo de Tinto relativo ao abandono académico (Tinto, 2010) oferece uma perspetiva holística, ligando fatores psicológicos, sociológicos e institucionais para proporcionar uma compreensão abrangente dos fenómenos de abandono académico. O autor destaca o papel fundamental do envolvimento do estudante nas dimensões académica e

social da vida acadêmica, e a forma como estas interações podem contribuir para a retenção. Além disso, este modelo serve como um quadro valioso para as instituições conceberem estratégias de retenção eficazes, incluindo programas de tutoria, comunidades de aprendizagem e melhores serviços de apoio aos estudantes. Mais especificamente, o modelo de Tinto descreve o processo de abandono acadêmico como uma interação dinâmica e longitudinal entre sistemas acadêmicos e sociais, influenciada por mudanças no desempenho individual ao longo do tempo. Os alunos iniciam as suas trajetórias acadêmicas com características diversas, experiências anteriores e antecedentes familiares que desempenham papéis diretos e indiretos na formação do seu sucesso acadêmico.

A relação entre as características de origem dos estudantes, como o nível de escolaridade dos pais e o contexto socioeconômico, e a probabilidade de abandono acadêmico está estreitamente relacionada com o modelo de integração acadêmica e social de Tinto. Os estudantes provenientes de meios socioeconômicos mais desfavorecidos têm uma probabilidade significativamente maior de abandonar o ES. Este facto é atribuído ao acesso limitado a recursos e sistemas de apoio (Müller; Klein, 2023). Os níveis mais baixos de educação formal parental estão correlacionados com taxas de abandono acadêmico mais elevadas, uma vez que estes estudantes carecem frequentemente de apoio acadêmico e social (Miwa; Shimosegawa, 2015). Também uma investigação em Itália mostra que as condições culturais e financeiras dos agregados familiares influenciam significativamente as taxas de matrícula e de abandono escolar, destacando o papel dos antecedentes parentais (Aina, 2013). A satisfação com as estruturas de apoio institucional parece igualmente desempenhar um papel crucial na mitigação das intenções de abandono acadêmico, sugerindo que o reforço destes apoios poderia ajudar a reter os estudantes em risco (Hadjar et al., 2022). Embora o modelo de Tinto enfatize a integração, é importante considerar que as taxas de abandono acadêmico também são influenciadas por fatores socioeconômicos e contextos institucionais mais amplos, sugerindo a necessidade de intervenções políticas abrangentes para abordar estas desigualdades.

As responsabilidades profissionais e de prestação de cuidados desempenham um papel importante no afastamento dos estudantes, criando desafios que perturbam o equilíbrio entre os compromissos pessoais e académicos. Estas responsabilidades exigem tempo, energia e concentração consideráveis, deixando os estudantes com oportunidades limitadas para se envolverem em trabalhos académicos, assistirem às aulas ou participarem em atividades no campus - elementos-chave da integração académica. O impacto combinado do trabalho e das responsabilidades de prestação de cuidados exerce uma força significativa nas taxas de abandono escolar. A investigação mostra que os estudantes com responsabilidades de prestação de cuidados têm frequentemente dificuldades em manter o seu empenho e bem-estar académicos, o que aumenta o risco de abandono acadêmico. Num estudo recente, cerca de 80% dos estudantes referem que as responsabilidades de prestação de cuidados têm

um impacto negativo no seu desempenho acadêmico e quase metade considerou a possibilidade de abandonar os estudos em resultado disso (James et al., 2024). Embora o emprego possa proporcionar um apoio financeiro essencial, também pode afetar o desempenho acadêmico e aumentar o risco de abandono. Estudos demonstram que os estudantes que trabalham mais de 20 horas por semana sofrem frequentemente de maior stress, o que conduz a piores resultados académicos e taxas de abandono académico mais elevadas (Sánchez et al., 2018). No entanto, em alguns contextos, o número de horas de trabalho não afeta significativamente as intenções de abandono académico, sugerindo que outros fatores podem ser mais preponderantes (Toyon, 2023). Por outro lado, alguns argumentam que a experiência de trabalho pode desenvolver competências valiosas e resiliência, com benefícios a longo prazo para as futuras carreiras dos estudantes. Por exemplo, um estudo encontrou uma forte correlação positiva entre as competências de gestão do tempo e o desempenho académico entre os estudantes que trabalham, sugerindo que o desenvolvimento destas competências pode melhorar significativamente os resultados académicos (Mariano et al., 2022). Esta perspetiva sublinha que a relação entre o trabalho e o sucesso académico é complexa e contextual, e não universalmente negativa.

Além disso, embora grande parte da investigação sobre a COVID-19 no ES se centre no ES em geral e principalmente nas universidades públicas, a exploração das realidades dos estudantes (semelhanças e diferenças) nas universidades públicas e privadas merece uma consideração especial. Tendo em conta os desafios económicos da pandemia e as discrepâncias nas propinas entre instituições, este tópico pode ser de particular interesse. Por fim, este estudo centrar-se-á nas diferenças de abandono académico ao longo de todo o percurso académico e não apenas no primeiro ano, um padrão encontrado na literatura (Casanova et al., 2018; OECD, 2017; Tinto, 2010).

Estes conhecimentos não só contribuirão para delinear estratégias de resolução e prevenção dos desafios enfrentados pelos estudantes em risco, como também informarão sobre a forma de abordar o défice nacional de soluções disponíveis para satisfazer, de forma adequada e efetiva, as necessidades dos estudantes em risco de abandono académico. Tal é especialmente importante nos dias de hoje, uma vez que as disparidades financeiras e educativas pré-existentes, bem como a desigualdade de oportunidades de sucesso no ES, podem ser aumentadas devido à recente pandemia de COVID-19, enfatizando a necessidade de estabelecer um ambiente de ES inclusivo que promova a equidade e a diversidade na era pós pandemia. Deste modo, esta investigação é inovadora não só porque se concentra num possível período particularmente vulnerável de abandono académico (o período pós-pandémico), mas também porque inclui um quadro mais amplo de risco e proteção para o abandono académico (Masten et al., 2021) que vai além da literatura existente.

Método

Caraterísticas dos participantes

Os participantes elegíveis para o estudo eram estudantes que frequentavam um estabelecimento de ES português (público ou privado) do primeiro ao último ano dos estudos necessários para a prática certificada (até 7 anos), residentes em Portugal, e fluentes na língua portuguesa. Os estudantes ERASMUS foram excluídos. A partir de uma matriz inicial de Região NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), os inquiridos foram selecionados através de um método de quota de conveniência, com base numa matriz que cruza as variáveis Género e Idade (com base na informação dos Censos 2021) (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

Antecedentes sociodemográficos e familiares

A nossa amostra incluiu 1404 estudantes universitários (1004 entrevistas online; 400 entrevistas telefónicas), dos quais 54,4% eram do género feminino, 45,4% do género masculino e 0,1% foram identificados como não binários. A maioria dos estudantes tinha menos de 25 anos (75%; M = 22,83, DP = 3,73, faixa etária: 18-45). No que diz respeito ao estado civil, 83,5% dos inquiridos eram solteiros, enquanto 12,3% viviam em conjugalidade, casados ou não. Cerca de 40% dos estudantes conciliavam estudos e trabalho (37,9%), trabalhando em média 24,9 horas por semana (<10h: 19,7%; 10 h-20 h: 26,9%; +20 h-35 h: 24,6%; 35 h ou mais: 28,8%).

Contexto académico

A maioria dos estudantes afirmou estar a frequentar uma instituição pública (79,8%), enquanto 20,2% frequentavam uma instituição privada. A maior parte dos inquiridos afirmou estar a frequentar o curso da sua primeira escolha (82,1%). Relativamente à área de conhecimento, a distribuição foi a seguinte: Ciência e Tecnologia: 49,1%; Ciências Sociais e Económicas: 29,9%; Línguas e Humanidades: 12,3%; Artes: 8,7%. Além disso, 65,3% dos estudantes estavam a frequentar cursos de licenciatura e 34,7% de mestrado. Relativamente ao ano letivo, a nossa amostra incluiu alunos do 1º ao 5º ano. No que concerne às licenciaturas, 23,7% dos alunos estavam no primeiro ano, 29,8% no segundo ano e 26,3% no terceiro ano. Relativamente aos mestrados, 9,9% dos estudantes estavam no quarto ano e 10,3% no quinto ano. Cerca de metade dos inquiridos vivia fora da sua residência familiar (50,6%). Os estudantes deslocados viviam principalmente em casas partilhadas com outras pessoas (57%), em residências universitárias (16%), com outros membros da família (14,6%) e sozinhos (10,7%).

