

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

Jose Sarto Freire Castelo

Universidade de Fortaleza - sarto@unifor.br

Milena Reis Auip Barbosa

Universidade de Fortaleza - milenaauip@unifor.br

Arnaldo Fernandes Matos Coelho

Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra - coelho1963@hotmail.com

Resumo

Este estudo investigou a persistência estudantil e sua relação com a empregabilidade em instituições de ensino superior (IES) do Brasil e Portugal. Utilizou-se uma abordagem quantitativa com questionário, aplicando escalas tipo Likert de 7 pontos para medir empregabilidade, persistência, cocriação, engajamento acadêmico e motivação. A amostra incluiu 584 estudantes (290 brasileiros e 294 portugueses), com análise multigrupo para testar diferenças e semelhanças entre os dois países. Os dados foram analisados com modelagem de equações estruturais para avaliar o

impacto dos antecedentes da persistência na empregabilidade. Os resultados indicam que o engajamento e a motivação são fatores essenciais para a permanência dos estudantes, com variações entre Brasil e Portugal. A cocriação também foi relevante, promovendo maior envolvimento e sucesso acadêmico. A persistência estudantil demonstrou impacto significativo na empregabilidade, destacando a importância da reputação das IES e das percepções dos alunos sobre suas competências no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Persistência estudantil, Empregabilidade, Engajamento acadêmico, Motivação para aprender, Cocriação de valor.

Antecedents of Student Persistence and Employability: A comparative study between students from Brazilian and Portuguese higher education institutions

Abstract

This study investigated student persistence and its relationship with employability in higher education institutions (HEIs) in Brazil

and Portugal. A quantitative approach with a questionnaire was used, applying 7-point Likert scales to measure employability, per-

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

sistence, co-creation, academic engagement, and motivation. The sample included 584 students (290 Brazilians and 294 Portuguese), with multigroup analysis testing differences and similarities between the two countries. Structural equation modeling was used to assess the impact of persistence antecedents on employability. The results indicate that engagement and motivation are essential factors

for student retention, with variations between Brazil and Portugal. Co-creation was also relevant, promoting greater involvement and academic success. Student persistence had a significant impact on employability, highlighting the importance of HEIs' reputation and students' perceptions of their competencies in the job market.

Keywords: Student persistence, Employability, Academic engagement, Motivation to learn, Value co-creation.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está profundamente influenciada pela “era do conhecimento”, na qual o desenvolvimento de uma nação está estreitamente ligado à qualidade de sua educação. Tanto no Brasil quanto em Portugal, essa realidade se manifesta na expansão do Ensino Superior, impulsionada por iniciativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Brasil desde 2003 (Brasil, 2022) e a Declaração de Bolonha em Portugal, há duas décadas, que exigiu ajustes significativos na oferta de cursos (Simão et al., 2003). No Brasil, medidas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004 (Brasil, 2022) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008 (Brasil, 2022) resultaram em um aumento expressivo no número de vagas e em mudanças nas abordagens acadêmicas (Guimarães, 2012; Polidori et al., 2006). Em Portugal, a massificação do ensino superior também trouxe desafios, como altas taxas de reprovação em diversos cursos (Guimarães, 2012).

Se forem analisados os contextos brasileiro e português, evidenciam-se desafios relevantes no que se refere à permanência estudantil no ensino superior, ainda que com características distintas. No Brasil, dados do Censo da Educação Superior 2023 indicam uma Taxa de Desistência Acumulada de 59%, com destaque para a elevada evasão na modalidade de educação a distância (Ead) (58,44%), a qual responde por 66,4% das matrículas totais, contrastando com uma taxa de evasão de 21,48% no ensino presencial (Ministério da Educação [MEC], 2024). Esse cenário reflete limi-

tações estruturais e pedagógicas, especialmente no EaD, que, apesar de sua expansão, enfrenta entraves relacionados ao engajamento e ao suporte acadêmico. Mesmo com aumento de 6,1% em relação a 2022, persistem desafios significativos quanto à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes (Ishii et al., 2014). Em Portugal, embora as taxas sejam globalmente mais baixas, observa-se uma tendência de agravamento: no ano letivo de 2022/2023, a taxa de desistência nas licenciaturas atingiu 11,10%, a mais elevada dos últimos oito anos, enquanto nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) esse índice chegou a 26,9%, sendo atribuídos como fatores explicativos a crise econômica, a inflação e a precarização das condições habitacionais (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2024). Assim, estudos comparativos entre Brasil e Portugal têm contribuído para entender melhor fenômenos diversos, como imigração (Gondim et al., 2018), burnout (Campos & Marôco, 2013), lealdade à marca (Haryanto et al., 2016) e comportamento ambiental (Côrtes et al., 2016).

A questão do insucesso acadêmico é multifacetada e envolve fatores complexos que vão desde aspectos pedagógicos e sociais até econômicos. Este fenômeno impacta diretamente a qualidade e efetividade das políticas educacionais nas IES tanto no Brasil quanto em Portugal (Frison, 2021). Diante desse cenário de crescente oferta educacional e demandas do mercado de trabalho, a pesquisa sobre persistência estudantil no ensino superior na segunda década do século XXI indicam que aspectos como identificação com o curso, apoio institucional, vínculos interpessoais e experiências pedagógicas qualificadas exercem papel decisivo na permanência dos estudantes (Carniel & Espinosa, 2024; Kohls-Santos & Estrada Mejía, 2021; Tinto, 2017). Tais investigações são fundamentais para o aprimoramento de políticas públicas e práticas institucionais voltadas à redução da evasão e à promoção do sucesso acadêmico, contribuindo não apenas para o fortalecimento da qualidade educacional, mas também para a formação de profissionais mais preparados e integrados às exigências sociais e econômicas contemporâneas. A análise dos antecedentes como engajamento acadêmico, motivação para aprender e cocriação de valor pode não só explicar a persistência estudantil, mas também influenciar positivamente a empregabilidade dos graduados (Santos Junior & Real, 2020).

A empregabilidade, definida como a capacidade dos graduados de adquirirem competências valorizadas pelo mercado de trabalho (Fragoso et al., 2019), está diretamente ligada à formação recebida durante o ensino superior. As instituições de ensino têm um papel crucial não apenas na transmissão de conhecimento técnico-

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

-científico, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências transferíveis (Rosenberg et al., 2012). Na segunda década do século XXI, a empregabilidade dos graduados no ensino superior brasileiro tornou-se um tema central nas discussões sobre a eficácia da formação acadêmica diante das exigências do mercado de trabalho. Mendes e Bastos (2025) realizaram um estudo qualitativo com profissionais de diversas áreas e identificaram que a manutenção da empregabilidade está fortemente ligada a fatores pessoais, como adaptabilidade, curiosidade e confiança, além da valorização contínua do conhecimento, alinhando-se à teoria do capital humano. Esses achados sugerem que gestores educacionais devem desenvolver estruturas e processos que acompanhem as demandas do mercado, incluindo ações que considerem fatores psicossociais dos estudantes. Complementarmente, Vasconcelos, Oliveira e El-Aouar (2024) analisaram o critério da empregabilidade na escolha da instituição de ensino superior, destacando que a inovação e a inteligência competitiva influenciam significativamente nas estratégias competitivas das instituições privadas, proporcionando vantagem na atração e retenção de alunos. Esses estudos reforçam a importância de políticas institucionais que promovam o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado, visando à inserção eficaz dos graduados no mundo do trabalho.

De fato, entender como o engajamento acadêmico, motivação para aprender e cocriação de valor impactam a persistência estudantil e explicam a empregabilidade em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas no Brasil e em Portugal é essencial não apenas para as decisões estratégicas e programas de marketing das IES, mas também para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes que promovam o sucesso dos estudantes em seus futuros profissionais.

Uma lacuna na literatura em relação à aplicação prática dos antecedentes (engajamento acadêmico, motivação em aprender e cocriação) da persistência estudantil e seus impactos na empregabilidade em contextos específicos, bem como a eficácia de intervenções educacionais direcionadas para melhorar a persistência estudantil e a empregabilidade em estudos transculturais, é importante para entender como diferentes culturas respondem às mesmas demandas (Haryanto, Moutinho, & Coelho, 2016; de Souza & Lins, 2022).

