

INDICADORES DO SUCESSO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE SEGUNDO NATUREZA DOS CURSOS

Rebeca Vinagre Farias¹; Valdiney Veloso Gouveia¹; Leandro da Silva Almeida²

RESUMO

O sucesso acadêmico na Educação Superior é um construto multidimensional, influenciado por diferentes variáveis da trajetória estudantil. Assim, analisamos o rendimento acadêmico (CRE) de estudantes ingressantes da ES, tomando variáveis pessoais/sociais, adaptativas e relacionadas à aprendizagem, diferenciando as análises de acordo com a natureza dos cursos. Participaram 715 estudantes ($M = 22.10$ anos, $DP = 6.92$), oriundos de 26 cursos superiores do Instituto Federal da Paraíba (Brasil), cujos dados foram coletados de forma documental e usando um questionário aplicado *online*. Os resultados apontam que o conjunto das variáveis do estudo explicam 89% do CRE de estudantes do bacharelado, 85% da licenciatura e 84% do rendimento de cursos tecnológicos, com destaque para as variáveis renda familiar, opção na escolha do curso, contato extraclasse com professor e atividades extracurriculares, faltas e disciplinas aprovadas *versus* disciplinas cursadas. Apontam-se implicações desses resultados para futuras intervenções com foco no sucesso acadêmico e conclusão dos cursos.

Palavras-chave: sucesso acadêmico; estudantes; ensino superior; ingressantes

Indicators of academic success in higher education: analysis in function of courses nature

ABSTRACT

Academic success in Higher Education is a multidimensional construct, influenced by different variables in the student trajectory. Thus, we assessed the academic performance (CRE) of incoming Higher Education students, taking personal/social, adaptive, and learning-related variables, differentiating the analysis according to the nature of the courses. In this way, 715 students participated (age: $M = 22.10$ years, $SD = 6.92$), from 26 Higher Education courses at a Federal Institute of Paraíba (Brazil), whose data were collected in a documentary form and using an online questionnaire. The results indicate that the set of variables in the study explain 89% of the CRE of bachelor students, 85% of undergraduate students, and 84% of the performance of technological courses, with the following variables: emphasis on family income, option in choosing the course, extra-class contact with teacher and extracurricular activities, absences and discipline approvals versus completed disciplines. Implications of these results are highlighted for future interventions focusing on academic success and course completion.

Keywords: academic success; students; higher education; entrants

Indicadores del éxito académico en la educación universitaria: análisis naturaleza de los cursos

RESUMEN

El éxito académico en la Educación Universitaria es un constructo multidimensional, influenciado por distintas variables de la trayectoria estudiantil. Así, analizamos el rendimiento académico (CRE) de estudiantes ingresantes de la ES, tomando variables personales/sociales, adaptativas y relacionadas al aprendizaje, diferenciando los análisis de acuerdo con la naturaleza de los cursos. Participaron 715 estudiantes ($M = 22.10$ años, $DP = 6.92$), provenientes de 26 cursos universitarios del Instituto Federal de Paraíba (Brasil), cuyos datos se recolectaron de forma documental y utilizando un cuestionario aplicado *online*. Los resultados apuntan que el conjunto de las variables del estudio explica el 89% del CRE de estudiantes de bachillerato, el 85% da licenciatura y el 84% del rendimiento de cursos tecnológicos, con

¹ Instituto Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil; rebecavinagre@gmail.com; vgouveia@gmail.com

² Universidade do *Minho* – Braga – Portugal; leandro@ie.uminho.pt

destaque para las variables renta familiar, opción en la escoja del curso, contacto extra-aula con profesor y actividades extracurriculares, faltas y asignaturas aprobadas *versus* asignaturas cursadas. Se apuntan implicaciones de estos resultados para futuras intervenciones con enfoque en el éxito académico y conclusión de los cursos.

Palabras clave: éxito académico; estudiantes; enseñanza universitaria, ingresantes

INTRODUÇÃO

Mudanças no Ensino Superior (ES), ocorridas de forma mais acentuada nas últimas décadas, proporcionaram uma clara expansão e ampliação da competitividade das instituições de formação. No Brasil, por exemplo, algumas legislações foram aprovadas para a ampliação do número de matrículas, abertura e ampliação de cursos em instituições públicas, por exemplo através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Decreto 6.096, 2007) e do acesso unificado a Vagas do Sistema de Seleção-SISU em 2010, concedida pela Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM a partir de 1998 e pela Lei de Cotas para Ensino Superior, Lei nº 12.711/2012 do Ministério da Educação-MEC (1998, 2010). De igual modo, houve também financiamentos governamentais para instituições privadas por meio de financiamento estudantil reembolsável, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES – e não reembolsável como o Programa Universidade para Todos – PROUNI (Lei 13.530, 2017; Lei 11.096, 2005). Esse conjunto de medidas políticas foram determinantes para um ingresso massivo e plural de etnias, de gênero, de classes sociais, de estudantes de 1ª geração e de estudantes trabalhadores. Esse fenômeno de heterogeneização dos estudantes ocorreu também noutros países, associado ao desenvolvimento e expansão do ES (Ferrão & Almeida, 2019; Lemos, 2017; Marques, 2018; Oliveira & Melo-Silva, 2010).