Contexto económico

As famílias continuam a ser a principal fonte de rendimento dos estudantes (65,5%). Quase 40% da amostra refere que o rendimento familiar mensal era de cerca de 1000 euros ou menos (35,5%). Portugal está entre os países da UE com um salário mínimo nacional igual ou inferior a 1000 euros por mês e, se considerarmos os valores provisórios da OCDE para 2022, Portugal parece ter uma carga fiscal acima da média destes países. De acordo com a OCDE (2023b), Portugal tinha uma carga fiscal de 36,4 por cento em 2022, enquanto a média da OCDE era de 34 por cento.

Relativamente às despesas mensais com educação (e.g., propinas, material de trabalho, transporte, alojamento, alimentação), os estudantes reportaram um valor médio de 538 euros ($DP = 551$). De igual modo, 37,8% da nossa amostra referiu ter rendimentos pessoais adicionais provenientes de uma ocupação profissional. Além disso, cerca de 20% dos estudantes referiram receber algum tipo de apoio económico do governo, como por exemplo, bolsas.

Os estudantes do sector público gastaram menos do que os do sector privado (sector público: $M = 509$, $DP = 538$ euros; sector privado: $M = 656$, $DP = 586$ euros). Quase 20% dos nossos inquiridos referiram ter responsabilidades de prestação de cuidados (17,4%) (e.g., idosos/doentes/crianças), sobretudo com os filhos (42,6%), mas também com os pais ou outros familiares. No que diz respeito ao rendimento familiar pós-pandemia, 43,5% da amostra concordou com a afirmação de que o seu rendimento pessoal ou familiar piorou ou piorou muito. Adicionalmente, cerca de 21% dos estudantes referiram ter dificuldades em cobrir as despesas do dia a dia e que não conseguiam suportar o custo do material didático e das propinas. Cerca de um quarto dos estudantes (24,1%) referiu ter dificuldades moderadas relativamente às mesmas questões.

Instrumentos

Relativamente ao questionário sociodemográfico, as variáveis avaliadas foram o género, a idade, o estado civil, o estatuto de estudante deslocado e o agregado familiar. As variáveis de contexto incluíram o grau académico da mãe e do pai e a situação profissional atual da mãe e do pai. As variáveis académicas incluíram o sistema de ensino (público/privado), a área de conhecimento (Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e Económicas, Línguas e Humanidades, Artes), se o curso superior atual foi a primeira escolha, o ciclo de estudos (licenciatura, mestrado) e o ano letivo. As variáveis económicas incluíam despesas mensais com os estudos, tipo de despesas incluídas, fonte de financiamento, ser ou não trabalhador-estudante, tipo de situação laboral, média de horas de trabalho semanal, número de dependentes, tipo de vínculo familiar com esses dependentes, perceção de alterações no rendimento pessoal e familiar nos últimos dois anos.

Utilizámos também a subescala Intenção de Abandono do Instrumento de Rastreio para estudantes em risco de abandono do ES (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021), composto por 4 itens (por exemplo, “Estou a pensar em deixar o ES”). Cada item foi respondido numa escala de Likert de 5 pontos, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). No presente estudo, o alfa de Cronbach foi de 0,87 para a subescala Intenção de Abandono.

Procedimento

O inventário foi anónimo e aplicado individualmente. A autorização para a realização da investigação foi solicitada inicialmente à Comissão de Ética da Universidade. Antes de responderem aos inventários, foi solicitado a todos os participantes o consentimento informado para participarem no estudo e para a utilização dos seus dados exclusivamente para fins de investigação. Antes da sua participação, foram informados da confidencialidade dos dados e da possibilidade de se retirarem em qualquer momento do estudo.

A recolha de dados decorreu entre 25 de novembro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, via online e por telefone. A recolha de dados por telefone foi realizada utilizando o sistema CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing), por 27 entrevistadores com experiência em inquéritos telefónicos, recrutados, formados e supervisionados durante a recolha pela GfK Metris. Em cada região, as entrevistas foram distribuídas por vários entrevistadores, a fim de evitar que uma parte significativa das entrevistas fosse efectuada por apenas um ou dois entrevistadores. A taxa de recusa foi de 10,7%. Quanto à recolha de dados online, esta foi feita através de um inquérito online a que acederam diretamente os entrevistados, que tinham sido previamente informados deste projeto através de um e-mail com informação sobre o mesmo e o link para aceder ao inquérito, através do sistema CAWI (Computer Assisted Web Interviewing). A taxa de abandono de resposta foi de 6,8%.

Após a recolha dos dados (online e por telefone), os questionários foram revistos e detetados possíveis erros ou informações em falta. Caso a caso, foram avaliados os procedimentos a adotar, que poderão variar desde um novo contacto com o inquirido (para obter a informação em falta) até à eliminação da entrevista (por exemplo, caso se verifique uma taxa anormal de não resposta em relação ao número total de questões).

Análise de Dados

Os dados foram analisados utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (IBM Corp., 2021) e a macro PROCESS (Hayes, 2022).

Foram utilizadas estatísticas descritivas (média, desvio padrão, frequências) para caracterizar a amostra em relação às variáveis socio-demográficas, económicas e académicas.

Análise de Variância (ANOVA) e testes post-hoc para as variáveis foram conduzidos para explorar o impacto na intenção de abandono académico do género (masculino, feminino), estar deslocado, sistema

de ensino (público, privado), ciclo de estudos (bacharelado, mestrado), área do conhecimento (Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e Econômicas, Línguas e Humanidades, Artes), ser trabalhador-estudante, e assumir responsabilidades de prestação de cuidados. Foram também realizados testes não paramétricos e, como os resultados foram consistentes com os dos testes paramétricos, apenas são reportados os resultados dos testes paramétricos (Fife-Schaw, 2006).

O coeficiente de correlação de Pearson foi utilizado para avaliar a relação da intenção de abandono acadêmico com as dificuldades de adaptação econômica e com a percepção de alterações no rendimento pessoal e familiar nos últimos dois anos.

Este estudo examinou também o papel moderador do gênero (masculino, feminino) nas interações com diversas variáveis independentes, incluindo o estatuto de deslocação, o sistema educativo (público vs. privado), o ciclo de estudos (licenciatura vs. mestrado), a área de conhecimento (Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e Econômicas, Línguas e Humanidades, Artes), o estatuto de trabalhador-estudante e as responsabilidades de cuidados. Para tal, foram estimadas análises de moderação simples (Modelo 1; Hayes, 2022). As interações significativas foram estabelecidas a $p < 0,05$.

Resultados

Verificaram-se efeitos principais estatisticamente significativos para o gênero [$F(1, 1400) = 15,40, p < .001$], estar deslocado [$F(1, 1402) = 18,83, p < .001$], ciclo de estudos [$F(1, 1402) = 18,47, p < .001$], responsabilidades de cuidados [$F(1, 1402) = 64,06, p < .001$], área de conhecimento [$F(3, 1400) = 4,25, p = .005$] e região nacional [$F(6, 1397) = 2,91, p = .008$]. Os estudantes do gênero masculino ($M = 2,32, DP = 1,10$), deslocados ($M = 2,32, DP = 1,07$), estudantes de licenciatura ($M = 2,29, DP = 1,08$) e aqueles com responsabilidades de prestação de cuidados ($M = 2,68, DP = 1,06$) reportaram maiores intenções de abandono acadêmico. Os estudantes da área de Línguas e Humanidades reportaram maiores intenções de abandono acadêmico ($M = 2,45, DP = 1,09$) quando comparados com os estudantes de Ciências e Tecnologia ($M = 2,13, DP = 1,06$). Não se verificaram diferenças em relação ao sistema educativo [$F(1, 1402) = 1,11, p = 0,292$] e ser trabalhador-estudante [$F(1, 1402) = 2,40, p = 0,122$]. (Tabela 1).