Diversos estudos de diferentes áreas já compararam Brasil e Portugal e contribuíram para a compreensão de diversos fenômenos, como a percepção dos imigrantes (Gondim et al., 2018), comportamento ambiental (Côrtes, Dias, Fernandes, Pam-

plona, & Vieira, 2016), a influência de atitudes, normas sociais, controle percebido e boca a boca na intenção de ficar em casa em tempo de pandemia (Souza, Castelo, & Coelho, 2022), orientação religiosa, valores pessoais e intenção empreendedora (da Silva Sousa, Fontenele, Soares, de Sousa Filho, & Santos, 2024), entre outros temas.

O Brasil, como ex-colônia portuguesa, ainda divide muitas afinidades comportamentais com Portugal (Feldman-Bianco, 2001; Félix Neto, Conceição-Pinto, & Furnham, 2012). Além disso, Krupczak, Aires, e do Reis (2020) enfatizaram que ambos apresentam diferenças em relação aos contextos educacionais e de pesquisa. Neste sentido, procura-se compreender como os antecedentes influenciam a persistência estudantil e como esta impacta na empregabilidade em IES públicas e privadas brasileiras e portuguesas. Para responder a esta questão central, este trabalho tem a proposta de analisar dois grupos de estudantes de IES, brasileiros e portugueses, ou seja, testar quatro hipóteses em ambiente de multigrupo entre estudantes brasileiros e portugueses.

Espera-se que a resposta deste estudo possa contribuir para futuras pesquisas que devem explorar essas questões mais profundamente, contribuindo ainda mais para o avanço do conhecimento no campo da educação superior, tanto no sentido teórico quanto prático.

2. REVISÃO DA LITERATURA E HIPÓTESES

2.1 Engajamento acadêmico e a persistência estudantil

O engajamento refere-se à qualidade do esforço feito pelos alunos em atividades educacionalmente intencionais e contribui para os resultados acadêmicos desejados (Kuh, 2001). Um envolvimento mais profundo dos alunos pode levá-los a práticas educacionais benéficas, resultando em uma aprendizagem abrangente (Coates, 2006; Hodge, Wright, & Bennett, 2017). Os estudantes que se percebem como pertencentes a um grupo específico ou à instituição têm maior probabilidade de persistir, pois isso leva não apenas a uma motivação aprimorada, mas também a uma disposição de se envolver com os outros, promovendo ainda mais a persistência (Tinto, 2017).

Andrade et al. (2022) afirmam que estudantes que não seguiram o ensino superior obtiveram pontuações significativamente mais baixas em avaliações de aprendizado,

especificamente em resultados essenciais de aprendizado e entre vários aspectos do engajamento acadêmico. Isso sugere que a experiência de aprendizado é crucial para a persistência no ensino superior. Corroborando essa ideia, Gabia e Sharpe (2021) mostraram que os principais impulsionadores da persistência do aluno são o otimismo pessoal, o envolvimento acadêmico e os relacionamentos positivos.

De fato, a pesquisa sobre o engajamento como forma de ajustamento às atividades que o aluno necessita desenvolver é crucial para a gestão universitária, visando ao sucesso acadêmico. Isso assegura a persistência estudantil, a integração dos estudantes à experiência universitária e se reflete no desempenho e sucesso acadêmicos (Tinto, 1993; Williams et al., 2017). Tinto (2025) continuando suas pesquisas enfatiza a importância das percepções dos estudantes sobre seu engajamento com outros membros da comunidade acadêmica como determinante para a persistência no ensino superior. Assim sendo, propõe-se a seguinte hipótese: H1: O engajamento acadêmico influencia positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses.

2.2 Motivação em aprender e persistência

A partir de uma ampla perspectiva encontrada na literatura, a motivação para aprender é composta por determinantes ambientais, forças internas e incentivos que impulsionam o indivíduo a realizar uma tarefa específica (Witter & Lomônaco, 1984). Howard et al. (2021) demonstraram que os resultados da motivação dos estudantes são influenciados por diferentes tipos de motivação, originados de incentivos externos, envolvimento do ego, valor pessoal e interesse intrínseco. Eles destacam que a motivação intrínseca está associada ao sucesso e bem-estar do aluno, enquanto o valor pessoal (regulação identificada) está particularmente relacionado à persistência. A motivação ligada ao ego (regulação introjetada) foi positivamente relacionada com metas de persistência e desempenho, mas também com indicadores de mal-estar. Já a motivação impulsionada pelo desejo de obter recompensas ou evitar punições (regulação externa) não foi associada ao desempenho ou persistência, mas esteve relacionada à diminuição do bem-estar.

Complementarmente, Bureau et al. (2021) destacaram que o suporte à autonomia por parte dos professores é um fator crucial para a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, promovendo uma motivação mais autodeterminada e, conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos.

Esses achados sublinham que a regulação identificada e a motivação intrínseca são fatores-chave para o ajuste escolar. Assim, a persistência é um fenômeno motivacional do ponto de vista do estudante (Bandura, 1989; Graham et al., 2013; Tinto, 2017). Para persistir, os estudantes enfrentam inúmeros desafios durante o período acadêmico e, para superar essas barreiras, precisam estar motivados; sem motivação, a persistência é improvável.

Neste contexto, propõe-se a seguinte hipótese: H2: A motivação acadêmica influencia positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses.

2.3 Cocriação e a persistência estudantil

A cocriação proporciona uma mudança de visão nas empresas, fazendo com que elas passem de uma perspectiva centrada na organização para uma abordagem mais equilibrada, na qual clientes e empresas interajam e cocriem experiências juntos (Brambilla & Damacena, 2011; Grönroos, 2008; Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004; Vargo et al., 2008). Essa abordagem defende que os interesses de todas as partes interessadas devem ser considerados (Ramaswamy & Guillard, 2010).

No ambiente educacional, o foco é a cocriação do conhecimento, que envolve “aprender a colaborar e aprender por meio da colaboração” (Antonacopoulou, 2009, p. 427). Brambilla e Damacena (2012) destacam que a cocriação de valor é uma prática essencial nos serviços e indispensável na educação. Duque (2014) observou que os alunos percebem os resultados da cocriação de valor na educação, considerando-a valiosa no contexto de ensino e aprendizagem, o que reduz a probabilidade de evasão e aumenta a retenção nas instituições de ensino superior (IES).

Envolver os alunos em atividades de cocriação é crucial, pois o engajamento dos estudantes influencia a persistência e a aprendizagem (Campbell & Cabrera, 2011; Wardley, Bélanger, & Nadeau, 2017). Bond (2020) corrobora essa ideia ao afirmar que a cocriação melhora a persistência, o desempenho e a retenção dos alunos. Omland et al. (2025) realizaram uma revisão sistemática conceitual abrangente, e identificaram que práticas cocriativas fortalecem o senso de pertencimento, a agência estudantil e a colaboração entre alunos e docentes, resultando em ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores. Além disso, McDaniel-Hall et al. (2023) concluíram em sua pesquisa que o envolvimento dos estudantes na criação de conteúdos curriculares aumentou significativamente seu engajamento e senso de pertencimento.

Esses achados corroboram a ideia de que a cocriação não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a retenção dos alunos, ao promover uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante. Portanto, propõe-se a seguinte hipótese: H3: A cocriação de valor influencia positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses.

2.4 Persistência e a empregabilidade estudantil

O conceito de empregabilidade, conforme discutido na literatura, é um construto multifacetado que engloba tanto fatores internos, como o reconhecimento das expectativas e desempenho profissional, quanto dimensões externas, como os benefícios e aprendizados adquiridos através do trabalho (Gamboa et al., 2015). Sousa et al. (2022) destacam que a reputação da instituição de ensino superior e a percepção dos alunos sobre sua empregabilidade são cruciais para suas chances de serem bem-sucedidos no mercado de trabalho.

