



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id290138>

INFLUÊNCIA DA ADAPTAÇÃO E DA AUTOEFICÁCIA NO ABANDONO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR¹

Influence of adaptation and self-efficacy on dropout among Higher Education students

Influencia de adaptación y la autoeficacia en el abandono escolar de los estudiantes de Enseñanza Superior

Cristiane Maria Barra da Matta²

E-mail: cristianebarra@maua.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0004-0275>

Maria do Carmo Fernandes³

E-mail: mcf.martins@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5950-6554>

Daniel Kashiwamura Scheffer⁴

E-mail: daniel.scheffer@maua.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5234-8308>

Luana Thereza Nesi de Mello⁵

E-mail: luana.mello@maua.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4139-6681>

Resumo: A entrada no ensino superior, aliada ao contexto de pandemia e aulas remotas, pode afetar tanto a adaptação acadêmica quanto a autoeficácia e, consequentemente, influenciar a decisão de abandono escolar. O presente trabalho teve como objetivo avaliar a adaptação acadêmica, as crenças de autoeficácia no ensino superior e as características dos estudantes em situação de evasão. A coleta de dados foi realizada com 377 ingressantes do primeiro ano dos cursos de Administração, Design e Engenharia, por meio de um questionário de dados sociodemográficos, do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e da Escala da Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). A baixa adaptação acadêmica pode ser determinante para o abandono escolar, e os evadidos apresentaram menores crenças de autoeficácia na formação superior quando

¹ Os autores agradecem a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro (Processo n. 2019/17108-5).

² Instituto Mauá de Tecnologia. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

³ Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

⁴ Instituto Mauá de Tecnologia. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

⁵ Instituto Mauá de Tecnologia. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

comparados aos que permaneceram no curso. Os resultados reforçam a relação conceitual entre os construtos e a permanência dos estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; autoeficácia; evasão escolar.

Abstract: Entering higher education, combined with the context of the pandemic and remote classes, may affect both academic adaptation and self-efficacy, and consequently influence students' decision to drop out. This study aimed to assess academic adaptation, self-efficacy beliefs in higher education, and the characteristics of students in situations of dropout. Data were collected from 377 first-year students enrolled in Administration, Design, and Engineering programs, through a sociodemographic questionnaire, the reduced version of the Academic Experience Questionnaire (QVA-r), and the Higher Education Self-Efficacy Scale (AEFS). Low academic adaptation proved to be a determinant of dropout, and students who dropped out presented lower self-efficacy beliefs in higher education compared to those who remained enrolled. The findings reinforce the conceptual relationship between these constructs and student persistence in higher education.

Keywords: higher education; self-efficacy; dropout.

Resumen: El ingreso en la enseñanza superior en el contexto de la pandemia y las clases a distancia puede afectar tanto a la adaptación académica como a la autoeficacia y, en consecuencia, influir en la decisión de abandonar los estudios. El objetivo fue evaluar la adaptación académica, creencias de autoeficacia en la enseñanza superior, características de los estudiantes y situación de abandono. Se recogieron datos de 377 estudiantes de primer curso (Administración de Empresas, Diseño e Ingeniería) mediante un cuestionario de datos sociodemográficos, Cuestionario de Experiencias Académicas - versión reducida (QVA-r), y Escala de Autoeficacia en la Educación Superior (AEFS). La reducción de la adaptación académica puede ser un factor determinante en el abandono escolar y los que abandonaron tenían creencias de autoeficacia en la educación superior más bajas en comparación con los que permanecieron. Los resultados refuerzan la relación conceptual entre los constructos y la permanencia en la enseñanza superior.

Palabras clave: educación superior; autoeficacia; abandono escolar.

1 INTRODUÇÃO

A entrada na universidade abre a possibilidade de realização e de satisfação no meio acadêmico. Alunos com boa adaptação e autoeficácia estão mais propensos a desenvolver as habilidades necessárias para sua área. Todavia, essa transição para o ensino superior (ES) pode acarretar problemas, seja na adaptação a um ensino com grau de exigência maior do que o anterior, ou na necessidade de formar um círculo de amizades (Santos; Zanon; Ilha, 2019). O ingresso no ES representa uma etapa marcante na vida dos estudantes, que enfrentam desafios e aproveitam oportunidades de desenvolvimento de competências técnicas e científicas, mas também pessoais e transversais, as quais contribuem para seu desenvolvimento psicossocial (Casanova; Araújo; Almeida, 2020).

Em síntese, a autoeficácia tem impacto direto em variáveis que predizem o rendimento e em domínios que auxiliam na explicação da permanência do estudante no ensino superior, tais como o próprio desempenho acadêmico, a satisfação com o curso e a intenção de continuar sua experiência formativa. Ao mesmo tempo, variáveis pessoais influenciam tanto a autoeficácia quanto o rendimento e a persistência do estudante na universidade (Fior *et al.*, 2022b). Diante dessas evidências, o presente estudo teve como objetivo verificar a influência da adaptação, da autoeficácia e das características individuais no abandono de estudantes do ensino superior. A seguir, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta este estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A autoeficácia é definida como o ato de julgamento sobre as próprias capacidades, de forma a acreditar nelas, para alcançar determinado desempenho na atividade que se executa. Crenças em autoeficácia surgem da experiência de domínio, em que resultados considerados positivos as incentivam (Bandura, 1986). É importante que essas convicções dos alunos sejam avaliadas, sobretudo entre os calouros, pois o sucesso acadêmico se constrói a partir da autoeficácia (Tinto, 2017). Nesse sentido, estudos confirmaram relações significativas entre autoeficácia, integração (adaptação) acadêmica, desenvolvimento intelectual e desempenho acadêmico de universitários do primeiro ano. Também se verificou que a autoeficácia geral e acadêmica é ligeiramente superior entre beneficiários de apoio financeiro, enquanto os alunos que não recebem esse apoio não dependem apenas de recursos internos (como a autoeficácia), mas também de recursos externos (como a integração acadêmica) na construção de sua autoeficácia acadêmica, do desenvolvimento acadêmico e intelectual e do desempenho acadêmico (Hakyemez; Mardikyan, 2021). A autoeficácia acadêmica explicou grande parte da variância da satisfação acadêmica total (aproximadamente 64%), sendo que a faceta interação social apresentou coeficiente de regressão elevado ($\beta = 0,79$; $p < 0,001$). Esses resultados demonstram que a autoeficácia é uma importante preditora da satisfação acadêmica e que alunos mais autoeficazes socialmente tendem a apresentar maior satisfação com o curso escolhido (Santos; Zanon; Ilha, 2019).