Tabela 1 – Análise de Variância da Intenção de Abandono Acadêmico

Variáveis	df	Erro	MQ	F	p	η^2
Gênero	1	1400	17.06	15.40	<.001	.01
Estar deslocado	1	1402	20.84	18.83	<.001	.01
Ciclo de estudos	1	1402	20.45	18.47	<.001	.01
Área de conhecimento	3	1400	4.73	4.25	.005	.01
Região	6	1397	3.24	2.91	.008	.01
Sistema educativo	1	1402	1.24	1.11	.292	.00
Ser trabalhador-estudante	1	1402	2.69	2.40	.122	.00
Ter responsabilidades de prestação de cuidados	1	1402	68.72	64.06	<.001	.044

Fonte: Autores.

A intenção de abandono acadêmico apresentou correlações positivas significativas quer com as dificuldades de adaptação econômica ($r = 0,241$, $p < 0,01$), quer com a percepção de diminuição do rendimento pessoal e familiar nos últimos dois anos ($r = 0,154$, $p < 0,01$).

O papel moderador do gênero foi avaliado através de testes de interação. Os resultados indicaram que a interação entre o gênero e o sistema educativo (público vs. privado) não foi estatisticamente significativa ($b = -0,11$, $EP = 0,11$, $t = -0,92$, $p = 0,358$). Da mesma forma, a interação entre o gênero e a área de conhecimento não previu significativamente a intenção de abandono acadêmico ($b = 0,08$, $EP = 0,06$, $t = 1,31$, $p = 0,190$). Para as responsabilidades de prestação de cuidados, não foi observada qualquer interação significativa com o gênero ($b = 0,11$, $EP = 0,15$, $t = 0,74$, $p = 0,462$). A interação entre o gênero e estar deslocado da residência ($b = 0,15$, $EP = 0,11$, $t = 1,38$, $p = 0,168$) e o gênero e o estatuto de estudante trabalhador também não foram significativas ($b = -0,20$, $EP = 0,12$, $t = -1,75$, $p = 0,081$).

Discussão

Este estudo teve como objetivo identificar as diferenças na intenção de abandono acadêmico entre estudantes do ES, categorizadas por diversas variáveis sociodemográficas, econômicas e acadêmicas, num período pós-pandemia. Os resultados do estudo mostraram que os estudantes do gênero masculino, com licenciatura, deslocados, que são também cuidadores e que frequentam cursos na área das Línguas e Humanidades apresentam maior intenção de abandono acadêmico.

Quando comparados os estudantes de acordo com a intenção ou não de abandonar o ES, os estudos mostram que os estudantes do gênero masculino apresentam maior intenção de abandono acadêmico (Casanova et al., 2018; Nedregård; Abrahamsen, 2018; Cocoradă et al., 2021; Falla; Vargas-Canãs, 2024). Além disso, alguns investigadores demonstraram que as estudantes do gênero feminino demonstram uma maior intenção de prosseguir os seus estudos em programas de licenciatura (Fernández-Mellizo; Constante-Amores, 2020). Em consonância com isto, estudos anteriores relataram que os estudantes do gênero masculino podem estar menos motivados para completar os seus estudos devido a algumas barreiras percebidas (Mastekaasa; Smeby, 2008). Mais especificamente, os estudantes do gênero masculino apresentam níveis mais elevados de tédio face aos cursos que frequentam, de desejo de diversão, de ansiedade relacionada com dificuldades de aprendizagem e de atitudes negativas em relação à escola, quando comparados com estudantes do gênero feminino.

Em contraste, as alunas demonstram maior confiança nas suas capacidades pessoais e estão mais envolvidas em atividades de aprendizagem (Mastekaasa; Smeby, 2008). De facto, uma vez no ES, os homens apresentam taxas de abandono acadêmico significativamente mais elevadas do que as mulheres (Heublein; Schmelzer, 2018; Marczuk; Strauss, 2023). Isto aplica-se a quase todas as áreas de estudo: direito/economia/ciências sociais (homens 29%, mulheres 20%), matemática/ciências naturais (homens 43%, mulheres 39%) e engenharia (homens 36%, mulheres 29%) (Heublein; Schmelzer, 2018). Além disso, pesquisas recentes têm destacado descobertas significativas sobre questões de gênero relacionadas com a saúde mental que precisam de ser abordadas para melhorar as taxas de retenção dos estudantes do gênero masculino no ES (Sagar-Ouriaghi et al., 2023). Pesquisas adicionais indicam que a saúde mental deficiente está significativamente associada ao aumento das taxas de abandono acadêmico entre os estudantes do ES. Especificamente, verificou-se que os homens no ES eram mais propensos a abandonar os estudos devido a problemas de saúde mental (Hjorth et al., 2016). Do mesmo modo, Vossensteyn et al. (2015) mostraram que o gênero desempenha um papel significativo na formação das taxas de abandono acadêmico, sendo que os estudantes do gênero masculino apresentam frequentemente taxas de abandono acadêmico mais elevadas do que as suas colegas do gênero feminino. O estudo destaca que os estudantes do gênero masculino apresentam níveis consideravelmente mais baixos de envolvimento acadêmico, o que está frequentemente associado a menor formação académica e motivação. Também em relação às maiores taxas de abandono acadêmico dos estudantes do gênero masculino, alguns investigadores atribuem esta realidade, às pressões financeiras e à falta de ligação institucional; por outro lado, as estudantes do gênero feminino são menos propensas a abandonar os estudos em geral, porém são mais vulneráveis aos efeitos cumulativos de problemas de saúde mental, expectativas de gênero em relação ao desempenho académico e responsabilidades de prestação de cuidados (Buchmann; DiPrete, 2006; Whitcomb;

Singh, 2021). Estas observações sublinham a importância da implementação de sistemas abrangentes de apoio à saúde mental que estejam em sintonia com os requisitos específicos de gênero.

A transição do ensino secundário para a universidade pode ser um momento difícil e stressante para os estudantes, que têm de se adaptar a um novo ambiente académico, estabelecer novas ligações sociais, e desenvolver o sentido de autonomia. Para os alunos que se mudam da sua cidade natal e deixam de viver com a sua família pela primeira vez, esta transição pode ser ainda mais desafiante (Jaud et al., 2023), uma vez que estes alunos enfrentam sistemas académicos e estilos de ensino desconhecidos. Podem também encontrar barreiras culturais e dificuldade em fazer novos amigos e estabelecer redes sociais. Estes desafios podem ser avassaladores e conduzir a vivências de solidão e, posteriormente à intenção de abandonar os estudos (Ferreira et al., 2018). De acordo com o Relatório Gallup referente ao ES (Gallup, 2022), em 2020 cerca 42% dos estudantes que frequentavam uma licenciatura declararam que o sofrimento emocional foi um motivo para considerarem abandonar os estudos, em comparação com 76% em 2021. Embora uma crise de saúde mental já fosse um desafio para os estudantes do ES antes da pandemia, os sentimentos de isolamento e dificuldades académicas causados pela pandemia podem ter piorado a saúde mental a nível internacional.

Estudos anteriores também mencionaram a relevância da deslocação, destacando os desafios que estes estudantes enfrentam para exercer maior autonomia e responsabilidade no seu dia-a-dia. Tais estudos apontaram para a importância de os estudantes estabelecerem uma rede de apoio social satisfatória durante o primeiro ano na universidade (Casanova et al., 2021; Newlon; Lovell, 2017). O impacto de variáveis psicossociais, como estar deslocado da sua residência habitual, parece ser maior entre os estudantes de ciências sociais e humanas e menor entre os estudantes de outras áreas científicas (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021).