O aumento no número de estudantes e a sua maior diversidade colocam desafios vários às Instituições de Ensino Superior (IES), com foco no acolhimento e na criação de condições favoráveis de sucesso acadêmico e permanência. Tais desafios são reconhecidos por parte de ambientes universitários historicamente voltados para minorias e com distinções em projetos de carreira para classes sociais diversas, assim como para homens e mulheres (Almeida et al., 2019; Araújo, 2017; Heringer, 2018). Nesse contexto, as IES tiveram que se reestruturar internamente e rever princípios e missões, além de revisar currículos e assumir estratégias promotoras da permanência, sucesso e conclusão dos cursos por parte dos estudantes (Almeida et al., 2019; Brites-ferreira et al., 2011; Moraes, Souza, & Cassoni, 2019).

Na realidade brasileira, tendo em atenção a sua dimensão continental, as matrículas de estudantes universitários têm-se desenvolvido mais nas regiões Sudeste (42,1%), seguida da Região Nordeste (21,3%), Sul (14,3%), Norte (8,8%) e Centro-oeste (7,8%) (Instituto SEMESP, 2020; Lobo & Filho, 2017). Atualmente, de acor-

do com o Censo da Educação Superior do MEC (2018), existem 2407 IES; destas, 87,7% são privadas, sendo (64,1%) sediadas no interior. Em relação à modalidade de curso, também observamos uma discrepância entre os tipos de cursos ofertados, sendo a grande maioria cursos de Bacharelado (61%), seguidos das Licenciaturas (20%) e, por fim, cursos Tecnológicos (19%), além de 67% serem cursos presenciais e 33% à distância.

Além das universidades, no Brasil, surgiram outras instituições federais como os Institutos Federais (IF), voltados para cobrir parte da demanda de oferta dessa etapa de ensino, democratizando o acesso e favorecendo a maior interiorização do ES (Brasil, 2008; Fernandes & Tabosa, 2018). De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, os IF expandiram o número de matrículas com foco profissional e tecnológico, e possibilitaram novas estratégias de intervenção a partir da verticalização da Educação Básica ao ES e à pós-graduação. Observa-se, a partir da Lei supracitada, que a principal particularidade dos IFs frente às universidades tradicionais é a oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, permitindo a vivência num mesmo espaço e com mesmo grupo de docentes de alunos ainda cursando a educação secundária (Pacheco, 2010). O fato é que, independentemente da instituição de ensino, fica evidente a necessidade de apoio pedagógico e institucional na busca pelo sucesso de estudantes ingressantes no ES e ao longo de toda a sua trajetória acadêmica (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Araújo, 2017; Moreno & Soares, 2014).

A transição do Ensino Médio para o ES comporta dificuldades face aos desafios do novo contexto acadêmico. O 1º ano do ES se apresenta como período crítico para o enfrentamento destas mudanças e conseqüentemente permanência no ES. Exige-se dos estudantes ingressantes um conjunto diverso de adaptações face às exigências de autonomia, de novas relações interpessoais ou de competências na aprendizagem (Araújo, 2017; Teixeira et al., 2008; Tinto, 2017). Nesse contexto de mudança, o ambiente acadêmico pode se configurar para alguns estudantes como facilitador ou limitador da adaptação e, conseqüentemente, do sucesso acadêmico no 1º ano do ES (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Pather, Norodien-Fataa, Cupido, & Mkonto, 2017; Tinto, 2012). A depender dessas vivências iniciais no ES, as experiências acadêmicas podem ser significativas para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, ou sentidas de forma negativa, afetando o ajuste às novas demandas e acarretando fatores de inadaptação e, algumas vezes, abandono do curso e/ou da instituição.

Percebemos, com isto, a necessidade de se estudarem os perfis dos estudantes ingressantes no ES, o que inclui conhecimento do seu *background* escolar anterior, da sua rede de apoio social, dos seus projetos de carreira e das expectativas iniciais (Ambiel et al., 2016; Fagundes, Luce, & Rodriguez Espinar, 2014; Soares et al., 2014). Tais anseios devem ser acompanhados frente à sua concretização ou não diante do período de adaptação à vida universitária e a todas as mudanças vinculadas à essa adaptação (Almeida et al., 2019; Álvarez-Pérez, 2021; Soares et al., 2014).

Pensar nas vivências iniciais de transição do Ensino Médio para ES e garantir que estas ocorram de forma gradual, contínua e individualizada, englobando acompanhamento psicopedagógico, assistencial e sistemático quando necessário, propiciando formas de aprendizagem personalizadas e maior autonomia, é necessário para se estruturarem políticas institucionais de suporte à integração e ao sucesso acadêmico dos estudantes. Facilmente se antecipa que o envolvimento dos estudantes em experiências institucionais curriculares e extracurriculares favorecerá a sua implicação nas atividades e o seu rendimento acadêmico, criando condições favoráveis à sua permanência e sucesso (Almeida et al., 2012; Barroso et al., 2022; Fior & Mercuri, 2018; Gomes, Almeida, & Núñez, 2017; Tinto, 2017).