A adaptação ao ambiente universitário implica várias mudanças, algumas requerendo acomodação de novos hábitos e outras demandando a incorporação de novos comportamentos e conhecimentos. Novos métodos de estudo são exigidos para atender às demandas curriculares, novos conhecimentos devem ser adquiridos e maior maturidade no relacionamento com colegas e professores é esperada (Soares; Del Prette, 2015). A adaptação no ES deve ser analisada levando em conta diversos fatores que a influenciam, como progresso profissional e pessoal, o relacionamento com os docentes, a aprendizagem e o uso de serviços da instituição, como o programa de apoio às disciplinas (Casanova; Araújo; Almeida, 2020). Muitos estudantes iniciam o curso superior com a sensação de conquista e vitória ao alcançarem o ingresso no curso desejado. No entanto, alguns apresentam dificuldades em enfrentar situações e tarefas, assumir compromissos, e concretizar necessidades e projetos vocacionais, tendo de mobilizar recursos pessoais já desenvolvidos ou a serem adquiridos no ambiente universitário (Casanova *et al.*, 2018a; Soares; Del Prette, 2015).

Nesse quadro de desafios, para a maioria dos estudantes a entrada no ES é vivida de forma satisfatória e com curiosidade. No entanto, para alguns, as primeiras semanas no ES são marcadas por tensão e ansiedade e, em alguns casos, por frustração diante das expectativas e aspirações iniciais (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021). Níveis elevados de estresse podem alterar a forma como os ingressantes encaram as oportunidades que a universidade proporciona, seja em seu desenvolvimento pessoal ou profissional (Sahão; Kienen, 2021). Melhores índices de adaptação acadêmica foram correlacionados à melhor qualidade de sono e a menores níveis de estresse (Souza; Murgo; Barros, 2021). Além dos desafios acadêmicos, os estudantes enfrentam também as dificuldades decorrentes do período de desenvolvimento. A transição para o ensino superior coincide com a passagem da adolescência para a vida adulta. Na tentativa de obter resultados favoráveis no meio acadêmico, o aluno vivencia transformações cognitivas, emocionais e comportamentais ao longo da graduação.

As dificuldades podem decorrer da falta de bases ou de conhecimentos em algumas áreas curriculares relevantes do curso, do desconhecimento dos métodos de ensino e de avaliação dos professores, da ausência de manuais das unidades curriculares e da exigência de maior organização e compromisso por parte dos estudantes na gestão do tempo e das tarefas relacionadas ao estudo. Pesquisas indicam que essas dificuldades de aprendizagem, e consequentemente no rendimento acadêmico, tendem a estar relacionadas a percursos acadêmicos anteriores. Por exemplo, aponta-se uma associação entre fragilidades do percurso escolar e a existência de retenções, classificações mais baixas, insucesso e abandono (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021), porém, a intenção de abandono pode ser diagnosticada antes da efetiva decisão de evasão (Carlotto; Câmara, 2022).

A insatisfação dos estudantes na transição e na adaptação ao ES, e o consequente abandono, podem ser explicados por fatores psicológicos, sociológicos, econômicos e institucionais (Casanova, 2018). O desempenho escolar não é o principal preditor de evasão, pois muitos alunos com baixo desempenho decidem persistir devido a outros fatores, como o vínculo emocional. Assim, deve ser considerado o

conjunto de fatores que envolvem o convívio e o desempenho do aluno, a fim de justificar ou prever a decisão de evadir do ensino superior (Alkan, 2014). Os aspectos pessoais têm maior impacto na decisão de evasão do que no rendimento (Fior *et al.*, 2022a). No entanto, a literatura é consensual ao apontar que estudantes com desempenho acadêmico mais baixo têm maiores chances de evadir (Fior *et al.*, 2022a; Casanova *et al.*, 2018a; Ferrão, 2022; Matta, 2019; Tinto, 2017). O desempenho acadêmico é descrito pelas notas e conceitos obtidos, pelas aprovações em disciplinas e pelos créditos finalizados, que fornecem informações sobre os progressos dos estudantes ao longo do curso (Casanova *et al.*, 2018a).

A evasão discente no ES é um problema que, de fato, afeta as instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas, em todo o mundo. No setor público, os recursos investidos não apresentam o devido retorno. No caso das IES privadas, a evasão pode ocasionar uma redução considerável das receitas (Matta; Lebrão; Heleno, 2017). O abandono simboliza o fracasso dos estudantes, de suas famílias e das próprias IES, sobretudo quando é definitivo (Casanova, 2020). Diversas teorias procuram descrever os motivos que levam os alunos a interromper ou continuar os estudos, sendo mais frequentemente citadas as razões econômicas, sociais e psicológicas (Alkan, 2014). Pesquisas indicam que a evasão pode estar relacionada ao meio universitário, mas também a fatores não acadêmicos (Matta; Lebrão; Heleno, 2017). Este trabalho considera que os alunos que permanecem são aqueles que mantêm vínculo com o curso, e os evadidos, os que deixam o curso sem concluí-lo, motivados por iniciativa própria ou por questões institucionais.

Outro estudo indica que o pouco conhecimento sobre o curso escolhido, as incertezas em relação às possibilidades de carreira na área, as dificuldades financeiras dos estudantes, o baixo desempenho acadêmico e a necessidade de articular tempo para estudo e trabalho estão entre os motivos mais citados para o abandono no ES (Santos, 2021). Sobrecarga de matéria e de trabalhos acadêmicos, dificuldades financeiras e econômicas, dificuldades na assimilação dos conteúdos, relações interpessoais conflituosas, situações familiares, atuação insatisfatória dos docentes e insucesso acadêmico foram apontados como estressores acadêmicos, e estratégias paliativas foram adotadas pelos estudantes (Abacar; Aliante; António, 2021). A Síndrome de Burnout, a menor satisfação com o curso e o estressor “muitas disciplinas para cursar” foram citados como variáveis preditoras da intenção de abandono, e a satisfação com o curso desempenhou papel mediador entre a Síndrome de Burnout e a intenção de abandono do curso (Carlotto; Câmara, 2022).

Casanova (2018) relatou que o primeiro ano no ES parece ser o período decisivo para intervir, promovendo o sucesso e prevenindo o abandono dos estudantes. As primeiras semanas de frequência universitária são essenciais para a integração acadêmica e social e para o acolhimento institucional. A promoção de momentos e atividades de socialização entre os estudantes, assim como a articulação com associações estudantis, comunitárias, desportivas e religiosas, associadas a medidas institucionais de apoio às dificuldades financeiras dos estudantes (como a concessão de bolsas, prêmios de mérito ou pequenas tarefas em regime parcial na instituição de

ensino), são igualmente importantes. Por fim, a aprendizagem e a vinculação acadêmica dos estudantes são reforçadas com a adoção de métodos de avaliação contínua, prática que favorece o aumento das interações entre professores e estudantes, maior presença nas aulas e estudo sistemático. No entanto, a permanência e a conclusão da graduação dependem significativamente do investimento que os estudantes dedicam à sua formação no ES.