Os estudantes da área de Línguas e Humanidades reportaram maiores intenções de abandono académico. As áreas de estudo em Línguas e Humanidades podem ter diferentes exigências e resultados em comparação com outras disciplinas. De acordo com os Dados Nacionais para os Cursos de ES de 2022, os cursos de Línguas, Literaturas e Culturas apresentam taxas de desemprego mais elevadas (10%) do que as especialidades de saúde (com 0% dos diplomados inscritos nos Centros de Emprego e Formação Profissional). Os alunos destas áreas podem enfrentar desafios como perspetivas de carreira limitadas, percepção de falta de competências práticas ou dificuldade em garantir emprego após a licenciatura, o que pode influenciar a sua decisão de abandono académico. No entanto, estudos anteriores sugerem que o abandono académico tardio é mais frequente em cursos com uma elevada taxa de reprovação, o que tipicamente se associa a trajetórias educacionais mais curtas e menos satisfatórias. O estudo de Salazar-Fernandez et al. (2021) demonstra que a área de Artes e Humanidades (na

qual se enquadra Línguas e Humanidades) foi agrupada com os campos que apresentam trajetórias mais satisfatórias, com uma maior frequência de graduação tardia (59,22%) do que de abandono tardio, em contraste com áreas como Ciências e Engenharia (Salazar-Fernandez et al., 2021). Outros estudos anteriores indicaram que os cursos de matemática e direito apresentaram maiores intenções de abandono acadêmico (Scheunemann et al., 2021) e taxas de abandono acadêmico significativas nos cursos de ciências da computação (Höhne; Zander, 2019). Behr et al. (2020) verificaram que o desempenho foi pior em matemática, computação, educação e línguas, e resultados semelhantes foram relatados por Ibáñez-Cubillas et al. (2023), sendo as artes e humanidades (27,5%), a engenharia e arquitetura (25%) e as ciências naturais (21,7%) os cursos com maior taxa de abandono acadêmico do que os pertencentes às ciências sociais e jurídicas (20,3%) e às ciências da saúde (16,6%).

A investigação sobre a relação entre o género, a área de estudo e as taxas de abandono acadêmico no ES mostra, consistentemente, que as mulheres estão sub-representadas em determinados campos académicos, em particular nas áreas no domínio da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Science, Technology, Engineering, and Mathematics; STEM; Bian et al., 2017; Cheryan et al., 2009; Cheryan et al., 2024; González-Pérez et al., 2022). Está demonstrado que as diferenças de género nos interesses vocacionais são parcialmente explicadas pelos processos de socialização precoce, sendo os rapazes encorajados a envolver-se em atividades relacionadas com a ciência e a tecnologia, enquanto as raparigas são frequentemente direcionadas para áreas sociais e artísticas (Su; Rounds; Armstrong, 2009). Estas experiências iniciais de género parecem ter efeitos a longo prazo nas escolhas académicas. De acordo com Correll (2001), o autoconceito de género é um preditor significativo. As crenças dos indivíduos sobre as suas próprias capacidades em determinados domínios (por exemplo, matemática ou línguas) são influenciadas pelos estereótipos de género sobre as competências intelectuais de homens e mulheres; o autor explica que as mulheres são menos propensas a ingressar em campos dominados por homens, como as questões STEM, devido às perceções sociais e culturais sobre os papéis de género nas STEM. Como resultado, as mulheres que ingressam nestes campos podem enfrentar níveis mais elevados de pressão académica, o que pode contribuir para uma maior probabilidade de abandono acadêmico. De facto, Bonfert e Wadhwa (2024), num inquérito para o Grupo do Banco Mundial, indicam que as mulheres inscritas em cursos STEM têm maior probabilidade de apresentar taxas de abandono acadêmico mais elevadas em comparação com os seus homólogos masculinos. Em contraste, os campos tradicionalmente dominados por mulheres, como a enfermagem ou a educação, tendem a ter um ambiente mais favorável e acolhedor, o que pode contribuir para maiores taxas de presença das mulheres nestas disciplinas (Cheryan et al., 2009; Meyer; Strauß, 2019). Por exemplo, González-Pérez et al. (2022) verificaram que as alunas têm maior probabilidade de abandonar os cursos de engenharia em comparação com os alunos do

gênero masculino, sendo as taxas de abandono acadêmico nestas áreas quase 20% mais elevadas para estas.

A pandemia de COVID-19 pode também ter aumentado as dificuldades percebidas pelos estudantes. Um estudo recente relatou que os alunos dos cursos de humanidades enfrentaram diversos desafios durante o ensino online, incluindo desorganização, baixa motivação, competências digitais insuficientes e computadores com baixo desempenho (Matei; Linca, 2023). Pesquisas futuras podem ser relevantes para alcançar uma maior compreensão e esclarecimento das áreas de estudo e características dos cursos que podem influenciar a intenção de abandono acadêmico dos estudantes.

Os alunos com responsabilidades de prestação de cuidados reportaram maiores intenções de abandono acadêmico. Equilibrar as responsabilidades de cuidado com as exigências acadêmicas pode tender a ser bastante desafiante. Os estudantes que necessitam de cuidar de familiares, filhos ou outros dependentes parecem ter maior dificuldade em conciliar estas responsabilidades com os estudos, o que leva a níveis mais elevados de stress e a uma maior probabilidade de considerar a desistência dos estudos. Os dados do inquérito Lumina-Gallup State of the Student Experience de 2020 indicam que quase 30% dos estudantes universitários atualmente inscritos eram pais de filhos menores ou cuidadores de adultos. Estes estudantes enfrentam responsabilidades de cuidado que podem ter impacto na conclusão do curso (Gallup, 2020). Além disso, os estudantes com responsabilidades de cuidado de crianças ou adultos têm maior probabilidade de trabalhar a tempo inteiro ou parcial do que aqueles sem tais responsabilidades. O mesmo relatório demonstrou que os estudantes universitários que cuidavam de crianças ou adultos consideraram, mais frequentemente, abandonar os estudos, em comparação com aqueles que não eram pais ou cuidadores. Quando questionados sobre os motivos específicos para tal intenção, os estudantes reportaram a prestação de cuidados, o custo da frequência ou a obtenção de um emprego (Gallup, 2020). Um outro estudo de Venegas-Muggli (2020) revelou que os estudantes com dependentes correm um risco significativamente maior de abandonar o ES. Além disso, as responsabilidades familiares foram consideradas preditoras da intenção de abandono acadêmico (Gairín et al., 2014).

O presente estudo encontrou uma relação significativa, embora de fraca magnitude, entre a intenção de abandono acadêmico, as dificuldades económicas e a diminuição do rendimento devido à pandemia da Covid-19. Este resultado está em linha com a literatura, desde os primeiros estudos nesta área. Foi demonstrado que a capacidade de suportar os encargos financeiros teve um efeito direto na persistência na faculdade, ao mesmo tempo que moderou o efeito das aspirações educacionais (Cabrera et al., 1990), e que receber alguma forma de ajuda financeira também diminuiu a probabilidade de abandono do ES (Cabrera et al., 1992). Os alunos de famílias com rendimentos mais elevados (Braunstein; Mcgrath; Pescatrice, 2000) e aqueles que percebem apoio financeiro suficiente (Moneva; Jakosalem; Malbas, 2020) também têm maior probabilidade de persistir. Mesmo em sociedades em que as

propinas universitárias são muito reduzidas, os estudantes provenientes de origens socioeconómicas mais desfavorecidas são mais vulneráveis ao abandono académico durante todo o percurso académico (Ortiz; Dehon, 2013), o que significa que em Portugal, com propinas mais elevadas, a questão ainda se coloca com mais premência. De facto, os estudantes europeus reportaram um impacto (muito) negativo da pandemia no financiamento dos seus estudos (Hauschildt et al., 2024), e os estudantes portugueses apresentaram os níveis mais elevados entre os países da CE (36%). As discrepâncias nas taxas de conclusão do ES entre estudantes de baixos e altos rendimentos continuam assim, a existir (Castleman; Meyer, 2019). Estas disparidades devem-se em grande parte aos desafios de acessibilidade financeira ao ES e ao acesso desigual a informação sobre ajuda financeira e outros recursos e serviços de apoio no campus. Embora tenham sido feitos esforços políticos significativos para lidar com estas desigualdades, como a expansão das oportunidades de ajuda financeira e a melhoria da orientação universitária, muitos estudantes que poderiam beneficiar destas iniciativas, não as aproveitam. As restrições financeiras podem desempenhar igualmente um papel direto na determinação do modo como os estudantes desenvolvem as relações interpessoais no campus. Pesquisas anteriores mostraram que mais de metade dos estudantes de baixos rendimentos relatam não conseguir participar em atividades sociais devido a restrições financeiras, sentindo-se muitas vezes pressionados a gastar dinheiro que não têm para participar em atividades sociais (McClure et al., 2017).

O aumento do financiamento para apoiar o ES é uma questão importante a abordar. Os governos e as instituições deverão criar oportunidades de investimento em programas de apoio direcionados e, ao mesmo tempo, expandir os recursos de aconselhamento para ajudar os estudantes por um lado a gerir os custos da faculdade e, por outro, a aumentar as suas hipóteses de sucesso académico. Tanto a nível nacional como institucional, importa que as instituições de ES implementem campanhas e intervenções informativas com o objetivo de reduzir a carga cognitiva do stress financeiro, e aumentar o sentimento de pertença dos estudantes ao campus. Além disso, importa desenvolver uma comunicação clara, efetiva e direcionada dos serviços de apoio sobre os serviços disponíveis uma vez que isto pode ter um impacto positivo no bem-estar e na aprendizagem dos alunos (Castleman; Meyer, 2019).