Para Hora et al. (2018), o sucesso dos estudantes em termos de empregabilidade depende da adoção de uma visão ampla pelas instituições de ensino, que inclui o bem-estar dos alunos e professores, investimentos no desenvolvimento de habilidades profissionais específicas e o cultivo de competências humanas adaptadas ao contexto social e cultural. Essa abordagem não apenas molda as perspectivas de carreira dos alunos, mas também promove uma experiência universitária que os prepara para o sucesso não apenas econômico, mas também como cidadãos responsáveis (Hora et al., 2018).

Além disso, Correia et al. (2019) sublinham a importância de estabelecer altos níveis de empregabilidade no ensino superior através do fortalecimento de redes de contatos entre instituições de ensino, alunos e entidades empresariais. O processo de integração profissional, iniciado nos estágios, é fundamental para traduzir a teoria acadêmica em prática valorizada pelo mercado (Sousa et al., 2022).

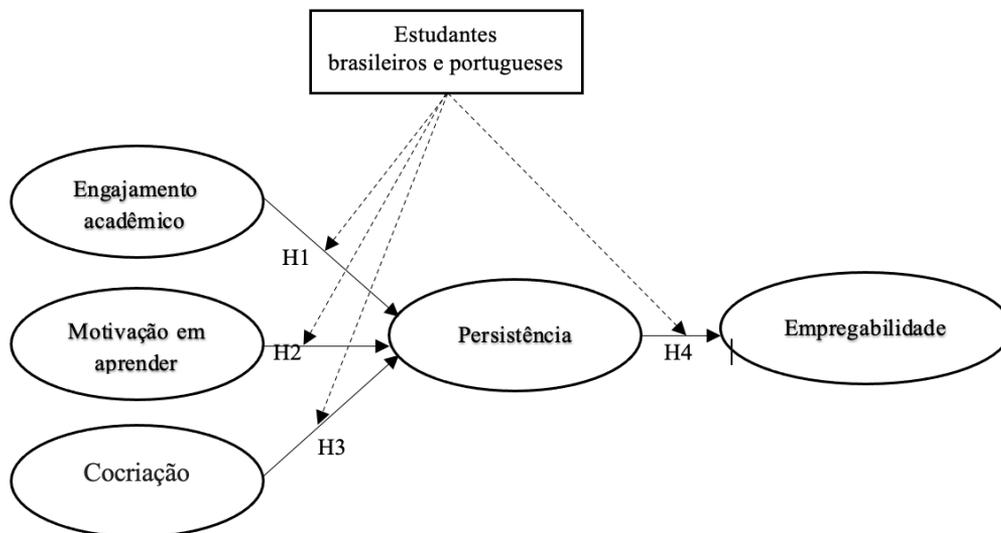
A persistência e o sucesso dos alunos na faculdade são significativamente influenciados pelas condições de emprego local e pelas perspectivas de carreira futura, aspectos muitas vezes negligenciados nos modelos de persistência acadêmica (Stuart et al., 2014). Wiseman (2014) salienta que as dificuldades em encontrar emprego, especialmente na área desejada, podem levar muitos estudantes a aceitar trabalhos menos remunerados fora de sua especialização inicial, na esperança de que um diploma universitário lhes garanta acesso a melhores oportunidades de carreira. Assim, as perspectivas de emprego desempenham um papel crucial nas decisões de persis-

tência dos alunos durante seus estudos (Stuart et al., 2014). Com base nesses pontos, propõe-se a seguinte hipótese: H4: A persistência estudantil tem um impacto positivo na empregabilidade dos brasileiros e portugueses.

A Figura 1 apresenta os construtos desta seção, assim como, o modelo dos antecedentes da persistência e empregabilidade estudantil entre alunos de instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas (IESBP), onde as setas contínuas representam as quatro hipóteses e as pontilhadas as diferenças ou semelhanças entre os grupos de estudantes.

Figura 1

Modelo dos Antecedentes da Persistência e Empregabilidade Estudantil entre Alunos de IESBP.



Fonte: Autores

3. METODOLOGIA

Apoiado na revisão da literatura, elaborou-se o modelo apresentado no marco conceitual (Figura 1 - IESBP), definindo-se esta pesquisa como um estudo transversal descritivo. Um formulário foi desenvolvido no Google Forms e enviado aos voluntários através das redes sociais WhatsApp e Facebook dos pesquisadores, utilizando

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

do a técnica bola de neve. 584 participantes utilizaram esse formulário para expressar suas opiniões sobre os antecedentes de persistência e empregabilidade estudantil entre estudantes de IESBP. Considera-se que o estudo se apoia em uma amostra não probabilística de conveniência, com 290 brasileiros e 294 portugueses, atendendo aos requisitos mínimos de Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009), de pelo menos cinco participantes para cada construto apresentado. Para o cálculo amostral, utilizou-se a calculadora de Daniel Soper, onde o valor mínimo do tamanho amostral para o modelo estrutural deve ser 100, e o tamanho de efeito de 0.3, a um nível de poder estatístico desejado de 0.8, para cinco variáveis latentes, 25 variáveis observadas, a um nível de probabilidade de 0.05.

As métricas dos construtos Empregabilidade (EMPR - 5 itens), Persistência (PERS - 6 itens), Cocriação (COCV - 6 itens), O Engajamento Acadêmico (ACEG - 5 itens) e Motivação para Aprender (LMOT - 3 itens) foram mensurados por meio de escalas tipo Likert de 7 pontos, sendo 1 “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente”. Vários autores da literatura foram utilizados como referências, adaptado de Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009); Pitan & Muller (2019); Greer & Waight (2017); Shin (2003); Ngo & O’Cass (2009); Law, Geng, & Li (2019), respectivamente validados (Tabela 1).

Tabela 1

Construtos e Itens do Instrumento de Coleta de Dados

Construto		Itens
Empregabilidade	EMPR_12	Os empregadores estão interessados em empregar graduados/pós-graduados da minha FACULDADE.]
	EMPR_13	O status (marca) da minha FACULDADE é um ativo significativo (influência) para mim na busca de emprego.]
	EMPR_14	Os empregadores visam especificamente a minha FACULDADE para recrutar indivíduos da minha área de estudo.]
	EMPR_15	Sinto-me confiante de que serei capaz de encontrar um trabalho adequado depois de deixar a minha FACULDADE.]
	EMPR_16	Sinto confiança em me candidatar à vagas de trabalhos nas organizações mais cobiçadas.]
Persistência	PERS_24	A graduação/pós-graduação é importante para mim.]
	PERS_25	Estou convencido de que posso superar os obstáculos encontrados durante os meus estudos.]
	PERS_26	Terminarei meus estudos, por mais difícil que seja.]
	PERS_27	Certamente vou me matricular no próximo semestre.]
	PERS_28	É provável que continue meus estudos.]
	PERS_29	Gostaria de continuar meus estudos.]
Cocriação	COCV_30	A minha FACULDADE interage com seus alunos a fim de melhor atendê-los.]
	COCV_31	A minha FACULDADE trabalha junto com seus alunos para criar cursos que os mobilizem.]
	COCV_32	A minha FACULDADE interage com seus alunos para projetar cursos que atendam às suas necessidades.]
	COCV_33	A minha FACULDADE provê cursos em conjunto com seus alunos.]
	COCV_34	A minha FACULDADE estimula o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de cursos para as suas necessidades.]
	COCV_35	A minha FACULDADE disponibiliza sistemas de suporte que auxiliam os alunos a obter mais valor.]
Engajamento Acadêmico	ACEG_42	Gosto de garantir que estudo com regularidade.]
	ACEG_43	Encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim.]
	ACEG_44	Penso sobre o curso durante minhas reuniões.]
	ACEG_45	Realmente desejo aprender o conteúdo das minhas disciplinas.]
	ACEG_46	Minhas aulas podem ser prazerosas.]
Motivação aprendido	LMOT_47	Fico motivado quando consigo completar as tarefas distribuídas com sucesso no meu curso.]
	LMOT_48	Fico motivado quando consigo completar as tarefas com sucesso
	LMOT_49	Fico feliz por me sentir conectado ao meu curso.]