O sucesso acadêmico, nesse contexto, pode ser compreendido sob ótica quantitativa e qualitativa, sendo um constructo multidimensional, complexo e específico, existindo assim diversas maneiras de o definir e avaliar. Tradicionalmente, a vertente quantitativa, mais objetiva, assume o desempenho acadêmico (classificações, número de anos para concluir o curso) como elemento primordial nessa investigação, sendo por muito tempo observado como sinônimo de sucesso (Araújo, 2017; Gasparotto, Bichels, Szeremeta, Vagetti, & Oliveira, 2020; Ferrão & Almeida, 2019; Soares & Almeida, 2019). A sua avaliação é feita, destacadamente, tomando as classificações em cada componente curricular que juntos formam um escore médio de notas por período ou ano letivo, que servirá como referência para aprovação ou reprovação dos estudantes. Outro elemento objetivo, também determinante para a aprovação, é o número de faltas dos alunos durante o período de aulas, o qual tem uma relação inversamente proporcional ao sucesso, assim, quanto menor o número de faltas maior será a possibilidade de sucesso. Além disso, é possível analisar o sucesso a partir de documentos institucionais vinculados ao curso e à instituição, como Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Político-pedagógicos dos Cursos (PPC) (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020; Araújo, 2017; Figueiredo, Biscaia, Rocha, & Teixeira, 2015; Haas, 2010; Soares & Almeida, 2019).

Importa destacar que o conceito de sucesso acadêmico foi evoluindo ao longo do tempo, assumindo presentemente alguma preocupação com o desenvol-

vimento psicossocial integral dos estudantes (Araújo, 2017; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Nessa perspectiva, observamos um olhar mais globalizado e profundo sobre os estudantes, suas trajetórias acadêmicas, seu desenvolvimento psicossocial e apropriação de um conjunto alargado de competências complementares às aquisições curriculares. Compreendemos, por outro lado, sob uma ótica qualitativa mais subjetiva, o sucesso como elemento dependente de variáveis pessoais, sociofamiliares e contextuais de satisfação e bem-estar discente, de pensamento crítico, de envolvimento e vivências de adaptação, de expectativas e anseios frente ao curso e à instituição. Níveis e estratégias de aprendizagem, *coping* ou autoeficácia são também compreendidos nessa visão mais ampliada de sucesso, dentre outros. O que assevera a responsabilidade institucional no quesito de proporcionar uma formação acadêmica marcada pelo desenvolvimento de competências que englobem processos cognitivos e de aprendizagem, associados a competências mais voltadas às relações interpessoais entre pares e dos estudantes com os docentes e demais servidores da instituição. Todas essas vertentes são relevantes para o mercado de trabalho e para a atuação profissional (Bean & Eaton, 2002; Borracci et al., 2014; Boruchovitch, 2014; Fior & Mercuri, 2018; Gomes & Soares, 2013; Morais, Souza, & Cassoni, 2019; Osti & Martinelli, 2014; Rivas, Saiz, & Almeida, 2020).

Nesse estudo, seguindo uma lógica mais objetiva e quantitativa, optamos por analisar o sucesso acadêmico a partir do Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), associado a variáveis pessoais, sociais e de percursos acadêmico anterior ao ingresso (variáveis de entrada), bem como variáveis do contexto acadêmico, incluindo variáveis de adaptação, de envolvimento institucional e de suporte social. Esse conjunto alargado de variáveis pessoais e contextuais aparece na investigação associado ao sucesso acadêmico, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes (Ambiel et al., 2016; Casanova, 2018; Costa & Gouveia, 2018; Soares & Almeida, 2019; Soares et al., 2014).

No sentido do modelo interacionista de Vicent Tinto (2012; 2017) usado para explicar o abandono, neste artigo privilegiamos também um modelo buscando a convergência de variáveis pessoais e contextuais na explicação do sucesso acadêmico dos estudantes do ES. Dessa forma, daremos particular atenção às variáveis relacionadas com a transição, ingresso e adaptação à ES pelos estudantes, acreditando que esses processos sendo positivamente vivenciados se traduzem em engajamento, satisfação e sucesso acadêmico dos estudantes do 1º ano. Por outro lado, identificadas as variáveis relevantes em tais processos, torna-se possível elaborar programas de intervenção por parte das IES no sentido de favorecer a integração dos estudantes que possam apresentar maiores riscos de insucesso e de evasão. Em síntese, objetivamos com esta pesquisa analisar o

rendimento acadêmico de estudantes do 1º ano da ES do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, tomando três grupos de variáveis (variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior; variáveis associadas às vivências de adaptação ao ambiente acadêmico; e variáveis relacionadas ao estudo e aprendizagem).