A evidência de que não houve diferenças significativas na intenção de abandono académico entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores não é consistente com a maioria da literatura, que mostra uma maior taxa de abandono académico nos estudantes trabalhadores (Carreira; Lopes, 2020; Scott; Kennedy, 2005; Venegas-Muggli, 2020). Os estudantes trabalhadores têm maiores restrições de tempo, têm de lidar com potenciais conflitos entre o trabalho e o estudo, e as políticas educativas atuais, em geral, não estão concebidas para eles. Enquanto alguns estudos enfatizam a importância das horas de trabalho, com um maior risco de abandono académico associado apenas a 20 ou mais horas de trabalho semanais (Hovdhaugen, 2015; Roksa,

2011), no presente estudo mais de metade dos estudantes trabalhadores trabalha mais de 20 horas por semana, e não apresentam diferenças significativas com base nas horas de trabalho. Uma justificação pode ser a maior proporção de estudantes trabalhadores no mestrado em comparação com a licenciatura, uma vez que a maturidade vocacional e o empenho são predominantemente maiores no primeiro. Além disso, o facto de poderem adquirir diversas competências interpessoais nos seus empregos, como a comunicação e a gestão do tempo (Carreira; Lopes, 2020), pode contribuir para o aumento do empenho e da persistência académica. Por fim, Wu e McMillan (2023) referiram que a perda de emprego tem um efeito adverso na persistência na faculdade dos estudantes trabalhadores americanos dos 18 aos 24 anos, demonstrando que, quando o rendimento é uma necessidade, perder o emprego pode ter o maior impacto no abandono académico, do que manter o emprego. Considerando o baixo rendimento médio das famílias da presente amostra e a relação positiva identificada entre as dificuldades económicas e a intenção de abandono académico, isto pode também explicar o resultado obtido.

Do mesmo modo, não se verificaram diferenças significativas na intenção de abandono académico entre os estudantes de instituições públicas e privadas. Não existindo, tanto quanto sabemos, uma extensa literatura que se centre nesta análise em particular, alguns autores observaram uma tendência para uma maior taxa de abandono académico no sistema educativo privado (Navarro-Roldan et al., 2023; Sarcletti; Muller, 2011). Já no que diz respeito às despesas mensais de ambos os contextos, na nossa amostra, estas apresentam-se como muito semelhantes, o que pode não ser de esperar, dado que os alunos das instituições privadas pagam uma propina muito mais elevada que os alunos das instituições públicas. Esta proximidade nas despesas mensais entre os alunos do ensino público e os do privado poder-se-á explicar pelo facto da proporção de deslocados ser significativamente maior nos alunos da rede de ensino pública. As despesas de alojamento, e de alimentação, constituem gastos que poderão colocar ambos os grupos numa situação semelhante.

Globalmente, a perceção de esforço económico referida pelos estudantes parece coerente com o facto de os valores de rendimento familiar reportados serem inferiores a 1.000 euros e as despesas universitárias declaradas serem, em média, superiores a 500 euros. Para além disso, cerca de metade da amostra é constituída por estudantes deslocados que vivem em casas partilhadas com outras pessoas, o que pode representar um maior esforço económico. O apoio económico governamental foi disponibilizado a menos de um quarto da amostra, e uma percentagem menor de estudantes vive em residências universitárias. Foram ainda apontados alguns indicadores de risco, não só sobre fatores sociodemográficos, mas também aspetos relacionados com a área de conhecimento e as responsabilidades de cuidado familiar.

Prevenir o abandono académico e melhorar a experiência universitária e o sucesso académico exigem uma estratégia abrangente e multifacetada. Esta abordagem deve incluir instituições e políticas que

abordem os principais fatores que influenciam o envolvimento acadêmico diário e o bem-estar geral dos estudantes. O nosso estudo baseia-se e amplia a investigação anterior e informa como lidar com a escassez nacional de soluções disponíveis para satisfazer as necessidades dos estudantes em risco de abandono acadêmico de forma adequada e econômica.

Os resultados da moderação sugerem que, no contexto deste estudo, o gênero não modera significativamente a relação entre a intenção de abandono acadêmico e variáveis como o sistema educativo, o ciclo de estudos, a área do conhecimento, o estatuto de estudante trabalhador, as responsabilidades de cuidado e o estatuto de ser deslocado. Estes resultados indicam que, nestes domínios, os fatores que influenciam as intenções de abandono acadêmico podem operar de forma semelhante entre os gêneros. No entanto, o efeito marginal observado para o estatuto de estudante trabalhador sugere potenciais diferenças na forma como os desafios do equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional impactam os estudantes e ambos os gêneros, justificando uma investigação mais aprofundada desta relação. Embora a interação entre o gênero e as responsabilidades de cuidados não tenha sido estatisticamente significativa, a prestação de cuidados continua a ser uma área crítica para a exploração futura. Os efeitos compostos das responsabilidades de cuidado e de gênero podem manifestar-se de formas que não são diretamente mensuráveis pela abordagem deste estudo. Por exemplo, os estudos qualitativos podem lançar luz sobre a forma como a intensidade e exigência da prestação de cuidados, o acesso a sistemas de apoio ou as expectativas sociais afetam de forma diferente a persistência acadêmica dos estudantes do gênero masculino e feminino.

Além disso, a ausência de interações diretas significativas não exclui a existência de outros fatores mediadores ou moderadores que influenciam a intenção de abandono acadêmico. Variáveis como o estatuto socioeconômico, as políticas institucionais, a disponibilidade de opções de estudo flexíveis e a extensão das responsabilidades de cuidados podem desempenhar um papel crucial na disposição dos contextos. A investigação futura deverá empregar modelos mais abrangentes que integrem estes fatores para melhor compreender a interação diferenciada entre o gênero e as intenções de abandono acadêmico. Ao explorar estas dimensões, este estudo não só destaca áreas que requerem investigação mais aprofundada, mas também contribui para uma compreensão mais ampla do comportamento de abandono acadêmico, particularmente em relação ao gênero e às responsabilidades de prestação de cuidados, uma área de crescente importância na investigação do ES.

Limitações do Estudo

Considerando os resultados acima apresentados, devem ser abordadas as seguintes limitações deste estudo: Em primeiro lugar, as restrições de tempo e de orçamento impediram a operacionalização do método de amostragem aleatória estratificada, inicialmente planeado.

Apesar do processo de amostragem multi-local adotado, o método das quotas de conveniência utilizado na recolha de dados impediu a representatividade de todos os alunos, limitando, potencialmente, a validade externa dos resultados. Em segundo lugar, as comparações específicas devem ser interpretadas com cautela, dado o número limitado de alunos em subgrupos específicos (i.e, Madeira, Açores, Algarve). Em terceiro lugar, embora as duas modalidades de recolha de dados (por telefone e *online*) utilizadas possam ter alargado o acesso à investigação a estudantes com baixa acessibilidade tecnológica, a abordagem metodológica dupla pode ter gerado diferentes perfis de dados. Mais concretamente, a interação com o entrevistador *versus* a utilização do formato digital pelo participante para responder por conta própria pode ter tido influência, com impacto na sinceridade das respostas. Em quarto lugar, embora esta percentagem tenha sido considerada baixa, alguns estudantes recusaram participar no estudo. Investigações futuras devem enumerar/solicitar razões para a recusa para melhor compreender os fenómenos em análise. Além disso, embora o nosso estudo recolha medidas objetivas e subjetivas de tensão económica, estudos futuros deverão mapear a contribuição dos fatores económicos (por exemplo, tensão financeira familiar) com maior profundidade. Por fim, este estudo utilizou as intenções de abandono como indicador para o abandono universitário; mas não foi investigado o efetivo comportamento de abandono académico. Apesar das limitações acima referidas, esta investigação é inovadora não só porque se centra num momento particularmente vulnerável de abandono académico (era pós-pandemia, conflitos armados intensificados, crise energética/crise socioeconómica), mas também porque envolve uma estrutura mais ampla de fatores de risco e de proteção do abandono académico, que vai para além da literatura existente e utiliza uma amostra vasta e diversificada, refletindo as principais características sociodemográficas e académicas da população do ES português.