Fonte: Autores

Cumprida a revisão da literatura e coleta de dados, procedeu-se à avaliação das medidas de qualidade dos construtos, validade discriminante e convergente, pelo critério Fornell e Larcker (1981) e também pelo critério HTMT proposto por Henseler, Ringle e Sarstedt (2015), complementando com Hair et al. (2017), que sugerem seis passos para a validação do modelo de caminhos ou estrutural. Primeiramente, é necessário verificar a colinearidade (níveis críticos de $VIF \geq 5$), em seguida, a significância e a relevância das relações hipotéticas do modelo. Em terceiro lugar, é avaliado o nível do coeficiente de determinação de Pearson (R^2), que pode variar de 0 a 1, sendo que valores em torno de 0,20 são considerados altos em estudos de comportamento do consumidor. Em quarto lugar, analisa-se o tamanho do efeito f^2 , para verificar a contribuição de um construto exógeno para o valor de R^2 do construto latente endógeno, com valores de f^2 de 0,02, 0,15 e 0,35 indicando efeitos pequeno, médio ou grande, respectivamente, de um construto exógeno sobre um endógeno (Cohen, 1988).

Segue-se a avaliação do Q^2 , que reflete a relevância preditiva, sendo que valores maiores que zero indicam que o construto exógeno tem relevância preditiva para o construto endógeno. Finalmente, q^2 é utilizado para medir o efeito contributivo do construto exógeno no valor de Q^2 da variável latente endógena. Valores de q^2 de 0,02, 0,15 e 0,35 indicam, respectivamente, efeitos pequeno, médio ou grande de um construto exógeno sobre um construto endógeno (Hair, Risher, et al., 2019).

Por último, a significância e a relevância das relações hipotéticas do modelo, assim como o coeficiente de determinação de Pearson (R^2) dos construtos de persistência e empregabilidade, foram examinados com a técnica de *bootstrapping* aplicada em 5000 subamostras. Seguimos as recomendações de Henseler et al. (2016) para a análise multigrupo (MGA), a fim de resolver possíveis problemas, sendo realizada a medição de invariância do modelo composto (MICOM) em três etapas: (1) invariância configuracional, (2) invariância composicional e (3) igualdade de valores médios e variâncias. Essas etapas são hierarquicamente inter-relacionadas, e os requisitos para todas as três etapas foram alcançados.

4. RESULTADOS

Quinhentos e oitenta e quatro foi a amostra que superou a 100 para o estudo de multigrupo de brasileiros e portugueses (Tabela 2). Respectivamente, 49,7% e 69,0% eram do sexo feminino, 79,7% e 71,9% tinham entre 18 e 38 anos, 61,4% e 69,8%

tinham renda de até 1/4 de salário mínimo/inferior ou igual a 500 euros e entre 5 a 10 salários mínimos/3.001 e 3.500 euros, 62,8% e 82% estudam em universidades privadas e públicas, 67% têm nível de graduação e 82% dos portugueses inquiridos são licenciados e mestres, e, por fim, 60% e 67% são matriculados nos cursos de Administração, Economia e Gestão (Tabela 2).

Tabela 2
Perfil dos Brasileiros e Portugueses

Sexo	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
Feminino	144	49,7	203	69,0	347	59,4
Masculino	146	50,3	91	31,0	237	40,6
N	290	100	294	100	584	100
Faixa etária	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
18 a 24 anos	140	48,3	175	59,5	315	53,9
25 a 31 anos	51	17,6	48	16,3	99	17,0
32 a 38 anos	40	13,8	18	6,1	58	9,9
39 a 45 anos	36	12,4	20	6,8	56	9,6
46 a 52 anos	12	4,1	22	7,5	34	5,8
53 a 59 anos	9	3,1	8	2,7	17	2,9
acima de 59 anos	2	0,7	3	1,0	5	0,9
N	290	100	294	100	584	100
Renda	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
Até 1/4 de salário mínimo / Inferior ou igual a 500 euros	31	10,7	9	3,1	40	6,8
Mais de 1/2 a 1 salário / Entre 1.001 e 1.500 euros	16	5,5	45	15,3	61	10,4
Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo / Entre 1.501 e 2.000 euros	12	4,1	72	24,5	84	14,4
Mais de 1 a 2 salários mínimos / Entre 2.501 e 3.000 euros	37	12,8	38	12,9	75	12,8
Mais de 3 a 5 salários mínimos / Entre 2.001 e 2.500 euros	44	15,2	29	9,9	73	12,5
Mais de 5 a 10 salários mínimos / Entre 3.001 e 3.500 euros	38	13,1	12	4,1	50	8,6
Mais de 10 a 15 salários mínimos / Entre 3.501 e 4.000 euros	26	9,0	7	2,4	33	5,7
Mais de 15 a 20 salários mínimos / Entre 4.001 e 4.500 euros	15	5,2	10	3,4	25	4,3
Mais de 2 a 3 salários mínimos / Entre 4.501 e 5.000 euros	35	12,1	11	3,7	46	7,9
Mais de 20 a 30 salários mínimos Entre 500 e 1.000 euros	14	4,8	40	13,6	54	9,2
Mais de 30 salários / Superior a 5.000 euros	15	5,2	14	4,8	29	5,0
Sem declaração	5	1,7	1	0,3	6	1,0
Sem rendimento	2	0,7	6	2,0	8	1,4
N	290	100	294	100	584	100
Natureza Jurídica	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
Fundação pública de direito privado	0	-	2	0,7	2	0,3
Mista (pública mas também é paga pelo aluno)	0	-	2	0,7	2	0,3
Privada (particular)	182	62,8	48	16,3	230	39,4
Pública (mantida pelo governo)	106	36,6	241	82,0	347	59,4
Pública, mas os cursos são pagos.	0	-	1	0,3	1	0,2
Fundação	1	0,3	0	-	1	0,2
Privada. Mantida por uma fundação	1	0,3	0	-	1	0,2
N	290	100	294	100	584	100
Nível de Educação	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
Doutorado	17	5,9	30	10,2	47	8,0
Graduação	195	67,2	23	7,8	218	37,3
Licenciatura	16	5,5	106	36,1	122	20,9
Mestrado	39	13,4	135	45,9	174	29,8
Tecnológico	23	7,9	0	-	23	3,9
N	290	100	294	100	584	100
Curso matriculado	Brasil	%	Portugal	%	Total	%
Administração, Economia, Gestão	174	60,0	196	66,7	370	63,4
Artes	3	1,0	2	0,7	5	0,9
Ciências Agrárias	0,0	0	1	0,3	1	0,2
Ciências Biológicas	0,0	0	2	0,7	2	0,3
Ciências da Saúde	15	5,2	1	0,3	16	2,7
Ciências Exatas e da Terra	13	4,5	3	1,0	16	2,7
Ciências Humanas	35	12,1	19	6,5	54	9,2
Ciências Sociais	35	12,1	45	15,3	80	13,7
Engenharia/Tecnologia	14	4,8	21	7,1	35	6,0
Letras	1	0,3	4	1,4	5	0,9
N	290	100	294	100	584	100

Fonte: Dados da pesquisa

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

A Tabela 3 expõe os resultados da validade discriminante e convergente do modelo dos antecedentes (engajamento acadêmico, motivação para aprender e co-criação) de persistência, tendo como consequente a empregabilidade dos estudantes de instituições de ensino superior dos brasileiros e portugueses pelo critério Fornell e Larcker (1981). Como todos os construtos compartilham maior variância com seus indicadores do que com os outros construtos, eles são considerados independentes uns dos outros. Assim, todas as AVEs apresentadas na diagonal são maiores que 0,50, garantindo a validade convergente do modelo. Além disso, tanto o Alfa de Cronbach quanto a confiabilidade composta são maiores que 0,70, indicando que a amostra está livre de vieses e que o conjunto de respostas é confiável no modelo estudado (Hair et al., 2017).