MÉTODO

Delineamento

Trata-se de um estudo quantitativo de caráter correlacional, voltado para uma análise descritiva do impacto de variáveis no rendimento acadêmico de estudantes.

Participantes

Participaram deste estudo 715 estudantes (447 homens e 268 mulheres) do 1º ano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba-IFPB no Brasil. Esses estudantes são provenientes de 26 cursos superiores, sendo seis de Bacharelado (Administração, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária), seis cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática e Química) e 14 Cursos Tecnológicos (Agroecologia, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Segurança no Trabalho, Sistemas para Internet e Gestão Comercial). Esse conjunto de cursos estava distribuído em 10 *campi* do IFPB, nas modalidades presencial ou à distância, com entrada no ano letivo de 2019. As idades dos estudantes oscilaram entre 16 e 59 anos, situando-se a média das idades em 22,10 anos ($DP = 6,92$).

Instrumentos e Procedimentos

A pesquisa possuiu uma etapa documental, sendo extraído do sistema acadêmico da Instituição-SUAP todos os dados relativos a rendimento acadêmico, a variáveis pessoais e a antecedentes acadêmicos. Após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CAAE nº 05473219.3.0000.5185) os estudantes foram informados dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação e confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos estudantes, foi procedida a aplicação dos instrumentos de coleta, divididos em 4 momentos ao longo de 1 ano letivo com os estudantes do 1º ano da ES do IFPB. Os instrumentos foram voltados para informações sobre aspectos pessoais, sociofamiliares, de vivências acadêmicas e institucionais dos participantes voluntários, mediante aplicação de questionário *online* aplicado de forma presencial durante as aulas de professores que atuam em componentes curriculares do 1º ano letivo de cursos superiores do IFPB. Além disso, o rendimento

acadêmico e o número de disciplinas cursadas *versus* disciplinas aprovadas, parâmetros utilizados como variáveis de sucesso e de permanência foram acompanhados a partir do sistema SUAP.

Análise de dados

A análise dos dados ocorreu através de estatística descritiva e de estatística inferencial, utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS/IBM*, versão 27.0 para *Windows*. Para uma análise do impacto de um conjunto alargado no CRE recorreu-se à análise de regressão hierárquica, assumindo o CRE como variável critério e três pacotes formados por quatro variáveis entendidas como explicativas do sucesso acadêmico. Assim, num primeiro momento, o Modelo 1 (M1) integrou variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior (estado civil, se o curso foi de 1ª opção, renda familiar e a localização demográfica do curso/campus); no Modelo 2 (M2) integraram-se variáveis associadas às vivências de adaptação ao ambiente universitário (número de contato extraclasse com professores, participação dos estudantes em atividades extracurriculares como pesquisa, extensão, monitoria, estágio, movimentos estudantis, atividades artístico-culturais e esportivas, e participação em eventos científicos da área, uso de bares, refeitórios e/ou ambientes de estudo, e uso do ambiente de biblioteca e/ou sala de informática durante o 2º semestre). Por fim, o modelo 3 (M3) tomou variáveis relacionadas às vivências de adaptação mais intrínsecas dos acadêmicos, como níveis de estudo e de aprendizagem (número de disciplinas aprovadas *versus* disciplinas cursadas 1º semestre, número de disciplinas aprovadas *versus* disciplinas cursadas 2º semestre, número de faltas no 1º semestre e número de faltas no 2º semestre). Por último, as análises de regressão foram realizadas separadamente de acordo com a modalidade de curso que os estudantes frequentavam: bacharelado, licenciatura e tecnológico.

RESULTADOS

Para estimar o valor preditivo das variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior, das variáveis associadas à adaptação ao ambiente universitário e das variáveis acadêmicas mais intrínsecas, relativamente ao rendimento dos estudantes de 1º ano, recorreremos inicialmente à análise de assimetria, curtose e eliminação de *outliers*. Além disso, foram observados os pré-requisitos para testes de regressão, incluindo avaliação da independência dos resíduos das variáveis independentes. De acordo com o teste de Durbin-Watson, os valores aceitáveis dos resíduos independentes devem variar entre 1.5 e 2.5, resultado encontrado nos cursos de bacharelado (2.48), de licenciatura (1.66) e de tecnologia (2.31). Outro pré-requisito atendido no teste foi o de ausência de multicolinearidade, cujos valores de Tolerância devem estar acima do valor de referência de .01, variando entre .15 e .98 no estudo, enquanto os valores dos fatores de

inflação da variância (VIF) devem ser inferiores a 10, sendo encontrado no estudo variação de 1.02 a 6.48. Diante dos pré-requisitos atendidos, realizamos a regressão linear múltipla tomando os três conjuntos de variáveis predizendo o CRE (Tabela 1).

A Tabela 2 apresenta os coeficientes de regressão

relevantes para o rendimento acadêmico de estudantes do 1º ano do ES, incluindo valores de B, Beta, t e p, de acordo com a modalidade de curso.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nos estudos permitem

Tabela 1 - Resumo do Modelo da Regressão Linear Hierárquica para Rendimento Acadêmico..