Recomendações

Considerando os resultados do estudo, é importante propor algumas recomendações para prevenir o abandono no ES.

1) Dado que foram observadas taxas de abandono académico mais elevadas entre os estudantes do género masculino, deslocados e de cursos da área de línguas e humanidades, poder-se-á pensar que este, e outros grupos de estudantes, poderão estar em maior risco. Assim, propõe-se que, no futuro, este grupo em particular, e outros a identificar, deve ter uma assistência mais significativa e diferenciada.

2) Uma vez que a taxa de abandono académico se apresenta como mais elevada no primeiro ciclo do ensino académico, propõe-se a existência de programas de mentoria e que estes programas poderão ser particularmente úteis no apoio a todos os estudantes do primeiro ciclo em qualquer ano, mas eventualmente ao longo de todo o percurso académico. Os programas de mentoria, em cooperação com as universidades, podem, por exemplo, implementar medidas para garantir um

equilíbrio entre os desafios enfrentados pelos estudantes com responsabilidades de prestação de cuidados e a necessidade de atingir os objetivos de aprendizagem, proporcionando, ao mesmo tempo, a oportunidade de desfrutar da experiência e do contexto acadêmico.

3) De forma a reduzir as dificuldades de adaptação acadêmica, propõe-se o desenvolvimento de programas de estágio e de intercâmbio entre instituições de ES, onde os estudantes poderão ter experiências práticas e períodos de observação, adquirindo deste modo competências efetivas, melhorando assim a ligação entre a teoria e a prática na sua área profissional.

4) Para facilitar a transição para o ES, considera-se importante apostar numa melhor articulação entre as instituições de ensino universitário e politécnico e o ensino secundário. Mais especificamente, a orientação profissional deve ser reforçada nos últimos anos do ensino secundário e as estratégias acima referidas devem ser introduzidas para reforçar a autonomia e as competências de autorregulação dos alunos.

5) Apostar numa variedade de alternativas de aprendizagem que permitam um melhor equilíbrio entre as obrigações pessoais e académicas dos alunos. Através de aulas/ sessões de suporte e apoio *online* e em contexto pós-laboral poder-se-á reduzir o risco de abandono académico dos alunos com responsabilidades de prestação de cuidados. Propõe-se a avaliação periódica das intervenções e dos serviços de apoio atuais, juntamente com a realização de inquéritos de satisfação aos alunos. Estas estratégias podem contribuir para melhorias e modificações destinadas a responder às necessidades, em constante mudança, dos alunos. Dirigir o apoio às populações estudantis em risco promove um ambiente de ES mais inclusivo e solidário, que favorece a permanência e o sucesso dos estudantes no ES.

6) O acesso a recursos de saúde mental ajuda os estudantes a desfrutar da experiência e do contexto académico e desempenha um papel importante no bem-estar dos estudantes. Implementar em todo os estabelecimentos de ES centros de apoio à saúde mental que ofereçam sessões de psicoterapia gratuitas, ou de baixo custo, serviços de aconselhamento e grupos de apoio. Ao mesmo tempo, pode ser importante oferecer recursos de saúde mental *online*, *workshops* e seminários sobre como lidar com a ansiedade, o stress e outros problemas de saúde mental.

7) Um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos cria um sentimento de pertença à comunidade. Ao promover a ligação, a colaboração e o respeito mútuo no *campus*, as universidades podem moldar uma cultura que valoriza a diversidade e confere capacitação social e psicológica aos indivíduos. Estas iniciativas podem ser relevantes para os estudantes em geral e para os deslocados, em particular. Propõe-se a oferta aos alunos a oportunidade de participar em atividades de construção de comunidades, diálogos e redes de apoio entre pares onde o objetivo deverá ser melhorar a sua experiência global na faculdade e contribuir para o seu crescimento pessoal e académico¹.

Recebido a 14 de outubro de 2024

Aprovado a 17 de abril de 2025

Nota

¹ Funding: The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This research has received the support from the “la Caixa” Foundation’s competitive calls to support research projects in Social Sciences- project code LCF/PR/FP22/62010007.

Referências

- AINA, Carmen. Parental background and university dropout in Italy. **Higher Education**, v. 65, p. 1-15, 2013. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>. Accessed on: 11 Jan. 2024.
- ASSEMBLY OF THE PORTUGUESE REPUBLIC. Basic Law of the Educational System: Law no. 46/86 of 14 October (updated version). **Diário da República**, Lisbon, Portugal, 1986.
- BARDACH, Lisa et al. Context-related problems and university students’ dropout intentions — the buffering effect of personal best goals. **European Journal of Psychology of Education**, v. 35, p. 477-493, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9>. Accessed on: 11 Jan. 2024.
- BEHR, Andreas et al. Dropping out of university: A literature review. **Review of Education**, v. 8, n. 2, p. 614-652, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>. Accessed on: 11 Jan. 2024.
- BIAN, Lin et al. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. **Science**, p. 389-391, 2017.
- BITTMANN, Felix. When problems just bounce back: about the relation between resilience and academic success in German tertiary education. **SN Social Sciences**, v. 1, n. 2, p. 65, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00060-6>.
- BONFERT, Anna; WADHWA, Divyanshi. Tracing Global Trends in Education: A Tale of Old and New Gender Gaps. **Webpage/Gender Data Portal**, World Bank Group, 18, 2024. Retrieved in: https://genderdata.worldbank.org/en/data-stories/a-tale-of-old-and-new-gendergaps?utm_source=chatgpt.com. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- BRAUNSTEIN, Andrew; MCGRATH, Michael; PESCATRICE, Donn. Measuring the impact of financial factors on college persistence. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 2, n. 3, p. 191-203, 2000. Retrieved in: <https://doi.org/10.2190/OTTM-U8RA-V8FX-FYVA>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- BUCHMANN, Claudia; DIPRETE, Thomas. The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. **American sociological review**, v. 71, n. 4, p. 515-541, 2006. Retrieved in: <https://doi.org/10.1177/000312240607100401>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- CABRERA, Alberto et al. Exploring the effects of ability-to-pay on persistence in college. **The Review of Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 303-336, 1990. Retrieved in: <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.1990.0020>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- CABRERA, Alberto et al. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/BF00973759>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- CARREIRA, Paulo; LOPES, Ana Sofia. Mature vs young working students: Similarities, differences, and drivers of graduation and dropout. **Studia Paedagogica**, v. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 50, e143245, 2025.

25, n. 4, p. 74-91, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-4>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CASANOVA, Joana et al. Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018. Retrieved in: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CASANOVA, Joana et al. University dropout in engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema*, v. 33, n. 4, p. 595-601, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CASANOVA, Joana; BERNARDO, Ana; ALMEIDA, Leandro. Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do ES. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CASTLEMAN, Benjamin; MEYER, Katharine. Financial constraints & collegiate student learning: A behavioral economics perspective. *Daedalus*, v. 148, p. 195-216, 2019. Retrieved in: https://doi.org/10.1162/daed_a_01767. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CHERYAN, Sapna et al. Ambient belonging: how stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of personality and social psychology*, 97.6: 1045, 2009.

CHERYAN, Sapna et al. Global patterns of gender disparities in STEM and explanations for their persistence. *Nature Reviews Psychology*, 1-14, 2024.

COCORADĂ, Elena et al. Dropout intention, motivation and socio-demographics of forestry students in Romania. *Forests*, v. 12, n. 5, art. 618, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.3390/f12050618>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

CORRELL, Shelley J. Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, n. 106.6, p. 1691-1730, 2001.