Tabela 3

Validade Discriminante e Convergente - Critério Fornell-Larcker

	Brasil e Portugal					Brasil					Portugal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1_Engajamento acadêmico	0,887					0,891					0,877				
2_Cocriação	0,654	0,894				0,690	0,881				0,594	0,904			
3_Empregabilidade	0,627	0,642	0,907			0,586	0,659	0,908			0,659	0,605	0,903		
4_Motivação em aprender	0,666	0,543	0,619	0,961		0,655	0,562	0,641	0,961		0,680	0,521	0,591	0,960	
5_Persistência	0,672	0,603	0,617	0,720	0,924	0,712	0,614	0,614	0,660	0,923	0,617	0,570	0,604	0,791	0,921
Alpha de Cronbach	0,932	0,950	0,946	0,958	0,966	0,935	0,942	0,947	0,959	0,965	0,925	0,955	0,943	0,957	0,964
Confiabilidade composta(rho_a)	0,936	0,951	0,947	0,959	0,968	0,938	0,945	0,948	0,959	0,969	0,935	0,959	0,946	0,958	0,965
Variância média extraída (VME)	0,786	0,800	0,823	0,923	0,853	0,794	0,775	0,824	0,924	0,853	0,769	0,818	0,815	0,921	0,847

Fonte: Dados da pesquisa

Também foram avaliados, na Tabela 4, os construtos engajamento acadêmico, co-criação, empregabilidade, motivação para aprender e persistência, tanto conjuntamente (Brasil e Portugal) quanto isoladamente, utilizando-se o critério HTMT, proposto por Henseler, Ringle e Sarstedt (2015). Entende-se que os valores encontrados para HTMT devem ser menores que 0,85. Se maiores, isso indica que os construtos relacionados podem estar medindo a mesma coisa, ou seja, ocorre o fenômeno da multicolinearidade, que consiste em um problema em que variáveis independentes têm relações lineares exatas ou aproximadamente exatas, comuns em regressões (Hamid et al., 2017; Henseler et al., 2015), ficando evidente que este critério também foi atendido.

Tabela 4

Análise Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

Construto	Brasil e Portugal					Brasil					Portugal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1_Engajamento acadêmico															
2_Cocriação	0,693					0,733					0,627				
3_Empregabilidade	0,665	0,675				0,620	0,697				0,700	0,632			
4_Motivação em aprender	0,701	0,568	0,649			0,689	0,591	0,672			0,714	0,537	0,618		
5_Persistência	0,702	0,626	0,642	0,747		0,743	0,639	0,637	0,684		0,644	0,587	0,629	0,822	

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 5 verifica o tamanho do efeito f^2 , isto é, a contribuição dos construtos exógenos (engajamento acadêmico, motivação para aprender e cocriação) para o valor de R^2 disponível nos construtos latentes endógenas (persistência e empregabilidade), onde se verifica diferentes efeitos de engajamento acadêmico médio no Brasil (0,16) e pequeno em Portugal (0,0). Já a cocriação tem efeitos pequenos tanto no Brasil (0,03) quanto em Portugal (0,07), e a motivação para aprender no Brasil (0,12) é média e alta em Portugal (0,63). De fato, a persistência como construto preditor de empregabilidade é alta tanto no Brasil (0,604) quanto em Portugal (0,575). Os valores de Q^2 , que lembram a relevância preditiva, indicam que os construtos exógenos têm relevância preditiva para o construto endógeno. Para a persistência, os valores de Q^2 são altos no Brasil (0,49) e em Portugal (0,54), enquanto para a empregabilidade, os valores são médios, com Brasil (0,31) e Portugal (0,29), tendendo para altos. De acordo com Chin (2000), o modelo demonstra relevância quando Q^2 é maior do que zero. Como os resultados foram suportados, notou-se a existência de uma relevância preditiva do modelo em relação à variável latente endógena quanto à persistência e empregabilidade, devendo todos os construtos permanecer no modelo.

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

Tabela 5
Relevância e Contribuição dos Construtos

Construto	f ² square				Q ² (=1-SSE/SSO)
	Engajamento acadêmico	Cocriação	Empregabilidade	Motivação em aprender	
Brasil e Portugal					
Engajamento acadêmico					0,064
Cocriação					0,057
Empregabilidade					0,309
Motivação em aprender					0,276
Persistência			0,616		0,511
Brasil					
Engajamento acadêmico					0,159
Cocriação					0,035
Empregabilidade					0,308
Motivação em aprender					0,124
Persistência			0,604		0,489
Portugal					
Engajamento acadêmico					0,005
Cocriação					0,071
Empregabilidade					0,285
Motivação em aprender					0,637
Persistência			0,575		0,535

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 6 apresenta as estatísticas de colinearidade (VIF - *Variance Inflation Factor*) dos itens identificados com níveis críticos de $VIF \geq 5$ da Tabela 1 dos construtos empregabilidade (EMPR - 5 itens); persistência (PERS - 6 itens); cocriação (COCV - 6 itens); engajamento acadêmico (ACEG - 5 itens) e motivação para aprender (LMOT - 3 itens). Nenhum destes itens foi removido dos construtos por decisão do pesquisador, uma vez que, pelo critério de Fornell e Larcker (1981) e pela análise Heterotrait-monotrait ratio (HTMT), o conjunto de respostas é considerado confiável no modelo estudado (Hair et al., 2017). Além disso, o fenômeno da multicolinearidade entre as variáveis independentes indicou ausência de colinearidade (Ab Hamid et al., 2017; Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015).

Tabela 6

Colinearidade dos Itens VIF

Itens	<u>Brasil e Portugal</u>	Brasil	Portugal
COCV_31	5,956	5,483	6,842
COCV_32	5,250	5,113	5,314
COCV_34			5,766
EMPR_12		5,159	
EMPR_13	5,182		5,990
LMOT_47	9,691	10,424	9,165
LMOT_48	7,347	8,535	6,348
PERS_24	5,777	5,893	6,013
PERS_25	5,538	5,166	5,881
PERS_28	5,500	5,338	5,824
PERS_29	8,414	9,333	8,052

Fonte: Dados da pesquisa

A significância e a relevância das relações hipotéticas do modelo e do coeficiente de determinação de Pearson (R^2) dos construtos persistência e empregabilidade quando analisados (Brasil e Portugal = 0,61: 0,38) ou isoladamente (0,59:0,66; 0,38:0,37) respectivamente tem seu poder de explicação relevante (Tabela 7). A técnica *bootstrapping* aplicada em 5000 subamostras indicam que nas relações estruturais das hipóteses H1, H2, H3 e H4, seus coeficientes estruturais são estatisticamente significativos para os valores de $p < 0,001$ e de t superiores a 1,96, no conjunto Brasil e Portugal, o que não ocorreu com a relação estrutural da hipótese H1 no Brasil aceita ($t = 2,92$; $p = 0,000$) e contrariamente H1 em Portugal, a rejeitada ($t = 0,669$; $p = 0,252$).

Tabela 7

Relações Hipotéticas Brasil e Portugal Modelo Empregabilidade

Relações	Brasil e Portugal					Brasil					Portugal				
	β	t	p	Resultado	R^2	β	t	p	Resultado	R^2	β	t	p	Resultado	R^2
H1 Engajamento acadêmico -> persistência estudantil	0,24	2,92	0,002	Aceito		0,40	3,30	0,000	Aceito		0,06	0,669	0,252	Rejeitado	
H2 Motivação em aprender -> persistência estudantil	0,45	5,77	0,000	Aceito	0,61	0,31	2,80	0,003	Aceito	0,59	0,65	6,710	0,000	Aceito	0,66
H3 Cocriação de valor -> persistência estudantil	0,20	4,07	0,000	Aceito		0,17	2,39	0,009	Aceito		0,20	3,327	0,000	Aceito	
H4 Persistência estudantil -> empregabilidade	0,62	14,42	0,000	Aceito	0,38	0,61	9,66	0,000	Aceito	0,38	0,60	10,013	0,000	Aceito	0,37

Fonte: Dados da pesquisa

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

A Tabela 7 também fornece informações para a interpretação das hipóteses H1, H2, H3, H4, H5, H6 e H7 do modelo de empregabilidade estudantil entre alunos de instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas, formuladas, respaldadas e apresentadas na seção de referencial teórico e hipóteses.