Destaca-se a importância da gestão do tempo na melhoria do rendimento acadêmico e dos relacionamentos interpessoais na redução da evasão. A primeira refere-se à organização do tempo do estudante, de forma a otimizar a execução das atividades acadêmicas com eficiência. A segunda relaciona-se à percepção de amizade e cooperação entre os colegas e ao relacionamento com os professores. As atividades extracurriculares, os estágios e a rede de apoio composta por familiares, amigos e professores, somados aos relacionamentos interpessoais no ambiente universitário, favorecem a adaptação acadêmica (Bardagi; Hutz, 2012; Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016). A revisão de literatura aponta que os relacionamentos interpessoais e o ajustamento pessoal e social podem favorecer o rendimento acadêmico e evitar ou adiar a evasão, assim como os serviços de apoio aos estudantes (Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Soares; Del Prette, 2015).

A rede de apoio, formada por amigos e familiares, promove segurança ao estudante, permitindo-lhe enfrentar as dificuldades da trajetória universitária. “Neste caso, o desenvolvimento psicossocial do aluno transcorre de forma positiva e pode levar a uma melhor adaptação pessoal, interpessoal, institucional e vocacional no contexto acadêmico” (Soares; Del Prette, 2015, p. 142). O suporte social oferecido pelos professores impacta a adaptação e a permanência dos estudantes (Vieira-Santos *et al.*, 2019). Os próprios estudantes relataram a importância de os docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, por meio da transmissão de conhecimento e experiências e da “motivação de discussões, quanto ao nível interpessoal, mostrando-se abertos ao diálogo e preocupados com a adaptação acadêmica e a formação dos discentes, auxiliando-os na orientação referente à carreira” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 245). Os docentes também foram apontados como mediadores do estresse entre os estudantes, sobretudo entre aqueles que apresentam dificuldades financeiras (Hakyemez; Mardikyan, 2021).

As questões vocacionais também são determinantes para a permanência ou o abandono escolar, em especial a motivação profissional e os objetivos estabelecidos pelos alunos (Casanova *et al.*, 2018a; Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016). Estudantes que ingressam em cursos universitários como primeira opção apresentam percepções mais positivas de eficácia e maiores expectativas de superação das dificuldades (Casanova *et al.*, 2018a). Entende-se que o investimento das instituições de ensino superior na permanência dos alunos deve assegurar boas condições de relacionamento e bem-estar geral (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016; Hakyemez; Mardikyan, 2021), além de oferecer possibilidades para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às decisões de carreira (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016).

Tinto (2017) argumenta que as experiências acadêmicas podem influenciar a motivação e o esforço dos estudantes, favorecendo a permanência no curso. O autor propõe um modelo que avalia o impacto da motivação, resultante da interação entre os objetivos (metas) do aluno, a autoeficácia, o senso de pertencimento e a percepção de qualidade e relevância do currículo, na persistência até a graduação. Outro estudo concluiu que a integração, ou adaptação acadêmica, constitui um processo psicológico que promove o desenvolvimento da motivação intrínseca para aprender e, como consequência, a permanência no curso (Vergara-Morales; Dell Valle, 2021).

Ações da gestão institucional, apoiadas por professores e funcionários, destinadas a favorecer o agrupamento de alunos no campus podem permitir o desenvolvimento autossustentável de comunidades estudantis. Esses agrupamentos promovem o senso de pertencimento dos estudantes à instituição, refletindo a diversidade social, a cooperação na aprendizagem e o compartilhamento de experiências acadêmicas e sociais. Isso, associados às metas, à percepção da capacidade de sucesso individual (autoeficácia) e à valorização do currículo acadêmico, esses fatores podem motivar os estudantes a permanecerem no curso (Tinto, 2017). Uma sólida compreensão, por parte dos gestores do ensino superior, dos impactos da diversidade estudantil no desempenho acadêmico é crucial para o monitoramento desses grupos e para a criação de um ambiente acadêmico e social que atenda às suas necessidades diversas (Hakyemez; Mardikyan, 2021; Bitencourt; Silva; Xavier, 2022).

À luz da revisão de literatura, é necessário que cada instituição desenvolva sua própria filosofia e políticas pedagógicas, planejando medidas para lidar com riscos e/ou situações de evasão ao ensino superior. Os psicólogos da educação e da escola podem desempenhar um papel essencial nas instituições de ES, dando suporte ao planejamento de projetos de vida para cada aluno e fornecendo serviços compatíveis com preocupações governamentais e institucionais (Barroso *et al.*, 2022). No entanto, diante da crescente heterogeneidade do perfil estudantil e da necessidade de compreender variáveis associadas ao sucesso, propõe-se a realização do presente estudo, que tem como objetivo verificar a influência da adaptação, da autoeficácia e das características individuais no abandono de estudantes do ensino superior.

Os desafios vivenciados pelos ingressantes no período de coleta de dados da atual pesquisa foram agravados pela pandemia causada pelo Sars-Cov-2, uma infecção viral que se alastrou pelo mundo. Os estudantes tiveram que enfrentar o medo, as incertezas e as aulas remotas impostas pela pandemia, o que representou um obstáculo adicional à trajetória acadêmica e, conseqüentemente, ao aproveitamento educacional. Segundo Zanini, Rossato e Scorsolini-Comin (2023), os estudantes precisaram adaptar-se a uma nova rotina de vida, que nem sempre se mostrava positiva e requeria mudanças de diferentes naturezas. A transferência do ensino presencial para o remoto foi vivenciada de diferentes maneiras, a depender das condições emocionais de cada estudante, da capacidade de adaptação, dos recursos disponíveis e do ambiente em que estavam inseridos, entre outros fatores presentes nesse contexto.

3 METODOLOGIA

3.1 Participantes

Trabalhou-se com uma amostra de conveniência não probabilística, adotando como critérios de inclusão: ser estudante do primeiro ano e participar da disciplina de Tutoria, oferecida aos calouros de 2021. Participaram do estudo 377 ingressantes dos cursos de Engenharia (88,1%), Administração (3,7%) e Design (8,2%) de uma instituição privada do estado de São Paulo. A idade média dos alunos foi de 18,2 anos ($DP = 1,4$), sendo a maioria do sexo masculino (74,3%), matriculada no período diurno (93,2%), oriunda do ensino médio privado (92,1%), que não trabalhava ou estagiava (87,7%) e cuja família custeava a formação superior (86,4%). Os pais desses ingressantes, em sua maioria, possuíam ensino superior (77,5% dos pais e 83,2% das mães).

3.2 Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos. Este questionário coletou informações sobre gênero, idade, curso, tipo de ensino médio frequentado (público ou privado), recursos de custeio da universidade (próprios/bolsa, familiares ou crédito estudantil), situação de trabalho (não, sim na área do curso, sim em outra área) e escolaridade do pai e da mãe, a fim de verificar características individuais dos estudantes.

Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido (QVA-r). Instrumento utilizado como uma medida global de adaptação acadêmica (Almeida; Soares; Ferreira, 2002; versão adaptada por Granado *et al.*, 2005), composto por 55 itens distribuídos em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Possui escala *Likert* de cinco níveis de resposta, que variam de "1 - Nada a ver comigo" a "5 - Tudo a ver comigo". Como exemplo, pelos itens: "Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo" e "Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi". Utilizou-se a pontuação média da escala, na qual maiores pontuações indicam nível mais elevado de adaptação acadêmica.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010). Escala composta por 34 itens, destinada a verificar a percepção do estudante quanto à capacidade relacionada a diferentes aspectos que permeiam a experiência no ensino superior. Apresenta escala *Likert* com 10 níveis de resposta, variando de 1 (pouco) a 10 (muito), distribuída em cinco dimensões: autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica. Como exemplo, pelos itens: "Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?" e "Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?". Utilizou-se a pontuação média da escala, em que maiores pontuações indicam nível mais elevado de autoeficácia na formação superior.

Os instrumentos selecionados representaram boa fidedignidade para esta pesquisa, os valores de alpha de *Cronbach* foram superiores a 0,76 para o QVA-r e 0,95 para AEFS.

3.3 Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa descritiva e transversal, realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 36281020.0.0000.5508). Os participantes foram esclarecidos sobre a participação espontânea e os objetivos do estudo, orientados quanto aos procedimentos de coleta de dados, sendo-lhes assegurados a confidencialidade e o sigilo das informações. Todos manifestaram o consentimento livre esclarecido para a participação no estudo. A aplicação dos questionários ocorreu em 2021, durante aula remota síncrona da disciplina da primeira série, com duração aproximada de 40 minutos.

A situação acadêmica do estudante (matriculado ou evadido) foi coletada ao final do ano letivo subsequente à aplicação dos instrumentos, através de planilhas disponibilizadas pela universidade. Essas informações, juntamente com as respostas obtidas no questionário de Dados Sociodemográficos, na AEFS e no QVA-r, compuseram o banco de dados utilizado nas análises estatísticas, realizadas com o programa *Statistical Package for The Social Science* (SPSS), versão 22.0.

Na caracterização da amostra, as médias entre os grupos foram comparadas pelo teste t de *Student* ou pela análise de variância (ANOVA). Os agrupamentos foram discriminados por: gênero, curso, situação de trabalho, principal fonte de recurso para custear os estudos, tipo de ensino médio (público ou privado) e escolaridade dos pais. Foram analisadas as possibilidades de associações entre idade, autoeficácia e vivências acadêmicas: a direção e o grau de associação entre as variáveis investigadas foram examinados por meio da correlação bivariada ρ de *Spearman*, considerada um teste não paramétrico, nas situações em que as variáveis não se adequaram à distribuição normal. O coeficiente de correlação, em valor absoluto, varia de 0 (nenhuma relação entre as variáveis) a 1 (relação perfeita entre as variáveis). Sobre a força da associação, valores entre 0,90 e 0,70 são considerados altos; entre 0,69 e 0,40, moderados; entre 0,39 e 0,10, fracos (Dancey; Reidy, 2013). A associação entre evasão e características sociodemográficas foi avaliada por meio de teste Qui-quadrado.

O modelo de evasão foi testado por meio de análise de regressão logística, uma vez que a evasão constitui variável dicotômica. Nesta pesquisa, a variável dependente é a evasão, e as variáveis independentes são as características dos estudantes, as dimensões das vivências acadêmicas e da autoeficácia. O nível de significância adotado nos testes é de 5%.

3.4 Resultados e Discussão

Ao final do ano letivo, observou-se a evasão de 41 participantes (11%) da amostra investigada, caracterizada pelo trancamento de matrícula sem a finalização do curso. A maioria era do curso de Engenharia, o mais numeroso na instituição. Não houve diferença significativa na idade média entre os estudantes que evadiram e aqueles que

permaneceram no curso ($p = 0,700$). Os testes de associação de Qui-quadrado indicaram, marginalmente, a não dependência entre evasão escolar e gênero ($X^2=2,22$; $p=0,136$), os três cursos ($X^2=2,15$; $p=0,341$), ensino médio público ou privado ($X^2=0,17$; $p=0,676$), situação de trabalho ($X^2=0,15$; $p=0,930$), diferentes recursos de custeio dos estudos ($X^2=2,22$; $p=0,528$), escolaridade dos pais ($X^2=3,65$; $p=0,455$) e escolaridade das mães ($X^2=2,22$; $p=0,696$).

Assim como nesse estudo e de forma complementar, outros autores não verificaram associação significativa entre a intenção de abandono universitário com o nível de escolaridade dos pais, contudo, foi relatada uma taxa superior de estudantes com intenção de abandonar no subgrupo daqueles cujos pais possuíam apenas a escolaridade básica (Casanova *et al.*, 2018b), portanto, estudantes com intenção de abandono mais elevada tendem a ter pais com níveis mais baixos de escolaridade (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021).

4 ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

No QVA-r foi obtida a média geral 3,6 (DP=0,4), o que permite considerar boa a adaptação dos estudantes em tempos de pandemia e ensino remoto, visto que, na mesma instituição, a média geral desse instrumento havia sido de 3,7 em fase pré-pandemia (Matta, 2019). A Tabela 1 apresenta as análises descritivas obtidas nas dimensões do QVA-r, com informações relativas à média e elemento relativo à dispersão dos resultados.

Tabela 1 – Análises descritivas das dimensões das vivências acadêmicas (VA)

Dimensões	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Pessoal	373	1,21	4,79	3,11	0,69
Interpessoal	373	1,33	5,00	3,50	0,73
Carreira	368	1,92	5,00	3,97	0,53
Estudo	370	1,22	4,67	3,37	0,61
Institucional	361	2,25	5,00	4,00	0,50
Geral	344	2,06	4,49	3,59	0,43

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o conteúdo da Tabela 1, frente à pontuação média das dimensões do questionário, vale ressaltar a elevada percepção de satisfação dos estudantes em relação à instituição frequentada e à carreira escolhida. Em menor nível, foram apontados os relacionamentos interpessoais no ambiente universitário e as percepções acerca dos hábitos de estudo, resultados esperados para o ensino remoto e a falta de convívio social presencial. Os valores de desvio padrão, entre 0,50 e 0,73, confirmaram a homogeneidade das respostas dos participantes da amostra. Verificou-se a falta de normalidade dos dados das dimensões do QVA-r, a partir do teste de *Kolmogorov-Smirnov*.

A menor média foi registrada na dimensão pessoal, ligeiramente acima do nível intermediário da escala, denotando uma redução na percepção de bem-estar físico e psicológico e de autoconfiança, possivelmente em decorrência da pandemia. Essa fase representou a entrada em um contexto de incertezas, remetendo os sujeitos a terem que

se reorganizarem em termos de rotinas diárias. Mesmo nas situações em que já estavam mais preparadas para viver o distanciamento/isolamento social, ainda assim houve prejuízo no otimismo, na sensação de bem-estar e em questões psicológicas. Zanini, Rossato e Scorsolini-Comin (2023) descreveram que o modo de vivenciar os efeitos pandêmicos e a nova rotina foi particular de cada sujeito, a depender dos recursos de enfrentamento internalizados.