DGES. General Directorate of Higher Education. **Portuguese Higher Education System**. 2024. Retrieved in: <https://www.dges.gov.pt/en/pagina/portuguese-higher-education-system>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

EUROFOUND. **Impact of COVID-19 on young people in the EU**. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021. Retrieved in: <https://europa.eu/eurofound/publications/article/2021/impact-of-covid-19-on-young-people-in-the-eu>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education. **Education and training monitor 2023 – Comparative report**. Publications Office of the European Union, 2023a. Retrieved in: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education. **Education and training monitor 2023 – Portugal**. Publications Office of the European Union, 2023b. Retrieved in: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/684364>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

EUROSTAT. **Early leavers from education and training**. European Commission. 2023a. Retrieved in: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

EUROSTAT. **Tertiary Education Statistics**. European Commission. 2023b. Tertiary education statistics - Statistics Explained. Retrieved in: <https://europa.eu/eurostat/statistics-explained/>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

FALLA, Maria; VARGAS-CANAS, Rubiel. Factores que contribuyen a la Deserción Escolar en la Universidad del Cauca. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024. Retrieved in: <https://doi.org/10.1590/2175-6236130607vs01>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

FARCNIK, Dasa; MUREN, Polona; FRANCA, Valentina. Drop-out, stop-out or prolong? The effect of COVID-19 on students' choices. **International Journal of Manpower**, v. 43, n. 7, p. 1700-1718, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.1108/IJM-06-2021-0353>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

FERNÁNDEZ-MELLIZO, María; CONSTANTE-AMORES, Alexander. Determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes na Universidade Complutense de Madrid. **Revista de Educación**, n. 387, p. 11-38, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

FERREIRA, Manuela et al. Higher education students' dropout intention: Relational factors and life management. In: ISMAN, Aytekin; ESKICUMALI, Ahmet (Ed.). **International Conference on New Horizons in Education Conference, International Trends and Issues in Communication & Media Conference, & International Distance Education – Proceedings**. Paris: INTE, IDEC, ITICAM, 2018. p. 766-774.

FIFE-SCHAW, Chris. Levels of measurement. In: BREAKWELL, Glynis; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan (Ed.). **Research methods in psychology**. 3. ed. London: Sage, 2006. p. 50-63.

FONSECA, Madalnea et al. Waves of (Dis) Satisfaction: Effects of the Numerus Clausus system in Portugal. **European Journal of Education**, v. 49, n. 1, p. 144-158, 2014. Retrieved in: <https://doi.org/10.1111/ejed.12042>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

GAIRÍN, Joaquín et al. Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. **Quality in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 165-182, 2014. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

GALLUP. **State of the Student Experience: Fall 2020 Report**. Washington DC: Lumina Foundation, 2020. Retrieved in: <https://www.gallup.com/education/327485/state-of-the-student-experience-fall-2020.asp>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

GALLUP. **The State of Higher Education 2022 Report**. Washington DC: Lumina Foundation, 2022.

GONZÁLEZ-PÉREZ, Susana et al. I am done with this! Women dropping out of engineering majors. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022.

HADJAR, Andrea et al. Refining the Spady-Tinto approach: The roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg. **European Journal of Higher Education**, p. 1-20, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

HAUSCHILDT, Kristina et al. **Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent 8 Synopsis of Indicators 2021-2024**. Bielefeld: wbv Media GmbH & Company KG, 2024.

HAUSCHILDT, Kristina et al. **Social and Economic Conditions of Student Life in Europe**. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021. Bielefeld: wbv Media GmbH & Company KG, 2021

HAYES, Andrew. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach**. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2022.

HERRERA, Dora et al. A potential exodus: what is behind dropping out intentions among university students? **Frontiers in Education**, v. 9, 1476426, 2025. Retrieved in: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1476426>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

HEUBLEIN, Ulrich; SCHMELZER, Robert. **Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016**. Hannover: DZHW, 2018.

HJORTH, Cathrine et al. Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. **BMC Public Health**, n. 16, 2016. Retrieved in: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

HÖHNE, Elisabeth; ZANDER, Lysann. Belonging uncertainty as predictor of dropout intentions among first-semester students of the computer sciences. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 22, n. 3, p. 1099-1119, 2019. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/S11618-019-00907-Y>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

HOVDHAUGEN, Elisabeth. Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. **Journal of Education and Work**, v. 28, n. 6, p. 631-651, 2015. Retrieved in: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

IBÁÑEZ-CUBILLAS, Pilar et al. Multicausal analysis of the dropout of university students from teacher training studies in Andalusia. **Frontiers in Education**, v. 8, art. 111620, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.111620>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

IBM Corp. **IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0** [Computer software]. IBM Corp., 2021. Retrieved in: <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos, 2021 Resultados Definitivos**. Portugal. 2022.

JAMES, Jewel et al. The identification of student carers and the burden of their caring responsibilities on academic engagement and student life. **New Directions in the Teaching of Natural Sciences**, v. 19, 2024. Retrieved in: <https://doi.org/10.29311/ndtns.vi19.4693>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

JAUD, Janna et al. Loneliness in university students during two transitions: A mixed methods approach including biographical mapping. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, art. 3334, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.3390/ijerph20043334>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

LÓPEZ-AGUILAR, Daniel et al. The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. **Educación XX1**, v. 26, n. 2, p. 91-116, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

MARCZUK, Anna; STRAUSS, Susanne. Does context matter? The gendered impact of study conditions on dropout intentions from higher education. **Zeitschrift für**

- Erziehungswissenschaft**, v. 26, n. 5, p. 1349-1371, 2023 Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01175-7>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MARIANO, Lorryjean et al. The relationship between time management skills and academic performance of working students in open high school program. **Asian Journal of Education and Social Studies**, v. 36, n. 2, p. 61-66, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v36i2776>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MARTÍNEZ-LÍBANO, Jonathan; YEOMANS-CABRERA, María-Mercedes. Post-pandemic psychosocial variables affecting academic dropout in a sample of Chilean higher-education students. **Frontiers in Education**, v. 8, art. 1293259, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1293259>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MASTEKAASA, Arne; SMEBY, Jens-Christian. Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. **Higher Education**, v. 55, n. 2, p. 189-202, 2008. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9042-4>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MASTEN, Ann et al. Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 17, p. 521-549, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MATEI, Florentina-Lavinia; LINCA, Florentina-Ionela. Online education during the Covid-19 pandemic: Differences by education levels and years of study. **Revista Academiei Fortelor Terestre**, v. 28, n. 2, p. 118-125, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0015>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MCCLURE, Kevin; RYDER, Andrew; MAUK, Andrew. It all adds up: Examining and enhancing campus climate for affordability at a four-year university. **Journal of Student Financial Aid**, v. 47, p. 23-45, 2017. Retrieved in: <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1599>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MEYER, Jasmin; STRAUß, Susanne. The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. **European Journal of Education**, 54.3: 443-456, 2019.
- MIWA, Satoshi; SHIMOSEGAWA, Minami. Dropout from higher education and social stratification in Japan. **Annual Bulletin**, v. 1, p. 1-18, 2015.
- MONEVA, Jerald; JAKOSALEM, Carl; MALBAS, Marsha. Satisfação dos estudantes com o apoio financeiro e a persistência na escola. **International Journal of Social Science Research**, v. 8, p. 59, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.5296/ijssr.v8i2.16784>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- MÜLLER, Lars; KLEIN, Daniel. Social inequality in dropout from higher education in Germany: Towards combining the student integration model and rational choice theory. **Research in Higher Education**, v. 64, p. 300-330, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- NAVARRO-ROLDAN, Claudia et al. Um modelo ecológico de intenção de evasão em estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Psicogente**, v. 26, n. 49, p. 1-17, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.17081/psico.26.49.5839>. Accessed on: 31 Jan. 2024.
- NEDREGÅRD, Oda; ABRAHAMSEN, Bente. Desistência das formações profissionais. **OsloMet Rapport**, n. 8, 2018. Retrieved in: <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/121/114>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

NEWLON, Katrina; LOVELL, Elyse. Aplicação na vida real de estudantes pesquisadores de faculdades comunitárias: Estress, bebidas energéticas e escolhas de carreira! **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 3, p. 217-221, 2017. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1172525>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

NGHIEM, Hinh et al. Dificuldades ao estudar longe de casa. **International Journal of TESOL & Education**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021. Retrieved in: <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/1>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

NIEUWOUDT, Johanna; PEDLER, Megan. Retenção de estudantes no ES: Por que os alunos optam por permanecer na universidade. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 25, n. 2, p. 326-349, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.1177/1521025120985228>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

OECD. **Education at a Glance 2017**: OECD indicators. 2017. Retrieved in: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

OECD. Who is expected to enter tertiary education? In: **Education at a Glance 2021**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/22bcd2fd-en>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

OECD. **Education at a Glance 2022**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

OECD. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2023a. Retrieved in: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2023-eda2f4b0-en.htm>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

OECD. **Revenue Statistics 2023**: Tax Revenue Buoyancy in OECD Countries. OECD Publishing, Paris, 2023b. Retrieved in: <https://doi.org/10.1787/9d0453d5-en>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

ORTIZ, Elena; DEHON, Catherine. Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. **Research in Higher Education**, United States, Springer, v. 54, p. 693-723, 2013. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

ÖZTÜRK, Alper; DAYIOĞLU, Meltem. Higher education expansion and women's access to higher education and the labor market: Quasi-experimental evidence from Turkey. **Higher Education**, United States, Springer, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01122-9>

PERTEGAL-FELICES, María et al. Resilience and academic dropout in Ecuadorian university students during COVID-19. **Sustainability**, v. 14, n. 13, p. 8066, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.3390/su14138066>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

ROKSA, Josipa. Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. **Higher Education**, United States, Springer, v. 61, n. 3, p. 293-308, 2011. Retrieved in: <https://hdl.handle.net/11244/9457>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

RORING II, Samuel Allen. **The relationships among adult attachment style, perceived social support, and social anxiety in college students**. 2008. Master's thesis – Oklahoma State University, Stillwater, 2008.