A hipótese 1, que trata de o engajamento acadêmico influenciar positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses, foi aceita ($\beta = 0,24$; $t = 2,92$; $p = 0,002$) quando se trata em conjunto Brasil e Portugal, condizente com a teoria desenvolvida por Vincent Tinto (2017), que afirma que estudantes que se percebem como pertencentes a um grupo específico ou à instituição geralmente têm maior probabilidade de persistir, uma vez que isso leva a uma motivação aprimorada e a disposição de se envolver com os outros, promovendo ainda mais a persistência. No entanto, quando se trata de Portugal, essa hipótese foi rejeitada, presumindo que o engajamento acadêmico não influencia a persistência, levando à conclusão de que a persistência pode ser explicada por outras razões que precisam ser estudadas.

A hipótese 2, na qual a motivação acadêmica influencia positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses, foi aceita ($\beta = 0,45$; $t = 5,77$; $p = 0,000$), o que está em consonância com o entendimento de que a motivação para aprender é influenciada por fatores ambientais, internos e incentivos (Witter & Lomônaco, 1984). Além disso, a motivação intrínseca está associada ao sucesso e bem-estar, enquanto a motivação extrínseca está ligada à diminuição do bem-estar (Howard et al., 2021). Isso também está relacionado ao fato de que a persistência é essencial para superar desafios acadêmicos (Bandura, 1989; Graham et al., 2013; Tinto, 2017).

A hipótese 3, que afirma que a cocriação de valor influencia positivamente a relação com a persistência estudantil dos brasileiros e portugueses, foi aceita ($\beta = 0,20$; $t = 4,07$; $p = 0,000$). Isso ocorre porque a cocriação proporciona uma mudança de visão nas empresas, passando de uma perspectiva centrada na organização para uma abordagem mais equilibrada, na qual clientes e empresas interagem e cocriam experiências juntos (Brambilla & Damacena, 2011; Grönroos, 2008; Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004; Vargo et al., 2008). No ambiente educacional, o foco é a cocriação do conhecimento, que envolve “aprender a colaborar e aprender por meio da colaboração” (Antonacopoulou, 2009, p. 427). Ademais, envolver os alunos em atividades de cocriação é crucial, pois o engajamento dos estudantes influencia a persistência e a aprendizagem (Campbell & Cabrera, 2011; Wardley et al., 2017), melhorando a persistência, o desempenho e a retenção dos alunos (Bond, 2020).

Por fim, a hipótese 4, que afirma que a persistência estudantil tem um impacto positivo na empregabilidade dos brasileiros e portugueses, foi aceita ($\beta = 0,62$; $t = 14,42$; $p = 0,000$). Isso se apoia na ideia de que a reputação da instituição de ensino superior e a percepção dos alunos sobre sua empregabilidade são cruciais para o sucesso no mercado de trabalho (Sousa et al., 2022). O sucesso dos estudantes também depende de uma visão ampla das instituições, que inclui o bem-estar de alunos e professores, desenvolvimento de habilidades profissionais e competências humanas adaptadas ao contexto social (Hora et al., 2018). Além disso, o fortalecimento das redes de contatos entre instituições de ensino, alunos e entidades empresariais é essencial, com estágios traduzindo teoria em prática (Correia et al., 2019; Sousa et al., 2022), e as condições de emprego influenciam a persistência e o sucesso dos alunos na faculdade (Stuart et al., 2014).

Este trabalho tem a proposta de analisar dois grupos de estudantes de instituições de ensino superior de brasileiros e portugueses, ou seja, testar as hipóteses (H1, H2, H3 e H4) em ambiente de análise multigrupo e avaliar se os coeficientes estruturais ou trajetórias que se relacionam com as variáveis latentes já apresentadas (Figura 1) não diferem significativamente entre brasileiros e portugueses. Nesse caso, aceitou-se que H_0 (brasileiros) = (portugueses) versus H_1 (brasileiros) \neq (portugueses) para um $\alpha = 0,05$, onde $Z > 1,96$.

Finalizada a mensuração da invariância do modelo composto (MICOM), verificou-se que as trajetórias (H1 e H2) do modelo adotado diferem significativamente. Contrariamente, H3 e H4 não diferem (Tabela 8).

Tabela 8

Análise Multi Grupo

Relações	Diferença (Brasileiro -Português)	Valor <i>p</i>
H1_Engajamento acadêmico-> Persistência	0,335	0,015
H2_Motivação em aprender -> Persistência	-0,341	0,012
H3_Cocriação-> Persistência	-0,029	0,381
H4_Persistencia -> Empregabilidade	0,009	0,454

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: as diferenças são significantes nas relações entre Brasil e Portugal (H1 e H2) ($p < 0,05$).

5. DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos — em que todas as hipóteses foram suportadas para Brasil e Portugal, com exceção da H1 (engajamento acadêmico → persistência estudantil), que não foi confirmada em Portugal — é possível discutir os achados à luz da literatura revisada, considerando as possíveis especificidades contextuais e culturais.

A confirmação da H1 no Brasil reforça a literatura clássica sobre a centralidade do engajamento acadêmico para a persistência (Kuh, 2001; Coates, 2006; Tinto, 1993, 2017). O envolvimento dos estudantes brasileiros com práticas educacionais e sua integração à vida universitária parecem ter um papel direto na decisão de permanecer no ensino superior. Esses resultados também ecoam as evidências empíricas de Andrade et al. (2022), que apontam a baixa performance em indicadores de engajamento como fator explicativo da evasão.

No entanto, a não confirmação da H1 em Portugal sugere que o engajamento acadêmico, embora desejável, pode não ser o principal fator determinante da persistência nesse contexto. Essa discrepância pode ser interpretada sob duas perspectivas. Primeiramente, o sistema de ensino superior português, mais estruturado e com maior tradição institucional, pode oferecer mecanismos externos de suporte à permanência — como bolsas, estágios e programas de tutoria — que atenuam os efeitos do engajamento subjetivo na persistência. Em segundo lugar, é possível que, em Portugal, a persistência esteja mais fortemente ligada a dimensões motivacionais ou orientadas ao mercado, como a empregabilidade percebida ou as exigências familiares e socioeconômicas. Isso sugere a necessidade de repensar o peso atribuído ao engajamento no modelo de persistência em contextos mais institucionalmente consolidados.

A hipótese H2 foi confirmada em ambos os países, corroborando os achados de Howard et al. (2021) e Graham et al. (2013), que enfatizam o papel da motivação — especialmente a intrínseca e a identificada — como propulsora da persistência. A confirmação sugere que, independentemente do contexto, a motivação para aprender continua sendo um fator interno fundamental para que o estudante enfrente os desafios do percurso acadêmico (Bandura, 1989). Esses resultados também reforçam a ideia de que a motivação está mais intimamente ligada a processos de autorregulação, o que a torna um fator relativamente universal no fenômeno da persistência (Tinto, 2017).

A confirmação de H3 em ambos os países sustenta a perspectiva contemporânea de ensino-aprendizagem como processo colaborativo (Antonacopoulou, 2009; Brambilla & Damacena, 2012). Isso revela que a percepção dos estudantes como cocriadores de experiências educacionais fortalece sua ligação com a instituição e, conseqüentemente, sua disposição para persistir. O resultado reforça estudos como os de Bond (2020) e Wardley et al. (2017), que apontam a cocriação como estratégia promissora para aumentar retenção, engajamento e performance. Em ambas as realidades nacionais, o envolvimento ativo em práticas pedagógicas centradas no aluno e em interações colaborativas mostra-se uma estratégia eficaz de mitigação da evasão.