Ao comparar as pontuações da adaptação acadêmica entre gênero, ensino médio frequentado (público ou privado), situação de trabalho, diferentes recursos para custear o curso e níveis de escolaridade dos pais, não foram encontradas diferenças significativas. No entanto, na comparação das dimensões do QVA-r por gênero, observou-se diferenças nas dimensões de adaptação pessoal e na dimensão denominada estudo, mostrando que os homens se percebem em melhores condições quanto às questões psicológicas e de bem-estar, enquanto as mulheres se percebem com melhores hábitos de estudo (Tabela 2).

A literatura aponta disparidades entre os gêneros e sugere que os hábitos de estudos e os investimentos nas tarefas do contexto universitário diferem entre homens e mulheres, sendo que estas organizam melhor as atividades acadêmicas que resultam em maiores notas. Os homens engajam-se com maior frequência em atividades extracurriculares (Al-Sheeb *et al.*, 2019; Fior *et al.*, 2022a) e, como consequência, percebem-se em melhores condições nas questões físicas e psicológicas Fior *et al.* (2022b). ainda relataram resultados mais elevados de procrastinação entre os homens; com aumento do estudo diário se comparado ao estudo voltado para as provas, sugerindo que o adiamento para a realização das tarefas está mais presente nas atividades acadêmicas cotidianas do que nas exigências formais da instituição, as quais se vinculam à atribuição de conceitos e podem ter maior impacto no progresso do estudante no curso. Esses autores corroboram o achado e a interpretação da presente pesquisa, uma vez que os homens apresentaram prejuízo na adaptação relacionada aos estudos, explicável, em parte, pela procrastinação e pela participação em atividades extracurriculares.

Tabela 2 - Comparação das dimensões do QVA-r e variáveis significativas: gênero e recursos para custear os estudos

VA	Variáveis	n	Média	DP	Valor p^*
Pessoal	Feminino	89	2,9	0,7	0,000
	Masculino	282	3,2	0,7	
Estudo	Feminino	89	3,6	0,6	0,000
	Masculino	279	3,3	0,6	
Pessoal	Recurso próprio	3	3,26	0,7	0,035
	Recurso da família	326	3,13 ^a	0,7	
	Bolsa	26	3,21 ^b	0,7	
	Crédito educativo	18	2,66 ^{ab}	1,0	

* Valor-P referente ao teste t de *Student* e à ANOVA (para comparar grupos). Letras distintas indicam os grupos que diferem entre si ao nível de 5% de significância ($p \leq 0,05$).

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 2, observa-se redução na percepção de adaptação pessoal entre os alunos que estudaram com crédito educativo. Essa redução na sensação de bem-estar físico e psicológico pode ser explicada pela dificuldade financeira familiar e pela dívida assumida com a universidade, referente às mensalidades escolares a serem quitadas em parcelas após a conclusão da graduação. Cabe acrescentar que os fatores socioeconômicos podem determinar o capital cultural do estudante (antes do ingresso no ES), o rendimento escolar e a situação de evasão (Matta, 2019).

O teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* foi aplicado às dimensões das escalas e a variável idade dos participantes. Os resultados rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados ($p < 0,05$). Assim, a partir da correlação de *Spearman*, observou-se que não existe correlação entre as variáveis idade e cada uma das dimensões das vivências acadêmicas – QVA-r ($p > 0,05$).

4.1 Autoeficácia e características sociodemográficas

Na AEFS, foi obtida média geral de autoeficácia de 7,6 (DP=1,12), classificada como elevada no contexto de pandemia e isolamento social. Esse resultado foi próximo a média de 7,5, obtida anteriormente à pandemia, na mesma instituição (Matta, 2019). Um estudo que comparou indicadores em dois momentos, pré-pandemia (2019) e durante a fase pandêmica (2020), indicou diminuição significativa nas crenças de autoeficácia acadêmica e no consumo de álcool dos estudantes durante o período de quarentena (Zanini; Rossato; Scorsolini-Comin, 2023). Outros resultados sugerem que a autoeficácia acadêmica e o desenvolvimento acadêmico e intelectual estão positivamente associados ao desempenho acadêmico (Hakyemez; Mardikyan, 2021).

A Tabela 3 apresenta as análises descritivas obtidas nas dimensões da AEFS, relacionadas à média e à dispersão dos resultados. Pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, as dimensões da AEFS não apresentaram normalidade. As maiores pontuações foram relacionadas às crenças de capacidade de gestão acadêmica, em aprender e demonstrar o conteúdo e de interação social. Vale lembrar que esses resultados foram obtidos na fase de ensino remoto, em que muitas avaliações foram executas em equipe, favorecendo, em parte, a interação social entre os estudantes e a gestão acadêmica coletiva.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas das dimensões da autoeficácia (AEFS)

Dimensões	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Acadêmica	371	1,78	10,00	7,72	1,17
Regulação da formação	373	1,71	10,00	7,37	1,38
Interação social	374	2,57	10,00	7,60	1,44
Ações proativas	369	3,14	10,00	7,03	1,39
Gestão acadêmica	370	1,25	10,00	8,10	1,43
Geral	365	3,00	9,75	7,57	1,12

Fonte: Elaboração própria

Nota-se menor pontuação média na dimensão autoeficácia em ações proativas, o que é compreensivo para ingressantes frente a dificuldade em aproveitar oportunidades de formação e autorregular ações de carreira, sobretudo pelas

transições enfrentadas: do ensino médio para o ensino superior, da adolescência para a vida jovem adulta (fase igualmente citada por Pascarella e Terenzini, 2005) e da expectativa do ensino presencial que se consolidou no ensino remoto.

Não foi encontrada diferença significativa entre a pontuação geral da autoeficácia e as características dos estudantes contempladas na pesquisa. No entanto, na comparação das dimensões por gênero, observou-se maior nível de autoeficácia na gestão acadêmica entre as mulheres, o que indica que essas se percebem mais confiantes em planejar a execução das tarefas e cumprir prazos (Tabela 4), convergindo com os achados de outros autores (Fior *et al.*, 2022a). Na comparação entre cursos, os alunos de Design apresentaram maior confiança na capacidade de aprender e aplicar conteúdos, em relação aos estudantes de Engenharia (Tabela 4), o que pode ser explicado pelo fato de o curso de design ter menos avaliações individuais. Barroso *et al.* (2022) relataram maior probabilidade de abandono nos cursos de ciências exatas, como Engenharia, em decorrência da necessidade de maior dedicação aos estudos, elevado número de avaliações e piores desempenhos acadêmicos.

Entretanto, a situação de trabalho, os diferentes recursos para custear os estudos e a escolaridade dos pais não diferenciaram a autoeficácia dos estudantes (na escala geral e por dimensões), assim como não houve relação entre a idade e dimensões de autoeficácia ($p > 0,05$). De forma distinta, outra pesquisa sugeriu que a situação de apoio financeiro estudantil promoveu um nível maior de autoeficácia geral e acadêmica, e que os estudantes que não receberam esse apoio dependeram da adaptação acadêmica para a construção de sua autoeficácia, e do desenvolvimento acadêmico e intelectual para alcançar bom desempenho escolar (Hakyemez; Mardikyan, 2021).

Tabela 4 - Comparação das dimensões da AEFS e variáveis significativas

Dimensões	Variável	n	Média	DP	Valor p^*
Gestão	Feminino	90	8,4	1,3	0,015
	Masculino	278	8,0	1,5	
Acadêmica	Engenharia	328	7,7*	1,2	0,048
	Administração	14	7,9	1,0	
	Design	29	8,2*	0,8	

* Valor-P referente ao teste t de *Student* e à ANOVA (para comparar mais de dois grupos).

Fonte: Elaboração própria

O conhecimento permite compreender que as crenças de autoeficácia estabelecem o nível de empenho de uma pessoa em determinada atividade e sua resiliência diante de eventos inesperados (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). Essas crenças mostraram-se fundamentais para o ingresso ao ensino superior, especialmente no período de pandemia e ensino remoto.

4.2 Comparações das vivências acadêmicas e da autoeficácia com a evasão

Os estudantes que permaneceram e os evadidos apresentaram médias significativamente diferentes em relação à pontuação média geral do QVA-r ($p=0,000$), mostrando que os que permaneceram tiveram melhor adaptação. Esse resultado também foi confirmado nas comparações por dimensões do instrumento (Tabela 6), os evadidos apresentaram prejuízos em todas as questões de vivências acadêmicas, revelando reduzida adaptação pessoal, interpessoal, de carreira, de estudo e institucional, em comparação aos que permaneceram. De forma semelhante, outros estudos confirmaram relações significativas entre adaptação acadêmica (integração), desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico e decisão de evasão de universitários do primeiro ano (Hakyemez; Mardikyan, 2021; Matta, 2019). As atividades extracurriculares, os estágios e a rede de apoio composta por familiares, amigos e professores, associadas aos relacionamentos interpessoais no ambiente universitário, favorecem a adaptação acadêmica e poderiam ter evitado ou adiado o abandono escolar (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016; Bardagi; Hutz, 2012; Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Soares; Del Prette, 2015; Vieira-Santos *et al.*, 2019), porém tais oportunidades foram provavelmente menos acessíveis durante o isolamento social.

Tabela 6 - Análise comparativa das médias das dimensões do QVA-r de estudantes que permaneceram no curso e evadidos

Dimensões	Variáveis	n	Média	DP	t	Valor p*
Pessoal	Permaneceram	332	3,15	0,68	2,671	0,008**
	Evadidos	41	2,84	0,76		
Interpessoal	Permaneceram	332	3,53	0,71	2,730	0,007**
	Evadidos	41	3,21	0,82		
Carreira	Permaneceram	327	3,99	0,52	2,328	0,020**
	Evadidos	41	3,79	0,59		
Estudo	Permaneceram	330	3,40	0,60	2,491	0,013**
	Evadidos	40	3,15	0,64		
Institucional	Permaneceram	321	4,04	0,46	4,025	0,000**
	Evadidos	40	3,63	0,63		

* Valor-P referente ao teste t de *Student* para comparação das variáveis entre 2 grupos,

** $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaboração própria

As questões de satisfação com a instituição, motivação profissional e vocacional, relacionamentos interpessoais, hábitos de estudo, desempenho acadêmico e bem-estar geral (vinculado à adaptação pessoal) mostraram diferenças significativas entre permanência e abandono escolar (Tabela 6). Melhor adaptação refletiu em maior permanência dos estudantes. Resultados similares também foram citados por outros autores (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016; Barroso *et al.*, 2022; Casanova *et al.*, 2018a;

Hakyemez; Mardikyan, 2021). De forma complementar, também observado - em parte - nesta pesquisa, autores destacaram a importância da gestão do tempo para otimizar a execução das atividades acadêmicas (dimensão estudo do QVA-r) e da percepção de amizade e cooperação entre colegas e professores na melhoria do rendimento acadêmico e na redução da evasão (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016; Bardagi; Hutz, 2012). Alguns estudos sugerem maior incidência da literatura nos atributos anteriores ao ingresso no ensino superior, enquanto são escassos os estudos sobre objetivos e compromissos antes e depois do ingresso na universidade (Barroso *et al.*, 2022; Casanova; Bernardo; Almeida, 2021).

As médias de autoeficácia dos evadidos foram reduzidas em todas as dimensões da AEFS, em comparação aos alunos que permaneceram no curso. Contudo, essas diferenças não foram estatisticamente significativas na pontuação média geral da AEFS nem na análise por fatores (dimensões), como mostra a Tabela 7. Santos, Zanon e Ilha (2019) relataram que a satisfação com a experiência acadêmica é consideravelmente predita pela autoeficácia na formação superior e que a autoeficácia na interação social parece ser a faceta mais relevante para a satisfação com a experiência acadêmica. Esses resultados indicam que estudantes mais autoeficazes socialmente tendem a apresentar maior satisfação com o curso escolhido, mas também que a satisfação com o curso pode depender, em grande parte, da capacidade de interação dos alunos.

Tabela 7 - Análise comparativa das médias das dimensões da AEFS de estudantes que permaneceram no curso e evadidos

Dimensões	Variáveis	n	Média	DP	t	Valor p*
Acadêmica	Permaneceram	331	7,74	0,68	0,636	0,525
	Evadidos	40	7,61	0,76		
Regulação da formação	Permaneceram	333	7,40	0,71	1,065	0,293
	Evadidos	40	7,10	0,82		
Interação social	Permaneceram	333	7,64	0,52	1,323	0,187
	Evadidos	41	7,32	0,59		
Em ações proativas	Permaneceram	329	7,05	0,60	0,626	0,534
	Evadidos	40	6,87	0,64		
Na gestão acadêmica	Permaneceram	329	8,16	0,46	1,841	0,072
	Evadidos	41	7,59	0,63		

* Valor-P referente ao teste t de *Student* para comparação das variáveis entre 2 grupos, ** $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaboração própria

Neste estudo, o peso da autoeficácia na formação superior sobre a permanência foi pequeno, convergindo com resultados de Fior *et al.* (2022a) e divergindo de Cervero *et al.* (2021), que apresentaram a percepção de autoeficácia, a satisfação com a escolha do curso, os baixos níveis de ansiedade e a exaustão emocional como variáveis preditoras mais relevantes para explicar a intenção de permanecer no ES. Também diverge dos estudos de Casanova *et al.* (2018b) e Martins e Santos (2019), que

apontaram a autoeficácia na formação superior, associado ao maior uso de estratégias de aprendizagem, como preditora da permanência.

4.3 Modelo preditivo de evasão

Foi utilizado o modelo de regressão logística para estudar a relação das variáveis sociodemográficas, das dimensões da autoeficácia e das vivências acadêmicas com a evasão escolar. Ressalta-se que, nesta análise, por conta dos cruzamentos necessários, o tamanho amostral foi reduzido para 319 estudantes, sendo 241 homens e 78 mulheres. Em relação à evasão escolar, 282 permaneceram na instituição e 37 evadiram. A partir do método *backward* (usando a estatística de Wald) de seleção automática de variáveis, obteve-se o modelo final apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 – Resultados da regressão logística, com os preditores significativos

Variáveis Independentes	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
VA institucional	-1,884	0,379	24,786	0,000*	0,152
Sexo	1,043	0,406	6,616	0,010*	2,838
Constante=4,880*	R ² Cox e Snell=0,097			R ² Nagelkerke=0,190	

* $p \leq 0,05$.

Fonte: Elaboração própria

Foi considerado como evento de referência os alunos evadidos (evasão=1) e a variável preditora sexo teve como referencial o sexo feminino (feminino=1). Assim, a partir dos dados analisados da Tabela 8, têm-se que quanto maior a pontuação do estudante em adaptação institucional, menor a chance de evasão escolar ($B = -1,884$). Por sua vez, ser estudante do sexo feminino aumentou a probabilidade de evasão em comparação ao sexo masculino ($B = +1,043$). No intuito de compreender o resultado anterior, observou-se o fato de aproximadamente 18,0% das estudantes do sexo feminino terem abandonado a instituição, enquanto dentre o grupo de estudantes do sexo masculino, esse percentual foi de 9,5%.

Na regressão logística, encontrou-se associação entre evasão e gênero, mas não com os níveis de autoeficácia, resultado similar ao de Casanova *et al.* (2018b). No entanto, para esses autores, os estudantes do sexo masculino apresentaram taxa superior da intenção de abandono, enquanto o oposto ocorreu na pesquisa atual. Igualmente discrepante dos achados de Fior *et al.* (2022a), que identificaram que ser mulher e manifestar autoeficácia elevada associou-se a melhores desempenhos acadêmicos e, conseqüentemente, a menores riscos de evasão. Da mesma forma, ser mulher e frequentar o curso de opção preferencial diminuiu as chances de abandono. A literatura reforça o peso das variáveis pessoais, psicológicas, acadêmicas e de carreira na evasão, e sugerem intervenções que promovam a permanência dos estudantes. O estudo de Cervero *et al.* (2021) apontou que as mulheres apresentaram maior pontuação na satisfação com a escolha do curso, mas o gênero não se relacionou ao abandono escolar, diferindo dos resultados encontrados.

Ressalta-se que o modelo teve uma explicação geral entre apenas 9,7% (R^2 de Cox e Snell) e 19,0% (R^2 de Nagelkerke) da variação da evasão, tendo classificado 89,7% dos casos corretamente. O modelo previu com precisão 99,6% dos estudantes que permaneceram na instituição, mas apenas 13,5% dos casos de evasão. Então, para realizar previsões, tal modelo mostrou-se enfraquecido.

A adaptação institucional foi um previsor significativo de evasão, ao contrário das demais dimensões de adaptação. Esse resultado complementa a maior pontuação de adaptação do QVA-r (Tabela 1), que comprovou a apreciação dos estudantes quanto à instituição frequentada. Cabe salientar que os dados foram coletados na fase emergencial da pandemia, em 2021, quando os ingressantes ainda não haviam frequentado aulas presenciais. A avaliação da qualidade institucional se baseou principalmente na infraestrutura tecnológica, no acesso às aulas remotas e na capacidade de motivação dos seus professores quanto à instituição.

Na pesquisa, o baixo impacto da idade na adaptação, na autoeficácia e na permanência pode vincular-se à pouca variabilidade da idade dos ingressantes ($DP=1,4$ anos) e às práticas institucionais, como o programa de acolhimento realizado ao longo do primeiro semestre, após o ingresso na universidade, e outras práticas de apoio psicopedagógico ofertadas na instituição pesquisada. Essas ações e altas realizações, como percepção de boa aquisição de conhecimentos, foram apontadas (Fior *et al.*, 2022a; Tinto, 2017; Casanova *et al.*, 2018a; Cervero *et al.*, 2021) como fundamentais para a construção do compromisso do estudante com o curso, para o reconhecimento da relevância do currículo, para o desenvolvimento do senso de pertencimento e para a redução no risco de evasão (abandono), somada a relevância de atividades desenvolvidas por meio de apoio das disciplinas, pelas atividades extracurriculares e de equipes acadêmicas, as quais viabilizam oportunidades de exploração das carreiras.

As variáveis socioeconômicas não foram avaliadas neste estudo, mas, o fato de o estudante ter cursado o ensino médio público ou privado poderia indicar relações com o abandono escolar, mas nenhuma relação significativa foi encontrada. Alguns autores relataram maiores frequências de abandono escolar em estudantes de classes socioculturais menos favorecidas, por vivenciarem experiências empobrecidas, piores hábitos de estudo e deficiência de pensamento crítico; fatores que podem afetar negativamente a motivação e o sucesso acadêmico, aumentando o risco de evasão (Casanova *et al.*, 2018a). Quando o universitário não avança no curso e evade, sua formação científica ou o ingresso no mercado de trabalho, entre outras conquistas associadas às medidas de êxito na educação superior, ficam dificultados (Fior *et al.*, 2022a), e prorroga o contínuo ciclo de escassez financeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui na apresentação de evidências de que a adaptação acadêmica pode ser determinante para a permanência ou o abandono escolar, e permite concluir pela relevância de ações institucionais voltadas ao bem-estar pessoal e social dos estudantes, assim como ao incentivo motivacional para os estudos, a organização da rotina, a definição da carreira e a garantia de infraestrutura adequada. Como os evadidos apresentaram menores crenças de autoeficácia na formação superior, mostra-se promissor o investimento em intervenções que promovam a exposição dos estudantes a vivências acadêmicas positivas, no sentido da experiência como fonte de desenvolvimento da autoeficácia (como sugerido por Bandura, 1986), associadas a oficinas de fortalecimento dessas crenças.

Também foi possível identificar avanços na construção de ferramentas capazes de auxiliar na identificação de estudantes em risco de abandono no ensino superior (Ambiel, 2015; Lin, 2015). É importante investir em estudos de validação e consolidação dessas ferramentas, para que seja possível adotar práticas sistemáticas de apoio contínuo aos estudantes (Casanova, 2020).

Por fim, a evasão não é apenas responsabilidade do aluno. Os resultados deste estudo podem orientar os gestores do ensino superior na avaliação dos motivos da evasão e, posteriormente, contribuir para o delineamento de programas preventivos e/ou interventivos de abandono escolar.

Quanto às limitações, foram utilizados apenas instrumentos de autorrelato para investigar as variáveis do estudo, a amostra foi composta por estudantes de uma única instituição, e a coleta de dados foi realizada uma única vez, durante a fase de isolamento social causado pelo Sars-Cov-2. Assim, recomenda-se que novos estudos acompanhem a manifestação dessas variáveis ao longo do tempo, comparando os resultados em fases distintas (durante e pós pandemia) e ao analisar o papel preditivo da adaptação acadêmica e da autoeficácia nos motivos da evasão no ensino superior, através de análises de regressão e de modelagem de equações estruturais. Dessa forma, será possível avaliar com maior precisão o peso ou a influência das variáveis sobre os motivos da evasão.

REFERÊNCIAS

- ABACAR, M.; ALIANTE, G.; ANTONIO, J. F. Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. **Aletheia**, Canoas, v. 54, n. 2, p. 133-144, 2021. DOI: 10.29327/226091.54.2-13. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/6864>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ALKAN, N. Humor, loneliness and acceptance: predictors of university drop-out intentions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã v. 152, n. 1, p. 1079-1086, 2014. DOI 10.1016/j.sbspro.2014.09.278. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814053452?via%3Dihub>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- AL-SHEEB, B. *et al.* Modeling of student academic achievement in engineering education using cognitive and non-cognitive factors. **Journal of Applied Research in Higher Education**, Inglaterra, v. 11, n. 2, p. 178-198, 2019. DOI 10.1108/JARHE-10-2017-0120. Disponível em: <https://www.emerald.com/jarhe/article/11/2/178/193888/Modeling-of-student-academic-achievement-in>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712002000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 27 ago. 2024.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015. DOI 10.15689/ap.2015.1401.05. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2024.
- AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 288-297, 2016. DOI 10.15448/1980-8623.2016.4.23872. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/23872>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BANDURA, A. From thought to action: mechanisms of personal agency. **The New Zealand Journal of Psychology**, Nova Zelândia, v. 15, n. 1, p. 1-17, 1986.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/7870>. Acesso em: 27 ago. 2024

BARROSO, P. C. F. *et al.* Dropout factors in higher education: a literature review. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 1-10, 2022. DOI 10.1590/2175-35392022228736. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WYz4bXNTjBVTJy3jhX4mhDB/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BITENCOURT, W. A.; SILVA, D. M.; XAVIER, G. C. Pode a inteligência artificial apoiar ações contra evasão escolar universitária? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, 2022. DOI 10.1590/S0104-403620220003002854. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LXh449mpMVTMNsby3B4CpVP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. As intenções de abandonar o curso universitário: um estudo de predição e mediação. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 60, n. 65, p. 1-21, 2022. DOI 10.21680/1981-1802.2022v60n65ID29277. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29277>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R. Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 5-22, 2018. DOI 10.18675/1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12915>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R. **O abandono de estudantes do ensino superior**: estudo de variáveis pessoais e contextuais. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/72076>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R. *et al.* Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 41-49, 2018b. DOI 10.26707/1984-7270/2019v19n1p41. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2030/203058814006/203058814006.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R. *et al.* Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**, Espanha, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018a. DOI 10.7334/psicothema2018.155. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/4501.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do ensino superior. **Revista E-Psi**, Portugal, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do ensino superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Espanha, v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021. DOI 10.17979/reipe.2021.8.2.8705. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2021.8.2.8705>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CERVERO, A. *et al.* Vivencias iniciais na universidade: como afetam ao planteamento de abandono? **Revista de Psicología y Educación**, Espanha, v. 16, n. 2, p. 161-172, 2021. DOI 10.23923/rpye2021.02.208. Disponível em: <https://www.rpye.es/pii?pii=208>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERRÃO, M. E. Differential effect of university entrance scores on graduates' performance: the case of degree completion on time in Portugal. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Londres, v. 48, p. 95-106, 2022. DOI 10.1080/02602938.2022.2052799. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2022.2052799>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FIOR, C. A. *et al.* Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 1-12, 2022a. DOI 10.1590/2175-35392022235218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3mRkmWJ9SpfZj4RRsknwY9m/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FIOR, C. A. *et al.* Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: um estudo correlacional. **Psico**, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 1-12, 2022b. DOI 10.15448/1980-8623.2022.1.38943. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/38943>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GRANADO, J. I. F. *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Portugal, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12089/1/Granado%2c%20Santos%2c%20Almeida%2c%20Soares%20%26%20Guisande%2c%202005.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

HAKYEMEZ, T. C.; MARDIKYAN, S. The interplay between institutional integration and self-efficacy in the academic performance of first-year university students: a multigroup approach. **The International Journal of Management Education**, Holanda, v. 19, n. 1, 2021. DOI 10.1016/j.ijme.2020.100430. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811720303979?via%3Dihub>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LIN, S. Using EDM for developing EWS to predict university students drop out. **International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics**, Taiwan, v. 8, n. 4, p. 365-388, 2015. DOI 10.6148/IJITAS.2015.0804.04. Disponível em: <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/19985010-201512-201602160030-201602160030-339-362>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. dos. Learning strategies and academic self-efficacy in university students: A correlational study. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, p. 1-8, 2019. DOI 10.1590/2175-35392019016346. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxcSHD/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MATTA, C. M. B. **Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/items/f0541391-5879-4ad1-94a6-dce57f2fdb8a>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 1-7, 2017. DOI 10.1590/2175-353920170213111118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mJmJYN5QLBpBKVLmNLnfdp/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2025.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. DOI 10.1590/2175-3539/2014/0182739. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/s3W5PBQmYJhLGqjpdY7j6jp/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students**: a third decade of research (2). San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011. Acesso em: 27 ago. 2024.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 1-13, 2021. DOI 10.1590/2175-35392021224238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos em Psicologia**, São Paulo, v. 36, p. 1-9, 2019. DOI 10.1590/1982-0275201936e160077. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qKQm7ZF4w6dngB7KppGQ3ZJ/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, W. C. Evasão no Ensino Superior Privado. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 13, p. 1-8, 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i13.21034. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21034>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/911>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, A. P.; MURGO, C. S.; BARROS, L. O. Adaptação acadêmica em universitários: associações com estresse e qualidade do sono. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-21, 2021. DOI 10.5935/1980-6906/ePTPPA13275. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/13275>. Acesso em: 27 ago. 2024.

TINTO, V. Reflections on Student Persistence. **STARS Conference Special Issue**, Austrália, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017. DOI 10.5204/ssj.v8i2.376. Disponível em: <https://studentsuccessjournal.org/index.php/studentsuccess/article/view/495>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VERGARA-MORALES, J.; DEL VALLE, M. From the basic psychological needs satisfaction to intrinsic motivation: mediating effect of academic integration. **Frontiers in psychology**, Suíça, v. 12, p. 1-8, 2021. DOI 10.3389/fpsyg.2021.612023.

Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.612023/full>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Espanha, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975232>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZANINI, M. R. G. C.; ROSSATO, L.; SCORSOLINI-COMIN, F. Saúde mental, autoeficácia e adaptação universitária à pandemia de COVID-19. **Revista de Psicologia**, Perú, v. 41, n. 1, 185-218, 2023. DOI 10.18800/psico.202301.008. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472023000100185&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2024.

Contribuição dos autores

Todos os autores revisaram e editaram a versão final do manuscrito. Todos os autores concordaram com a publicação da versão final deste manuscrito.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Influência da adaptação e da autoeficácia no abandono de estudantes do ensino superior".

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Revisado por: Lesy Editorial

E-mail: lesyeditorial@gmail.com