SAGAR-OURIAGHLI, Ilyas; GODFREY, Emma; TAILOR, Vinay; BROWN, June. Improving Mental Health Help-Seeking Among Male University Students: A Series of Gender-Sensitive Mental Health Feasibility Interventions. **American Journal of**

Men's Health, United States, Sage, v. 17, n. 3, art. 15579883231163728, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.1177/15579883231163728>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

SALAZAR-FERNANDEZ, Juan Pablo et al. Curricular analytics to characterize educational trajectories in high-failure rate courses that lead to late dropout. **Applied Sciences**, Switzerland, MDPI, v. 11, art. 1436, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.3390/app11041436>. Accessed on: 11 Jan. 2025.

SÁNCHEZ, María del Rocío García et al. Impact of the work on the academic performance of the students of higher education of the Autonomous University of Guerrero, México. **Higher Education Research**, v. 3, n. 5, p. 92-99, 2018. Retrieved in: <https://doi.org/10.11648/j.her.20180305.12>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

SARCLETTI, Andreas; MÜLLER, Sophie. Zum Stand der Studienabbruchforschung: Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. **Zeitschrift für Bildungsforschung**, v. 1, n. 3, p. 235-248, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>.

SCHEUNEMANN, Anne et al. A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 37, p. 1141-1164, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>.

SCOTT, Marc; KENNEDY, Benjamim. Pitfalls in pathways: Some perspectives on competing risks event history analysis in education research. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, United States, Sage, v. 30, n. 4, p. 413-442, 2005. Retrieved in: <https://doi.org/10.3102/10769986030004413>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

SU, Rong; ROUNDS, James; ARMSTRONG, Patrick Ian. Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. **Psychological Bulletin**, v. 135, n. 6, p. 859-884, 2009. Retrieved in: <https://doi.org/10.1037/a0017364>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

THOMPSON, Miles et al. Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. **Journal of Further and Higher Education**, United Kingdom, Taylor & Francis, v. 45, n. 10, p. 1398-1410, 2021. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1933400>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

THURBER, Christopher; WALTON, Edward. Homesickness and adjustment in university students. **Journal of American College Health**, United States, Taylor & Francis, v. 60, n. 5, p. 415-419, 2012. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

TINTO, Vincent. **Completing college: Rethinking institutional action**. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

TOYON, Mohammad Abu Sayed. Student employees' dropout intentions: Work excuse and university social capital as source and solution. **European Journal of Educational Research**, v. 12, n. 3, p. 1329-1348, 2023. Retrieved in: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1329>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

VENEGAS-MUGGLI, Juan. Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: The role of sociodemographic characteristics. **Studies in Continuing Education**, United Kingdom, Taylor & Francis, v. 42, n. 3, p. 316-332, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652157>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

VIDAL, Jack et al. Predictors of university attrition: Looking for an equitable and sustainable higher education. **Sustainability**, Switzerland, MDPI, v. 14, art. 10994, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.3390/su141710994>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

VOSSENSTEYN, Hans et al. Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report. **European Union**, 2015.

WHITCOMB, Kyle; SINGH, Chandralekha. Gender inequities throughout STEM: Women with higher grades drop STEM majors while men persist. **arXiv preprint Physics**, arXiv:2004.00560, 2020. Retrieved in: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2004.00560>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

WILLIAMS, Jonathan. **Addressing the Completion Challenge in Portuguese Higher Education**. Cambridge: Mossaver-Rahmani Center for Business & Government, Harvard Kennedy School, 2017. Retrieved in: <https://coilink.org/20.500.12592/9fns7>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

WU, Pinghui; MCMILLAN, Lucy. Credit access and the college-persistence decision of working students: Policy implications for New England. **FRB Boston Research Data Report**, Boston, Federal Reserve Bank of Boston, n. 23-2, 2023. Retrieved in: <https://ssrn.com/abstract=4676714>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

YEOMANS, María Mercedes; FUENTES, Alicia Silva. Non-cost proposal to reduce educational-technological inequity during confinement in Chile. **Revista De Estudios Y Experiencias En Educación**, Chile, Universidad Católica del Maule, v. 21, n. 45, p. 70-86, 2022. Retrieved in: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.004>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

ZANIN, Alexandra; GARCIA, Nilson. Abandono e Permanência Escolar: analisando olhares de trabalhadores da educação do IFSC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2024. Retrieved in: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124441vs01>.

ZARIFA, David et al. What's taking you so long? Examining the effects of social class on completing a Bachelor's degree in four years. **Sociology of Education**, United States, Sage, v. 91, n. 4, p. 290-322, 2018. Retrieved in: <https://doi.org/10.1177/0038040718802258>. Accessed on: 31 Jan. 2024.

Paula Paulino é Professora Auxiliar na Universidade Lusófona, Lisboa. Doutorada em Psicologia da Educação (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). É investigadora no Centro de Investigação em Ciências Psicológicas (CI-CPSI, FPUL) e no HEI-Lab: Laboratório de Interação Humano-Ambiente Digital (HEI-Lab, ULHT). É autora de vários artigos em revistas científicas internacionais, capítulos de livros e conferências com revisão por pares. É também editora associada e revisora de revistas internacionais. Os seus principais interesses de investigação são a motivação para o sucesso, a aprendizagem autorregulada, o abandono escolar e o cyberbullying.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-5366>

E-mail: paula.paulino@ulusofona.pt

Sónia Vladimira Correia é Socióloga, Professora Auxiliar na Universidade Lusófona, Lisboa. Doutorada em Ciências Sociais, Sociologia. É investigadora do CIDEFES (Centro de Investigação em Desporto, Educação Física, Exercício e Saúde). Ela é certificada pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE e ex-Presidente do SIG de Desigualdades Socioeconómicas como Presidente do Grupo de Interesse Especial Desigualdades Socioeconómicas na

Sociedade Internacional de Nutrição Comportamental e Atividade Física (IS-BNPA). Os seus principais interesses de investigação são género, inclusão social, educação e políticas sociais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2722-5253>

E-mail: sonia.vladimira@ulusofona.pt

Bárbara Gonzalez é Professora Auxiliar na Universidade Lusófona e Investigadora Integrada no HEI-Lab. Doutorada em Psicologia Clínica, tem desenvolvido investigação principalmente no âmbito da personalidade, psicopatologia e saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5142-256X>

E-mail: p1588@ulusofona.pt

Teresa Mendes é Doutorada em Psicologia Clínica, é professora Auxiliar na Universidade Lusófona e membro do HEI-Lab. Desenvolve atividades clínicas e de investigação nas áreas da psicologia familiar, desenvolvimento humano e saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4218-2765>

E-mail: teresa.mendes@ulusofona.pt

Sara Albuquerque é Professora Auxiliar na Universidade Lusófona em Lisboa, Portugal. Atualmente, é coordenadora e psicóloga clínica da Consulta de Luto e Trauma do Centro Clínico PIN - em todas as fases da vida (em Lisboa), que se dedica principalmente à avaliação e intervenção com crianças, adolescentes e adultos em luto e eventos traumáticos. Possui formação psicoterapêutica em luto e trauma. Também ministra diversos workshops sobre luto e regulação emocional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-1352>

E-mail: sara.albuquerque@ulusofona.pt

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Gustavo Fischman