A confirmação de H4 nos dois contextos indica que a permanência dos estudantes no ensino superior está efetivamente relacionada às suas expectativas e percepções de empregabilidade, o que está em consonância com as conclusões de Sousa et al. (2022), Correia et al. (2019) e Stuart et al. (2014). Isso aponta para uma compreensão estratégica da experiência universitária, onde persistir não é apenas uma questão acadêmica, mas uma etapa crítica no planejamento de carreira. A consistência dos resultados entre os países sugere que as expectativas de empregabilidade são um elemento transversal, que influencia a permanência no ensino superior, independentemente de variáveis culturais ou sistêmicas. A conexão entre persistência e empregabilidade parece refletir também as demandas do mercado global, que pressiona estudantes a concluírem sua formação para aumentarem sua competitividade profissional (Wiseman, 2014).

Síntese e implicações

A análise comparativa revela que, apesar de haver similaridades marcantes entre Brasil e Portugal — especialmente quanto à relevância da motivação, da cocriação e da empregabilidade — há nuances contextuais importantes. A ausência de significância entre engajamento e persistência em Portugal levanta hipóteses sobre o papel mediador de outras variáveis (como estrutura institucional, suporte familiar ou estabilidade do sistema educacional) que merecem investigação adicional. Por outro lado, os resultados reforçam a importância de uma abordagem holística da gestão estudantil, considerando tanto fatores internos (motivação, engajamento) quanto externos (empregabilidade percebida e estratégias de cocriação) como pilares da permanência no ensino superior.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo abordou uma lacuna na literatura relacionada à aplicação prática dos antecedentes da persistência estudantil e seus impactos na empregabilidade em contextos específicos, além da eficácia de intervenções educacionais voltadas para melhorar a persistência estudantil e a empregabilidade em estudos transculturais. O objetivo principal foi analisar como os antecedentes influenciam a persistência estudantil e como essa, por sua vez, impacta a empregabilidade em instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil e em Portugal.

Os resultados revelaram que: 1) O engajamento acadêmico influencia positivamente a persistência estudantil, quando os dados de Brasil e Portugal são analisados em conjunto. No entanto, esta relação não se sustenta quando analisada apenas para Portugal, sugerindo que outros fatores podem explicar a persistência nesse contexto; 2) A motivação acadêmica demonstrou uma influência positiva significativa na persistência estudantil tanto para brasileiros quanto para portugueses, corroborando a teoria de que a motivação é essencial para superar desafios acadêmicos; 3) A cocriação de valor também se mostrou um fator positivo na persistência estudantil em ambos os contextos, destacando a importância da colaboração e do engajamento dos estudantes no processo educacional; 4) A persistência estudantil teve um impacto positivo significativo na empregabilidade, confirmando que a percepção dos estudantes sobre sua empregabilidade e a reputação das instituições são cruciais para o sucesso no mercado de trabalho; 5) A análise multi grupo revelou que as hipóteses H1 e H2 mostram diferenças significativas entre os estudantes brasileiros e portugueses, indicando que o engajamento acadêmico e a motivação para aprender influenciam a persistência estudantil de maneira diferente nos dois contextos: isto é, o engajamento acadêmico revela diferença positiva de 0,335, sugere que o engajamento acadêmico tem um impacto maior na persistência estudantil no Brasil em comparação com Portugal e enfim a Motivação em aprender apresenta uma diferença negativa de -0,341 indica que a motivação para aprender tem um impacto maior na persistência estudantil em Portugal em comparação com o Brasil.

Todavia as hipóteses H3 e H4 não apresentam diferenças significativas, o que implica que a cocriação de valor e a relação entre persistência estudantil e empregabilidade são percebidas de forma semelhante por estudantes brasileiros e portugueses.

Os resultados sugerem que, enquanto algumas variáveis (engajamento acadêmico e motivação para aprender) influenciam de maneira distinta a persistência estudantil

em Brasil e Portugal, outras variáveis (cocriação e a relação entre persistência e empregabilidade) têm efeitos semelhantes nos dois contextos. Essas diferenças e semelhanças podem ser utilizadas para desenvolver intervenções educacionais específicas para cada contexto cultural, visando melhorar a persistência estudantil e, conseqüentemente, a empregabilidade.

Teoricamente, este estudo contribui para o entendimento das dinâmicas que envolvem a persistência estudantil e sua relação com a empregabilidade em diferentes contextos culturais. Ele reforça a importância do engajamento acadêmico, da motivação e da cocriação no processo educacional e como esses fatores podem variar entre diferentes culturas. Praticamente, os resultados podem orientar instituições de ensino superior a desenvolverem estratégias e programas de marketing mais eficazes para promover a persistência estudantil e, conseqüentemente, melhorar a empregabilidade dos graduados. A ênfase na cocriação e na motivação pode ser um ponto de partida para intervenções educacionais mais personalizadas e eficazes.

Uma das limitações deste estudo é a generalização dos resultados, uma vez que a amostra não probabilística pela técnica *snowball* se restringe a estudantes de Brasil e Portugal. Além disso, a análise transversal pode não capturar todas as nuances e mudanças ao longo do tempo no que diz respeito à persistência estudantil e empregabilidade.

Para futuras pesquisas, sugere-se explorar outros contextos culturais e comparações entre mais países para obter uma visão mais ampla e abrangente. Estudos longitudinais também podem fornecer insights mais profundos sobre a evolução da persistência estudantil e seus impactos na empregabilidade ao longo do tempo. Além disso, investigar outros possíveis fatores que influenciam a persistência em contextos específicos, como o caso do Brasil e Portugal, pode enriquecer ainda mais o campo de estudo.

REFERÊNCIAS

- Ab Hamid, M. R., Sami, W., & Sidek, M. M. (2017). Discriminant validity assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT criterion. *Journal of Physics: Conference Series*, 890(1), 012163. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/890/1/012163>

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

- Andrade, M. S., Miller, R. M., McArthur, D., & Ogden, M. (2022). The impact of learning on student persistence in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(2), 316-336. <https://doi.org/10.1177/1521025120915576>
- Antonacopoulou, E. P. (2009). Impact and scholarship: Unlearning and practising to co-create actionable knowledge. *Management Learning*, 40(4), 421-430. <https://doi.org/10.1177/1350507609336701>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped classroom approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Brambilla, F. R., & Damacena, C. (2011). Lógica dominante do serviço em marketing: Estudo dos conceitos e premissas aplicados à educação superior privada na perspectiva docente. *REMark - Revista Brasileira de Marketing*, 10(3), 151-176.
- Brambilla, F. R., & Damacena, C. (2012). Co-criação de valor na educação superior: Uma análise sob a perspectiva dos alunos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 187-205.
- Brasil. (2010). Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2022). Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). *Ministério da Educação*.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 91(4), 555-602. <https://doi.org/10.3102/00346543211002993>
- Campbell, C. M., & Cabrera, A. F. (2011). How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of NSSE at a public research-intensive institution. *The Review of Higher Education*, 35(1), 77-103. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0039>
- Campos, J. A. D. B., & Marôco, J. (2013). Burnout em estudantes universitários: Estudo de adaptação da escala de burnout de Maslach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 87-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100010>

- Carniel, C. C., & Espinosa, M. M. (2024). Fatores associados à evasão e permanência em cursos de Ciências Exatas: uma revisão da literatura nacional. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 17(1), e95746. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2024.e95746>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Chin, W. W. (2000). Partial least squares for IS strategic initiatives. In G. E. Gutterman (Ed.), *Research methodologies in management information systems* (pp. 295–336). M.E. Sharpe.
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. Routledge.
- Correia, P. M. A. R., Mendes, I. O., Lopes, L. M. M., & Pereira, S. P. M. (2019). Fatores potenciadores da atratividade das instituições de ensino superior: Um estudo de caso das universidades públicas portuguesas. *Synesis*, 11 (2), 148-176.
- Côrtes, J. A., Dias, P., Fernandes, A., Pamplona, V., & Vieira, S. (2016). Comportamento ambiental e atitudes sustentáveis em jovens universitários. *Revista Brasileira de Ciências Ambientais*, 40(1), 102-114. <https://doi.org/10.5327/Z2176-94782016401102>
- da Silva Sousa, E., Fontenele, R. E. S., Soares, A. M. D. S., de Sousa Filho, J. M., & Santos, S. M. (2024). Orientação religiosa, valores pessoais e intenção empreendedora: Uma análise multi-grupo com estudantes brasileiros e portugueses. *Caderno Pedagógico*, 21(1), 265-293.
- de Souza, L. A. S., & Lins, S. L. B. (2022). Teoria do prospecto: Estudo transcultural com estudantes universitários. *Revista de Administração FACES Journal*.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024). *Taxa de desistência no ensino superior aumenta e atinge valores máximos em 2022/2023*. <https://et-al.pt/2024/08/08/a-taxa-de-desistencia-do-ensino-superior-atingiu-um-maximo-em-2022-2023/>
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total quality management & business excellence*, 25(1-2), 1-21.