Curso	Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	Sig.
Bacharelado	M1	.55	.31	.21	3.10	.049*
	M2	.73	.53	.37	3.35	.021*
	M3	.94	.89	.81	11.01	.000***
Licenciatura	M1	.59	.35	.28	4.72	.004**
	M2	.68	.46	.35	3.96	.003**
	M3	.92	.85	.79	14.40	.000***
Tecnológico	M1	.32	.10	.06	2.56	.044*
	M2	.45	.21	.14	3.16	.005**
	M3	.92	.84	.82	39.67	.000***

Nota. M1 = Modelo 1 (variáveis pessoais e de *background* acadêmico anterior); M2 = Modelo 2 (vivências de adaptação ao ambiente universitário); M3 = Modelo 3 (variáveis relacionadas às vivências de adaptação mais intrínsecas dos acadêmicos, como níveis de estudo e de aprendizagem)

*p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabela 2 - Coeficientes de Regressão para Rendimento Acadêmico, a partir da modalidade de curso.

Modalidade	Modelo/Variável	B	Beta	T	Sig
Bacharelado	Renda familiar	-10.67	-.47	-2.52	.020*
	Renda familiar	-8.01	-.35	-2.77	.015*
	Nº de contato extra com professores	2.97	.36	3.21	.006**
	Participação extraclasse	2.22	.29	2.36	.034*
	Nº faltas 1º semestre	.41	.47	2.69	.017*
	NANC 2º semestre	29.04	.63	4.62	.000***
Licenciatura	Curso de 1ª opção	8.23	.34	2.48	.018*
	Renda familiar	16.95	.36	2.54	.016*
	Renda familiar	14.96	.31	2.33	.026*
	Participação extraclasse	2.74	.36	2.47	.019*
	Renda familiar	8.30	.17	2.18	.038*
	Nº de contato extraclasse com professores	.87	.20	2.17	.038*
	NANC 1º semestre	73.50	.64	5.39	.000***
	NANC 2º semestre	15.87	.28	3.14	.004**
Tecnológico	Nº faltas 2º semestre	-.17	-.30	-3.32	.003**
	Nº contato extra com professores	2.63	.26	2.29	.024*
	Renda familiar	4.49	.13	2.44	.017*
	Uso de bares, refeitórios e ambiente de estudo 2º semestre	2.66	.10	1.82	.070
	NANC 1º semestre	31.33	.27	4.75	.000***
NANC 2º semestre	35.45	.64	9.84	.000***	

Nota. NANC = Número de disciplinas aprovadas dividido pelo número de disciplinas cursadas.

*p < .05; ** p < .01; *** p < .001

um melhor entendimento da relação entre variáveis pessoais/familiares e contextuais do ambiente universitário e o sucesso em estudantes do 1º ano do ES. Confirmando a heterogeneidade nas características dos alunos de diferentes áreas do conhecimento em sua trajetória acadêmica, identificamos impactos distintos de variáveis pessoais/sociais como renda e se o curso foi de primeira opção. A renda familiar, aqui dividida a partir do salário-mínimo da família, é uma variável determinante de sucesso, sendo estudantes mais vulneráveis economicamente (até 3 salários-mínimos) mais propensos à evasão, independente da natureza do curso frequentado. Outros estudos também apontam essa relação inversamente proporcional entre sucesso acadêmico e situação socioeconômica (Carvalho, Almeida, & Cavalcanti, 2018; Rodríguez-Hernández, Cascalla, & Kyndt, 2020). Na realidade brasileira, com o aumento de cotas de acesso ao ES a partir das Leis nº 12.711/2012 e posteriormente nº 13.409/2016, trouxe crescente aumento de estudantes oriundos de família com baixa renda, em especial estudantes de baixa renda, negros, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Cantorani, Pilatti, Helmann, & Silva, 2020; Heringer, 2018; Oliveira & Melo-Silva, 2010). Por outro lado, alunos com altas rendas familiares são menos propensos a ter rendimento acadêmico insatisfatório e a reprovar em disciplinas do ES. Talvez não apenas pela oportunização de melhores condições sociais e acadêmicas para estudar, como também o suporte financeiro familiar reduz a necessidade de obtenção de renda extra mediante trabalho para garantir a permanência na IES (Borracci et al., 2014; Torres-Zapata, Acuña-Lara, Acevedo-Olvera, & Villanueva-Echavarría, 2019; Zago, 2006). Estudantes apenas dedicados ao seu curso, ou sem necessidade de repartir seu tempo por uma atividade profissional, têm maiores oportunidades de se relacionarem com docentes e colegas ou de se vincularem ao curso e à instituição, aumentando a sua identidade vocacional e projeto de carreira profissional na área de sua graduação, o que favorece seu sucesso, permanência e conclusão da formação.

Assim como a renda, estudar num curso de 1ª opção de entrada na universidade possibilita maior identificação com os estudos e melhores vivências adaptativas. A adaptação ao ambiente universitário implica, ainda, lidar com as frustrações e exigências burocráticas ou acadêmicas, seja em relação ao conteúdo curricular ou mesmo à dificuldade em dar conta das exigências do nível de ensino, o que se torna ainda mais desafiador quando o curso frequentado não corresponde a 1ª opção (Ferrão & Almeida, 2019; Polydoro, 2000; Teixeira et al., 2008). À medida em que acompanhamos o aumento de cursos superiores nos Institutos Federais nas áreas de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia, em especial essas duas últimas áreas a partir de políticas públicas de ampliação de acessos e interiorização das IES, nos

deparamos com dilemas tanto institucionais quanto vocacionais (Lei 11.892, 2008; Cantorani et al., 2020; Porto & Gonçalves, 2017). No presente estudo, em especial nos cursos de Licenciatura, observamos uma relação positiva entre ser a 1ª opção de curso e o rendimento acadêmico. Devemos ter clareza que são muitos os municípios carentes de profissionais licenciados em áreas como Matemática, História, Letras ou Química, dentre outras, cujas profissões possuem menos status social e menor remuneração financeira no país, ao mesmo tempo em que cresce o número de alunos matriculados no ES frequentando estes cursos como 2ª opção ou 3ª opção dentre os cursos almejados no processo seletivo por uma menor nota de corte (INEP, 2018; Lobo & Filho, 2017; Paula, Costa, & Lima, 2019). Assim, a realização de cursos que não foram os escolhidos inicialmente pode acarretar baixa motivação e mais fraco investimento dos estudantes nas atividades do seu curso, decorrendo desse desinteresse uma menor participação na vida acadêmica, menor percepção de eficácia nas matérias curriculares do curso, menor identificação vocacional com o curso e, daí também taxas mais elevadas de insucesso e de evasão (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Carvalho et al., 2018; Casanova, Cervero, Nuñez-Pérez, Bernardo-Gutiérrez, & Almeida, 2018; Ferrão & Almeida, 2019; Tinto, 2017).

As características pessoais/sociais vinculadas às experiências institucionais influenciam a adaptação acadêmica e a trajetória do estudante no ES, tanto positivamente quanto negativamente, impactando em sua permanência e sucesso (Araújo, 2017; Castro & Teixeira, 2014). Nesse contexto, a generalidade dos estudos sugere uma interação entre características dos estudantes e variáveis contextuais na explicação dos seus níveis de engajamento e de satisfação acadêmica, o que compromete o aproveitamento efetivo que os estudantes fazem das oportunidades de desenvolvimento psicossocial e de sucesso acadêmico que tendencialmente o ES apresenta e que, aliás, estiveram na origem da sua decisão de nele ingressar (Casanova, 2018; Castro & Teixeira, 2014; Costa & Gouveia, 2018; Tomás et al., 2014).

Ficou evidente no estudo que o rendimento escolar está impactado pelas vivências dos estudantes na fase inicial de ajustamento universitário, em especial, à qualidade e ao perfil da relação desenvolvida entre professores e alunos, bem como à participação estudantil em atividades extraclasse ofertadas pela instituição e sua comunidade educativa. Quanto maior esse contato extraclasse, melhor o clima institucional e as práticas educativas propiciadoras de envolvimento e autonomia, facilitando os percursos de desenvolvimento integral do estudante e seus processos de aprendizagem. Quanto maior a interação entre os estudantes e os professores, os colegas e os serviços e infraestruturas da instituição, mais o estudante dedica energia à sua trajetória acadêmica e maior será o compromisso com o curso e a

IES. Nesse sentido, torna-se evidente que quanto maior a integração nos sistemas acadêmico e social da IES, menor é a chance de evasão e insucesso no ES (Brites-Ferreira et al., 2011; Fior & Mercuri, 2018; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2017). Enquanto a variável contato extraclasse com professor possui relevância para o rendimento acadêmico de estudantes de diferentes áreas científicas, também fica evidente o papel do professor sobre a trajetória acadêmica dos estudantes tomando as interações nas aulas, nomeadamente quando dão espaço para a iniciativa, a confrontação de pontos de vista e a aprendizagem cooperativa dos estudantes (Costa, 2003). Da mesma forma, oportunizar aos estudantes experiências universitárias diversificadas, bem como organização curricular e ambiente institucional adequados para tais percursos acadêmicos, impactará positivamente na aprendizagem, permanência e desenvolvimento psicossocial necessários para garantia do sucesso acadêmico, permanência e conclusão da graduação (Ambiel et al., 2016; Casanova et al., 2018; Fior & Mercuri, 2018; Oliveira, Santos, & Inácio, 2018). Na realidade institucional do Instituto Federal, tais experiências são enriquecidas pela particularidade de possuir práticas institucionais, corpo docente, estrutura física e atividades curriculares e extracurriculares que abarcam alunos em diferentes níveis de ensino. Dessa forma, é importante destacar que estudantes de bacharelado e de licenciatura, por serem cursos com duração de 4 a 5 anos, possibilitam maior tempo para oferta de atividades extracurriculares em relação aos cursos tecnológicos, com média de duração de 3 anos (Lei 11.892, 2008; Pacheco, 2010).

Assim, é necessário refletir sobre o impacto de variáveis mais intrínsecas ao estudante e seus processos formativos e o quanto os componentes curriculares, as demandas acadêmicas, a autorregulação, o pensamento crítico e as competências pessoais também são determinantes do sucesso acadêmico, independente do curso de ES frequentado (Boruchovitch, 2014; Osti & Martinelli, 2014; Rivas et al., 2020; Soares & Almeida, 2019). Ao investigar a influência do número de faltas nos componentes curriculares e a relação entre disciplinas aprovadas *versus* disciplinas cursadas no semestre, observamos que tais variáveis apresentam alto valor preditivo sobre o rendimento acadêmico de estudantes do IFPB. Como seria esperado, quanto maior o número de faltas, menor será o rendimento, bem como quanto maior coincidência existir entre as disciplinas cursadas e aprovadas, melhor será o rendimento acadêmico. Frequentar as aulas e ter compromisso com as atividades previstas pelas disciplinas possibilita ressignificar o olhar sobre os estudos e suas demandas acadêmicas, bem como mais envolvimento do estudante nas tarefas, autonomia e responsabilidade com a própria aprendizagem. Tais elementos reforçam que a definição dos resultados de aprendizagem é o primeiro passo a orientar os planos pedagógicos, pois fica traçado o processo de aprendi-

zagem, incluindo o plano de estudos, as metodologias pedagógicas de ensino-aprendizagem e os métodos de avaliação (Almeida et al., 2012; Costa, 2003; Fagundes et al., 2014; Soares & Dias, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A missão das IES não pode se circunscrever à abertura de cursos e de vagas para atender à maior demanda de estudantes e famílias pela formação superior. Pelas suas características e exigências, devem as IES atender à diversidade de estudantes que nelas ingressam e ter medidas de acolhimento e de apoio. Assim como promover o acesso, importa também cuidar das reais condições para os estudantes desenvolverem os níveis de autonomia e de competências para enfrentarem com sucesso as demandas do ES, permanecerem e concluírem os seus cursos.

Tais medidas por parte das IES devem assentar em resultados da investigação sobre os fatores explicativos do sucesso acadêmico e da permanência. Os resultados da presente pesquisa apontam que as variáveis pessoais e de percurso acadêmico anterior, quando associadas às variáveis de adaptação acadêmica junto à instituição e aos níveis de aprendizagem, conseguem explicar de forma muito satisfatória o rendimento acadêmico dos estudantes de bacharelado, de licenciatura e de Tecnologia. Acreditamos que com essa visão mais global do estudante e de suas trajetórias acadêmicas, conseguimos identificar as políticas que possam reduzir a evasão e garantir a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes no ES, ou seja, políticas que possam comprometer as IES não apenas com o acesso de estudantes cada vez mais diferenciados, mas igualmente com o seu sucesso uma vez que ingressaram no ES.

Embora os objetivos do presente estudo tenham sido contemplados, existem algumas limitações da presente pesquisa a serem apontadas. Uma delas é referente à amostra ser exclusiva de uma única IES, não contemplando outros contextos sociais e acadêmicos da realidade brasileira. Outra lacuna a ser destacada é a não utilização de outras variáveis da trajetória acadêmica determinantes do sucesso acadêmico, como expectativas, suporte social ou autoeficácia, dentre outros. Sugerimos, assim, novos estudos voltados para ampliação das variáveis psicossociais e curriculares consideradas e da representatividade da amostra, tomando a diversidade de estudantes e de suas vivências nas análises comparativas a partir de diferentes pontos de vista, como estudantes, professores, familiares e equipe gestora da IES.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 18*(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 17*(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Álvarez-Pérez, P. R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato. *Estudios sobre Educación, 40*, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación, 11*(32), 46-65. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.815>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico, 47*(4), 288-297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 132–141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Barroso, P. C. F., Oliveira, I. M., Noronha-Sousa, D., Noronha, A., Mateus, C. C., Vázquez-Justo, E., & Costa-Lobo C. (2022). Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional, 26*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022228736>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention, 3*(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Borracci, R. A., Pittaluga, R. D., Rodríguez, J. E. Á., Arribalza, E. B., Camargo, R. L. P., Couto, J. L., & Provenzano, S. L. (2014). Factores asociados con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la universidad de Buenos Aires. *Medicina (Argentina), 74*(6), 451–456. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802014000800005&lng=es&tlng=es.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brites-Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Abreu, I. S. M., Canastra, F., & Simões-dias, I. (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 28–40. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2011.4.52>
- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., Helmann, C. L., & Silva, S. C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação, 25*, 1–26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Carvalho, P. S. A., Almeida, E. A., & Cavalcanti, M. C. M. (2018). Análise da evasão na Educação a Distância: um estudo no curso de bacharelado em Administração Pública do IFPB/UAB. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, 1*(41), 139-151. <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n41p139-151>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J., Cervero, A., Nuñez-Pérez, J. C., Bernardo-Gutiérrez, A., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento, 32*(79), 9–17. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.A001>
- Costa, A. C. R. (2003). A teoria piagetiana das trocas sociais e sua aplicação aos ambientes de ensino-aprendizagem. *Informática na Educação: Teoria & Prática, 6*(2), 77-90. <http://hdl.handle.net/10183/21004>
- Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), 24*(3), 155–182. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- Decreto nº 6.096 de 25 de Abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Diário Oficial da União (25-04-2007), p. 7. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22*(84), 635–669. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362014000300004>
- Fernandes, F. C. M., & Tabosa, W. A. F. (2018). *Instituto Federal: uma organização composta por organizações*. Natal:IFRN, 100p.
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. (2019). Student' s access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 24*(2), 434–450. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200006>
- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2015). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1401–1420. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>
- Fior, C., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 85–95. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>

- Gasparotto, G. da S., Bichels, A., Szeremeta, T. do P., Vagetti, G. C., & Oliveira, V. de. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education*, 31(1), e-3137. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3137>
- Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2017). Rationale and applicability of Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) in psychoeducational contexts. *Psichotema*, 29(3), 396-401. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.369>
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780–789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Haas, L. I. A. M. (2010). Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 151–171. <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19688>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018). *Resumo Técnico: Censo Da Educação Superior 2016*, 1–97. INEP. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Instituto SEMESP. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/>
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui O Programa Universidade Para Todos - Prouni, Regula A Atuação De Entidades Beneficentes De Assistência Social No Ensino Superior, Altera A Lei Nº 10.891, De 9 De Julho De 2004, E Dá Outras Providências*. Diário Oficial da União (14-01-2005), p. 7. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm
- Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui A Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica, Cria Os Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia, E Dá Outras Providências*. Diário Oficial da União (30-12-2008), p. 1. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe Sobre O Ingresso Nas Universidades Federais E Nas Instituições Federais De Ensino Técnico De Nível Médio E Dá Outras Providências*. Diário Oficial da União (29-08-2012), p. 1. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei nº 13.409, de 8 de dezembro de 2016. *Altera A Lei Nº 12.711, De 29 De Agosto De 2012, Para Dispor Sobre A Reserva De Vagas Para Pessoas Com Deficiência Nos Cursos Técnico De Nível Médio E Superior Das Instituições Federais De Ensino*. Diário Oficial da União (29-12-2016), p. 3. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. *Altera A Lei Nº 10.260, De 12 De Julho De 2001, A Lei Complementar Nº 129, De 8 De Janeiro De 2009, A Medida Provisória Nº 2.156-5, De 24 De Agosto De 2001, A Medida Provisória Nº 2.157-5, De 24 De Agosto De 2001, A Lei Nº 7.827, De 27 De Setembro De 1989, A Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996 (Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional), A Lei Nº 8.958, De 20 De Dezembro De 1994, A Lei Nº 9.766, De 18 De Dezembro De 1998, A Lei Nº 8.745, De 9 De Dezembro De 1993, A Lei Nº 12.101, De 27 De Novembro De 2009, A Lei Nº 12.688, De 18 De Julho De 2012, E A Lei Nº 12.871, De 22 De Outubro De 2013; E Dá Outras Providências*. Diário Oficial da União (08-12-2017), p.1. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm
- Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>
- Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no Ensino Superior Brasileiro: novos dados. *Instituto Lobo*, 1–6. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Marques, E. P. S. (2018). Access to higher education and strengthening of the black identity. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>
- Ministério da Educação (2010). *Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998* (pp. 178–181).
- Ministério da Educação (2010). *Portaria Normativa nº2, de 26 de janeiro de 2010*.
- Morais, D. M. G., Souza, A. A. M., & Cassoni, V. (2019). Um modelo preditivo da evasão no Ensino Superior. *FTT Journal of Engineering and Business*, 1, 50–61.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114–127. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 73–89. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-8572010000100003>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 26p.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. Jos.-Bass.

- Pather, S., Norodien-Fataar, N., Cupido, X., & Mkonto, N. (2017). First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education*, 69, 161–184. Recuperado de http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2520-98682017000200008&lng=en&tlng=en.
- Paula, A. S. N., Costa, F. J. F., & Lima, K. R. R. (2019). Divisão internacional do conhecimento e o declínio das ciências humanas: o cenário das instituições privadas de educação superior na Região Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240057>
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2020). Pensamiento crítico y el reto de su evaluación pensamiento crítico e o desafio da sua avaliação. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–14. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14706>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Soares, D., & Dias, D. (2017). Resultados de aprendizagem no quadro do ensino superior português: O caso da psicologia e da educação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 12-39, 37–40. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2421>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185–202. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87–107. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5
- Torres-Zapata, Á. E., Acuña-Lara, J. P., Acevedo-Olvera, G. E., & Villanueva Echavarría, J. R. (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 539–556. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435>
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226–237. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200003>

Recebido em: 14 de maio de 2021

Aprovado em: 11 de setembro de 2023