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

- Feldman-Bianco, B. (2001). Migration, identities, and the colonial encounter: Portuguese colonization and the consequences of a postcolonial Europe. *Journal of Historical Sociology*, 14(2), 123-147.
- Félix Neto, F., Conceição-Pinto, M., & Furnham, A. (2012). Cultural differences in attitudes to education: A comparison between Portuguese and Brazilian students. *Educational Studies*, 38(2), 153-167.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fragoso, A., Valadas, S., & Paulos, L. (2019). Ensino superior e empregabilidade: Percepções de estudantes e graduados. *Educação & Sociedade*, 40(1), 128-140. <https://doi.org/10.1590/edu.4082019>
- Frison, L. (2021). Insucesso acadêmico no ensino superior: Desafios e políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(1), 80-99. <https://doi.org/10.1590/ENS.29012021>
- Gabia, J., & Sharpe, S. (2021). Against the odds: An investigation into student persistence in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1626364>
- Gamboa, V., Paixão, O., & Rothwell, A. (2015). Employability and perceived employability: Clarifying the outcomes of the involvement in learning and development practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(5), 646-667. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.922599>
- Gondim, S. M. G., et al. (2018). A imigração e os desafios de integração social no Brasil e em Portugal. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 21(1), 45-60.
- Graham, S., Weiner, B., & Bandura, A. (2013). Motivation: Past, present, and future. *Educational Psychologist*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/00461520903434557>
- Greer, T. W., & Waight, C. L. (2017). Examining the career development practices and employability outcomes for working adults. *Human Resource Development Quarterly*, 28(4), 475-504. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21313>
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited: Who creates value? And who co-creates? *European Business Review*, 20(4), 298-314.

- Guimarães, M. (2012). Contribuições de uma política pública de avaliação institucional. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), 63-80. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200005>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2017). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate data analysis With Readings*. Pearson.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, 31(1), 2-24.
- Hamid, M. R. A., Sami, W., & Sidek, M. M. (2017). Discriminant validity assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT criterion. *Journal of Physics: Conference Series*, 890 (1), 012163. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/890/1/012163>
- Haryanto, J., Moutinho, L., & Coelho, F. (2016). Lealdade à marca: Estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Marketing Review*, 16 (1), 44-57. <https://doi.org/10.1362/146934716X14636478987621>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2016). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New challenges to international marketing* (pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59 (4), 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Hora, M. T., Benbow, R. J., & Oleson, A. K. (2018). Beyond the skills gap: Preparing college students for life and work. *Harvard Education Press*.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

- Ishii, I., Krasilchik, M., & Leite, R. (2014). Sucesso e insucesso acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (2), 211-223. <https://doi.org/10.1590/1075972172014>
- Kohls-Santos, P., & Estrada Mejía, P. (2021). Persistence in higher education: The perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11(3), 45149–45155. <https://www.journalijdr.com/persistence-higher-education-perspective-professors-and-students>
- Krupczak, C., Aires, J. A., & do Reis, P. G. R. (2020). Controvérsias sociocientíficas: Análise comparativa entre Brasil e Portugal. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 16(37), 89-105.
- Kuh, G. D. (2001). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning*.
- Law, K. M., Geng, S., & Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.021>
- McDaniel-Hall, G., Teahan, E., Warsi, S., Smith, T. J., & Knauth, S. (2023). Engaging higher education students in creating curricular content to increase equity. *Inquiry in Education*, 15(2), Article 6. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol15/iss2/6>
- Mendes, P. A., & Bastos, S. A. P. (2025). Mobilização para a empregabilidade a partir do ensino superior: Fatores internos e externos. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11747>
- Ministério da Educação (MEC). (2022). *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (MEC), & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). *Censo da Educação Superior 2023: Resumo técnico*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

- Ngo, L. V., & O’Cass, A. (2009). Creating value offerings via operant resource-based capabilities. *Industrial Marketing Management*, 38 (1), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2007.11.002>
- Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., & Rudningen, G. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1>
- Pitan, O. S., & Muller, C. (2019). University reputation and undergraduates’ self-perceived employability: Mediating influence of experiential learning activities. *Higher Education Research & Development*, 38 (6), 1269-1284. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Polidori, M., Marinho-Araujo, C. M., & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (3), 425-436. <https://doi.org/10.1590/S1415-84722006000300006>
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 32 (3), 4-9. <https://doi.org/10.1108/10878570410699249>
- Ramaswamy, V., & Gouillart, F. (2010). *The power of co-creation: Build it with them to boost growth, productivity, and profits*. Free Press.
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. (2012). Basic employability skills: A triangular design approach. *Education + Training*, 54 (1), 7-20. <https://doi.org/10.1108/00400911211198924>
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Santos Junior, J., & Real, G. C. (2020). Fator institucional para a evasão na educação superior: Análise da produção acadêmica no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6 (1), e020037. <https://doi.org/10.1590/S2317-3432202010037>
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24 (1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/01587910303048>

Antecedentes a Persistência e Empregabilidade Estudantil: Um Estudo Comparativo entre Estudantes de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas

- Simão, A., Santos, C., & Costa, J. (2003). A Declaração de Bolonha e suas implicações no ensino superior em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 15-30. <https://doi.org/10.1000/RPE16201530>
- Sousa, M., Correia, P., & Lunardi, F. (2022). Análise Empírica dos Fatores de Atratividade, Satisfação e Lealdade nos Alunos no Ensino Superior Português Empirical Analysis of Attractiveness Factors, Satisfaction, and Loyalty of Portuguese Higher Education Students. *European Journal of Applied Business Management*, 8(4), 1-26.
- Souza, L. L. F., Castelo, J. S. F., & Coelho, A. F. (2022). The Brazilian and Portuguese intention to stay at home during the COVID-19 pandemic. *REMark*, 21(3), 888-910
- Stuart, M., Rios-Aguilar, C., & Deil-Amen, R. (2014). How social and cultural capital help communities survive in uncertain times. *Community College Journal of Research and Practice*, 38 (5), 409-422.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8 (2), 1-9. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2025). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 27(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68 (1), 1-17.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: continuing the evolution. *Journal of the Academy of marketing Science*, 36, 1-10.
- Vasconcelos, C. R. M. de, Oliveira, H. C. de, & El-Aouar, W. A. (2024). Empregabilidade, inovação e inteligência competitiva como estratégias nas instituições de ensino superior privadas do Brasil. *Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, 14(2). <https://doi.org/10.18696/reunir.v14i2.1502>

- Wardley, L. J., Bélanger, C. H., & Nadeau, J. (2017). A co-creation shift in learning management: Work design for institutional commitment and personal growth. *Higher Education*, 74, 997–1013.
- Williams, E. A., Zwolak, J. P., Dou, R., & Brewes, E. (2017). Engagement, integration, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network. <https://arxiv.org/pdf/1706.04121.pdf>
- Wiseman, P. (2014). Job market for college 2014 grads improving but still weak. <https://eu.jconline.com/story/news/nation/2014/04/22/job-market-better-still-worse-college-grads/8020967/>
- Witter, G. P., & Lomônaco, J. F. B. (1984). *Psicologia da aprendizagem* (9ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária.