

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS RELAÇÕES COM ADAPTAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Túlio Coelho Albano da Silva¹; Cristiane Maria Barra da Matta²

¹ Aluno de Iniciação Científica da Escola de Engenharia Mauá (EEM/CEUN-IMT);

² Professora da Escola de Engenharia Mauá (EEM/CEUN-IMT).

Resumo. *A entrada no Ensino Superior aliada ao contexto da pandemia COVID-19 e aulas remotas podem afetar tanto a adaptação acadêmica como aspectos intrapessoais, em especial a autoeficácia, e conseqüentemente influenciar na decisão de abandono escolar. O presente trabalho teve como objetivo avaliar a adaptação acadêmica, as crenças de autoeficácia no ensino superior e as comparações com as características dos estudantes e com a situação de evasão. Na primeira fase, para a coleta de dados foram utilizados o Questionário de dados sociodemográficos, o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e a Escala da autoeficácia na formação superior (AEFS). Na segunda fase, a Escala de motivos para evasão do ensino superior (M-ES) foram respondidas pelos evadidos ao longo do segundo semestre de 2021. Os dados coletados com alunos do primeiro ano dos cursos de Engenharia, Administração e Design de uma instituição privada foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais. As pontuações de vivências acadêmica e autoeficácia mostraram que os estudantes se percebem razoavelmente confiantes e adaptados ao ensino superior remoto. Os alunos evadidos mostraram prejuízos na adaptação pessoal, interpessoal, de carreira, de estudo e institucional, se comparados aos matriculados. Os motivos para evasão com maior impacto foram relacionados aos fatores vocacionais, ao sentimento de falta de suporte e ao desempenho acadêmico, mostrando a não identificação com o curso e com a profissão, as dificuldades financeiras e o desempenho inferior ao desejado no ensino remoto ou híbrido.*

Introdução

A entrada na universidade, abre a possibilidade de realização e de satisfação no meio acadêmico, alunos com boa adaptação e autoeficácia, são mais favoráveis a desenvolverem as habilidades necessárias para a sua área. Todavia, essa transição para o ensino superior, pode carregar problemas, seja na adaptação a um ensino com um grau de exigência maior ao anterior, ou na necessidade de se criar um círculo de amizades (Santos, Zanon & Ilha, 2019).

Segundo Bandura (1986), autoeficácia é definida como, o ato de julgamento sobre as próprias capacidades, de forma a acreditar nelas, para que se atinja um certo desempenho na atividade que se executa, crenças em autoeficácia surgem da experiência de domínio onde resultados considerados como positivos a incentivam. É importante que sejam avaliadas essas convicções dos alunos, sobretudo dos calouros nas universidades, pois segundo Tinto (2017), o sucesso dos alunos é construído sob a autoeficácia. Um instrumento utilizado para medir essas crenças é a Escala de Autoeficácia na Formação Superior - AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

A adaptação no ensino superior deve ser analisada, levando em conta diversos fatores que a influencia, como progresso profissional e pessoal, relacionamento com os docentes, aprendizagem e o uso de serviços da instituição como programa de apoio das disciplinas (Casanova, Araujo & Almeida, 2020). Essa adaptação pode ser avaliada pelo

Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida - QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), ferramenta que auxilia a identificação do grau de adaptação dos alunos.

A insatisfação dos estudantes na transição e na adaptação ao ensino superior, e o consequente abandono, podem ser explicados pelos fatores psicológicos, sociológicos, econômicos e institucionais (Casanova, 2018). Muitos dos ingressantes no ensino superior apresentam dificuldades em enfrentar situações e tarefas, assumir compromissos, e concretizar necessidades e projetos vocacionais, tendo que mobilizar recursos pessoais já desenvolvidos, ou a serem adquiridos no ambiente universitário (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida, & Bernardo, 2018). A Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior - M-ES (Ambiel, 2015) busca avaliar a força de motivos potenciais para a evasão de estudantes no ensino superior.

Este estudo tem como foco verificar adaptação, autoeficácia acadêmica e as comparações com evasão escolar, em alunos do primeiro ano do ensino superior, na fase de pandemia da COVID-19 em 2021.

Revisão de Literatura

A revisão tem como objetivo sustentar o presente estudo. A teoria foi encontrada por meio de pesquisa em bases de dados como, Scielo Brasil, PePSIC, Science Direct, Biblioteca Virtual em Saúde e no mecanismo Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores: motivos para evasão; *drop-out* (evasão); ensino superior; atuoeficácia acadêmica; vivências acadêmicas; adaptação acadêmica. Os descritores foram usados de forma separada e combinada entre si, considerando como filtro o âmbito do ensino superior.

Motivos para evasão

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do MEC classifica o tema de três formas distintas: evasão de curso (transferência ou abandono), evasão da instituição e evasão do sistema de ensino (abandono temporário ou definitivo). Assim, a evasão pode ser definida como uma decisão de responsabilidade do aluno de se desligar do curso, seja por abandono aos estudos ou migração para outro curso ou instituição (Ristoff, 1995).

Diversas teorias tentam descrever os motivos pelos quais os alunos decidem parar ou continuar os estudos, dentre os mais citados são as razões econômicas, sociais e psicológicas. Outros construtos poderiam ter intersecção com a decisão de abandono escolar, como a adaptação ao meio acadêmico e a autoeficácia na formação superior. Pesquisas sinalizam que a evasão poderia estar relacionada ao meio universitário, mas também a fatores não acadêmicos. Alkan (2014) relatou que o desempenho escolar não é o mais importante preditor de evasão, pois muitos alunos com baixo desempenho decidem persistir devido a outros fatores, como o vínculo emocional. Assim, o autor orientou que deve ser considerado o conjunto de diversos fatores que ambientam o convívio e o desempenho do aluno, para justificar ou prever a decisão de se evadir do ensino.

O instrumento Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) (Ambiel, 2015), tem como objetivo avaliar os motivos que podem levar a escolha de um aluno a evadir do ensino, os itens de análise são dispostos em sete fatores, de motivos: institucionais; vocacionais; relacionados a falta de suporte; à carreira; interpessoais; autonomia; e desempenho acadêmico (Ambiel, Carvalho, Moreira & Bacan, 2016).

Autoeficácia no Ensino Superior

O conceito de autoeficácia é definido como, o ato de julgamento pessoal sobre suas capacidades de forma a acreditar nelas, para que se atinja um certo desempenho no

que se executa (Bandura, 1986). As crenças de autoeficácia, são criadas a partir de diferentes fontes de interpretação, sendo a principal a de experiência de domínio onde resultados interpretados como satisfatórios estimulam a autoeficácia, ao mesmo tempo que resultados não satisfatórios desestimulam.

Essas crenças, podem promover grandes realizações humanas de diversas formas, estabelecem o quão empenhada uma pessoa será em uma atividade e resiliente frente a situações inesperadas. Ademais a autoeficácia, em sua influência sobre os humanos pode ser afetada de diversas formas, pois pessoas autoeficazes frente a falta de incentivo e limitações sociais, podem não se portar de acordo com as suas habilidades, nesses casos a eficácia não prevê o desempenho (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Nesse sentido, importa considerar as questões sociais e econômicas ao se avaliar a autoeficácia em um grupo de pessoas, como universitários. Alunos que não recebem ajuda financeira são mais propícios a sofrer com níveis mais altos de estresse (Hakyemez & Mardikyan, 2021).

Dentro das universidades é importante que se avalie as crenças e os efeitos sobre os alunos, sobretudo em relação aos calouros. Segundo Tinto (2017), a autoeficácia é “a base sobre a qual o sucesso do aluno é construído”, algumas universidades já empregam sistemas de alerta que observam diversos comportamentos e as notas dos alunos, principalmente do primeiro ano de graduação. Porém, mesmo com esses sistemas as instituições de ensino devem se antecipar e proporcionar apoio a esses alunos, de forma que os alunos não enxerguem esse apoio como uma saída para uma incapacidade de estar no ambiente universitário.

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) analisa o nível de compreensão do aluno em relação as suas próprias capacidades em 5 dimensões: acadêmica, regulação na formação, interação social, ações proativas e gestão acadêmica.

Adaptação no Ensino Superior

O ingresso no ensino superior traz a possibilidade de mudança de status não só profissional, mas também social para grande parte dos ingressantes, porém a adaptação a esse novo ensino é um desafio, já que quando isso não ocorre de forma satisfatória, elevam-se as probabilidades de insucesso, sobretudo em alunos do primeiro ano de graduação (Matta, 2019). A mudança para a vida acadêmica, pode ser capaz de elevar os níveis de estresse dos novos alunos, o que pode alterar a forma como eles encararão as oportunidades que a universidade proporciona, seja no seu desenvolvimento pessoal ou profissional (Sahão & Kienen, 2021).

Aprendizagem, progresso profissional e pessoal, o relacionamento com o corpo docente e com os colegas de sala e a utilização dos serviços oferecidos pela instituição, desde programas de apoio das disciplinas até institucionais devem ser avaliados na adaptação ao ensino superior (Casanova, Araujo & Almeida, 2020).

Ferramentas como o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r) ou integral, auxiliam nesse processo de identificação do grau de adaptação dos estudantes diante da realidade do ensino superior. Ademais, é importante ressaltar que a utilização da versão reduzida do questionário torna-se interessante, pois a versão integral por ser extensa pode produzir resultados fora da realidade, já que alunos com um grau de motivação menor tendem a responder de forma aleatória (Almeida, Ferreira & Soares, 2002).

Material e Métodos

Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal, realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os alunos foram convidados à participação espontânea, após leitura e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao questionário remotamente.

Participantes

Participaram da primeira fase do estudo 377 ingressantes do primeiro ano dos cursos de Engenharia (86,9%), Administração (3,7%) e Design (8,2%) de uma instituição privada do estado de São Paulo. A idade média dos alunos é de 18,2 anos (DP = 1,4), sendo a maioria do sexo masculino (74,3%), do curso diurno (93,2%), que frequentou o ensino médio privado (92,1%), que não trabalha ou estagia (87,7%) e que a família custeia a formação superior (86,4%). Os pais, em sua maioria, possuem ensino superior, 77,5% dos pais e 83,2% das mães.

Evadiram 41 participantes da primeira fase, 92,7% da Engenharia, 4,9% da Administração e 2,4% do Design, com média de 18,1 anos (DP = 1,2), sendo a maioria do sexo masculino (65,9%), do curso diurno (92,7%), que frequentou o ensino médio privado (95,1%), que não trabalha ou estagia (90,2%) e que a família custeia a formação superior (82,9%). Os pais, em sua maioria, possuem ensino superior, 78,0% dos pais e 90,2% das mães. Somente 10 dos evadidos responderam a segunda fase da pesquisa.

Procedimentos de coleta de dados

Foi explicado aos alunos o objetivo do estudo, que a participação é voluntária e que os dados têm garantia de sigilo. Ainda, foram informados que a participação na pesquisa não deveria trazer qualquer desconforto ou risco à saúde, mas no caso de desconforto emocional, por causa das perguntas, poderiam imediatamente interromper sua participação no estudo. Para a coleta de dados da primeira fase, a aplicação dos questionários foi feita em aula remota síncrona em disciplina de primeira série, sendo necessários cerca de 40 minutos para a realização. Já na segunda fase, os questionários foram respondidos remotamente pelos evadidos após contato por e-mail ou telefone.

Instrumentos

No primeiro momento foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos, a fim de verificar características individuais dos estudantes, as escalas QVA-r e AEFS.

O QVA-r como uma medida global de adaptação acadêmica (Granado et al., 2005) é composto por 55 itens e cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional; escala Likert de cinco níveis de resposta, que varia de “nada a ver comigo” (1 ponto) a “tudo a ver comigo” (5 pontos).

A AEFS, composta por 34 itens, verifica a percepção do estudante quanto a capacidade referente a diversos aspectos que permeiam a experiência no ensino superior, escala Likert com dez níveis de resposta, 1 (pouco) a 10 (muito) e cinco dimensões: autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica.

Na segunda fase do estudo, foi utilizada a escala M-ES, com 53 itens, aplicada aos estudantes que solicitaram trancamento ou cancelamento de matrícula no segundo semestre de 2021. Esta última é composta por sete fatores: institucionais, vocacionais, relacionado à falta de suporte, desempenho acadêmico, carreira, interpessoais e autonomia; Likert de 1 “muito fraco” a 5 “muito forte”.

Os instrumentos selecionados representaram boa fidedignidade para essa pesquisa, os valores de *alpha de Cronbach* foram superiores a 0,76 para QVA-r, 0,95 para AEFS e 0,90 para M-ES.

Procedimentos de análise de dados

As respostas obtidas no questionário de Dados Sociodemográficos, na escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), no questionário de Vivência Acadêmicas reduzido (QVA-r) e na escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) compuseram o banco de dados, a partir do qual foram realizadas análises estatísticas por meio do programa *Statistical Package for The Social Science (SPSS)* v. 22.0.

Para a caracterização da amostra foi realizada análise estatística descritiva. Para as variáveis qualitativas foram construídas tabelas com frequências absolutas e relativas (%). Já para as variáveis quantitativas foram calculadas medidas resumo.

Na caracterização da amostra, as médias entre os grupos foram comparadas pelo teste t de *Student* ou por análise de variância (ANOVA). Os agrupamentos foram discriminados por: gênero, curso, situação de trabalho, principal fonte de recurso para custear os estudos, período cursado (diurno e noturno), ensino médio público ou privado e escolaridade dos pais. Foram analisadas as possibilidades de associações entre idade, autoeficácia, vivências acadêmicas e motivos para evasão. A direção e o grau de associação entre as variáveis investigadas foram examinados por meio da correlação bivariada ρ de *Spearman*, considerado um teste não paramétrico, caso as variáveis não se adequem à distribuição normal.

Destaca-se que não se pode garantir relações de causalidade com as variáveis de correlação, mas pode-se determinar a direção do relacionamento (se é positiva, negativa ou nula) e a força ou a magnitude do relacionamento entre duas variáveis. 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 do relacionamento, valores entre 0,90 e 0,70 são considerados altos; entre 0,69 a 0,40, moderados; entre 0,39 a 0,10, fracos (Dancey & Reidy, 2013).

Resultados e Discussão

Adaptação acadêmica e características sociodemográficas

No QVA-r foi obtida a média geral 3,6 (DP = 0,4), considerada a boa adaptação dos estudantes em tempos de pandemia e ensino remoto.

Na Tabela 1 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões do QVA-r, a par da informação relativa à média e elementos relativos à dispersão dos resultados.

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

VA	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Pessoal	373	1,21	4,79	3,11	0,69	-0,27	-0,43
Interpessoal	373	1,33	5,00	3,50	0,73	-0,37	-0,14
Carreira	368	1,92	5,00	3,97	0,53	-0,61	0,65
Estudo	370	1,22	4,67	3,37	0,61	-0,39	0,17
Institucional	361	2,25	5,00	4,00	0,50	-0,54	0,50
Geral	344	2,06	4,49	3,59	0,43	-0,47	0,47

Fonte: os autores.

Ao analisar o conteúdo da Tabela 1, face 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 de hábitos de estudo, resultados esperados para o ensino remoto e a falta de convívio social presencial. A menor média foi situada na dimensão pessoal, ligeiramente acima do nível intermediário da escala, denotando uma redução na percepção de bem-estar físico, psicológico e de autoconfiança, possivelmente em decorrência da pandemia. Os valores de desvio padrão entre 0,43 e 0,73 confirmam a homogeneidade das respostas dos participantes da amostra.

Os índices de assimetria negativos mais distantes de zero indicam um deslocamento das respostas para a direita em relação ao centro da curva, mostrando pontuações mais elevadas que a intermediária e a não normalidade da curva. Os valores positivos de curtose representam o pico da curva (alto número de respostas de mesma pontuação), o que não foi observado nas dimensões pessoal e interpessoal, que obtiveram maior variação nas respostas. Verificou-se a falta de normalidade dos dados das dimensões do QVA-r, a partir do teste de *Kolmogorov-Smirnov*.

Constatou-se que não existe diferença significativa ($p > 0,05$) entre a escala geral das vivências acadêmicas e participantes dos três cursos pesquisados, períodos diurno e noturno, dos sexos feminino e masculino, do ensino médio público e privado, que trabalham ou não, que utilizam diferentes recursos para custear o curso e com pais de diferentes níveis de escolaridade.

No entanto, na comparação das dimensões do QVA-r por gênero observou-se diferenças na dimensão de adaptação pessoal e na dimensão denominada estudo, mostrando que os homens se percebem melhores nas questões psicológicas e de bem-estar, enquanto as mulheres se percebem com melhores hábitos de estudo. Adiante, notou-se uma redução na percepção de adaptação em nível pessoal dos alunos que estudam com crédito educativo, esta redução na sensação de bem estar físico e psicológico poderia ser explicada pela dificuldade financeira familiar e a dívida assumida com a instituição referente às mensalidades escolares. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Análise comparativa 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 ^{a,b}	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: os autores.

O teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* foi realizado com as dimensões das escalas e idade dos participantes. Os resultados rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados ($p \leq 0,05$). Assim utilizou-se a correlação de *Spearman*, para dados não paramétricos e observou-se que não existe correlação entre as variáveis idade e dimensões de vivências acadêmicas – QVA-r ($p > 0,05$).

Autoeficácia e características sociodemográficas

Na AEFS foi obtida uma média de autoeficácia geral de 7,57 (DP = 1,12), considerada elevada no contexto de pandemia. Crenças que, podem promover grandes realizações humanas de diversas formas, estabelecem o quão empenhada uma pessoa será em uma atividade e resiliente frente a eventos inesperados (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Ainda, os alunos de Design se perceberam mais confiantes nas capacidades de aprender e aplicar o conteúdo se comparados aos alunos da Engenharia e Administração.

Na Tabela 3 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões da AEFS relacionadas à média e elementos relativos à dispersão dos resultados. As maiores pontuações foram relacionadas às crenças de capacidade de gestão acadêmica, em aprender e demonstrar o conteúdo, e de interação social.

Tabela 3 – Análises descritivas das dimensões da autoeficácia (AEFS).

AEFS	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Acadêmica	371	1,78	10,00	7,72	1,17	-1,32	2,99
Regulação	373	1,71	10,00	7,37	1,38	-0,54	0,35
Social	374	2,57	10,00	7,60	1,44	-0,71	0,30
Ações	369	3,14	10,00	7,03	1,39	-0,39	-0,30
Gestão	370	1,25	10,00	8,10	1,43	-1,56	3,84
Geral	365	3,00	9,75	7,57	1,12	-0,80	1,13

Fonte: os autores.

Ao verificar os índices de assimetria e curtose notou-se pontuações mais elevadas que a intermediária e alto número de respostas de mesma pontuação, exceto na autoeficácia em ações proativas que obtiveram maior variação nas respostas. O teste de Kolmogorov-Smirnov mostrou a não normalidade dos dados das dimensões da AEFS.

Constatou-se que não existe diferença significativa ($p > 0,05$) entre a pontuação geral da autoeficácia e as características dos estudantes, contempladas na pesquisa.

No entanto, na comparação das dimensões por gênero observou-se diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) na autoeficácia na gestão acadêmica, mostrando que as mulheres se percebem mais confiantes em planejar a execução das tarefas e cumprir os prazos, como mostrado na Tabela 4.

Na comparação de cursos notou-se que os alunos de Design se mostraram mais confiantes na capacidade de aprender e aplicar conteúdo, comparativamente aos alunos de Engenharia (Tabela 4). Entretanto, a situação de trabalho, os diferentes recursos para custear os estudos e a escolaridade dos pais não mostrou diferenciar a autoeficácia dos alunos.

Tabela 4 - Análise comparativa das dimensões da AEFS e variáveis significativas.

AE	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: os autores.

Utilizou-se a correlação de *Spearman*, para dados não paramétricos, e observou-se que não existe correlação entre as variáveis idade e dimensões de autoeficácia - AEFS ($p > 0,05$).

Motivos para evasão

Na M-ES a soma dos itens que representaram os motivos para evasão institucionais foi 13,6, vocacionais 21,8, relacionado à falta de suporte 18,1, desempenho acadêmico 16,9, interpessoais 11,3, carreira 10,5 e autonomia 8,8. Os resultados com maiores escores foram apontados nos fatores vocacionais, relacionados à falta de suporte e ao desempenho acadêmico. Na Tabela 5 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões do M-ES, relacionada a média da soma das pontuações e elementos relativos à dispersão dos resultados.

Tabela 5 – Análises descritivas das dimensões de motivos para evasão (M-ES).

M-ES	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Institucional	10	11,0	23,0	13,6	3,7	1,6	1,8
Vocacional	10	8,0	37,0	21,8	9,7	0,1	-1,5
Falta de suporte	10	10,0	35,0	18,1	6,7	1,0	1,2
Desempenho	10	6,0	27,0	16,9	7,5	-0,3	-1,3
Interpessoal	10	7,0	31,0	11,3	5,8	2,9	9,9
Carreira	10	6,0	24,0	10,5	4,9	1,6	2,7
Autonomia	10	5,0	14,0	8,8	2,8	0,3	-1,0

Fonte: os autores.

É possível analisar que a dificuldade vocacional percebida pelos evadidos se constitui na principal causa que os influenciou a evadir do curso superior, ou seja, a não identificação com o curso, a percepção de que a atividade profissional futura não será como era imaginado antes do ingresso no curso, a vontade de conhecer outro curso, as dúvidas com o curso escolhido se configuraram como os grandes motivadores da evasão dos sujeitos pesquisados. Motivos de ordem vocacional já foram apontados também em outros estudos como motivadores da evasão (Lima et al., 2015; Loureiro & Bagnara, 2016).

A percepção de falta de suporte foi localizada nos itens relacionados às dificuldades financeiras, no pagamento do curso e nas despesas domésticas, ambos aumentados com o impacto da crise econômica, reflexo da pandemia da COVID-19. Associado ao aumento do custo de vida, muitos profissionais perderam o emprego ou reduziram os seus rendimentos mensais e foram apontados como motivadores de evasão.

O desempenho abaixo da média, notas baixas e reprovações, em alguns casos, também incentivaram os estudantes a evadirem dos seus cursos. Nessa fase da pesquisa foi adotado o ensino híbrido, momento da pandemia que permitiu a presença de alunos na instituição em número reduzido para garantir o distanciamento social, alguns alunos nas aulas presenciais e outros nas aulas remotas síncronas, o que desmotivou a aprendizagem de alguns, resultando em redução no aproveitamento pedagógico.

As mulheres ($p < 0,05$) percebem-se mais autônomas que os homens. Ademais, verificou-se a presença de motivos pessoais, que não foram contemplados na M-ES, tais como ser aprovado no processo seletivo de universidade pública, estar com problemas emocionais e psicológicos ou desmotivação causada pela pandemia.

Comparações entre vivências acadêmicas e autoeficácia dos alunos evadidos

Os matriculados e evadidos apresentaram médias significativamente diferentes em relação à pontuação média geral do QVA-r ($p = 0,000$), mostrando que os matriculados tiveram melhor adaptação. Esse resultado também foi obtido nas comparações a partir das dimensões do instrumento e pode ser visualizado na Tabela 6.

Conforme pôde ser observado nas médias mostradas na Tabela 6, os alunos evadidos mostraram prejuízos em todas as questões de vivências acadêmicas ($p < 0,05$), assim, reduzida adaptação pessoal, interpessoal, de carreira, de estudo e institucional, se comparados aos matriculados.

Tabela 6 - Análise comparativa das médias das dimensões do QVA-r de alunos matriculados e evadidos.

VA	Variáveis	N	Média	DP	t	Valor p*
Pessoal	Matriculados	332	3,15	0,68	2,671	0,008*
	Evadidos	41	2,84	0,76		
Interpessoal	Matriculados	332	3,53	0,71	2,730	0,007*
	Evadidos	41	3,21	0,82		
Carreira	Matriculados	327	3,99	0,52	2,328	0,020*
	Evadidos	41	3,79	0,59		
Estudo	Matriculados	330	3,40	0,60	2,491	0,013*
	Evadidos	40	3,15	0,64		
Institucional	Matriculados	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: os autores.

As médias de autoeficácia dos evadidos são reduzidas, se comparado aos alunos que permaneceram no curso, porém, essa diferença não é significativa na pontuação média geral da AEFS ($p > 0,05$), e nem na análise por fatores (dimensões), como pode ser visualizada na Tabela 7.

Tabela 7 - Análise comparativa das médias das dimensões da AEFS de alunos matriculados e evadidos.

AE	Variáveis	N	Média	DP	t	Valor p*
Acadêmica	Matriculados	331	7,74	0,68	0,636	0,525
	Evadidos	40	7,61	0,76		
Regulação da formação	Matriculados	333	7,40	0,71	1,065	0,293
	Evadidos	40	7,10	0,82		
Interação social	Matriculados	333	7,64	0,52	1,323	0,187
	Evadidos	41	7,32	0,59		
Em ações proativas	Matriculados	329	7,05	0,60	0,626	0,534
	Evadidos	40	6,87	0,64		
Na gestão acadêmica	Matriculados	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: os autores.

Conclusões

Diante do contexto de pandemia, as pontuações das escalas QVA-r e AEFS foram consideradas razoavelmente satisfatórias, mostrando que os estudantes se percebem razoavelmente autoconfiantes e adaptados ao ensino superior, mesmo com o ensino remoto. Os motivos para evasão com maior impacto foram relacionados aos fatores vocacionais, ao sentimento de falta de suporte e ao desempenho acadêmico, mostrando a não identificação com o curso e com a profissão, as dificuldades financeiras e o

desempenho inferior ao desejado no ensino remoto ou híbrido. Outros motivos foram apontados, não contemplados na M-ES, de forma significativa os problemas emocionais e psicológicos, desmotivação causada pela pandemia e aprovação no processo seletivo de universidade pública. Os alunos evadidos mostraram prejuízos na adaptação pessoal, interpessoal, de carreira, de estudo e institucional, se comparados aos matriculados.

Referências Bibliográficas

- Alkan, N. (2014). Humor, Loneliness and Acceptance: Predictors of University Drop-out Intentions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152(1), 1079-1086.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P. C.; Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do Ajustamento dos Estudantes Universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Ambiel, R. A. M.; Carvalho, L. DE F.; Moreira, T. da C.; Bacan, A. R. (2016). Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). *Psico*, 47(1), 68-76.
- Ambiel, R. A. M. (2015) Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Aval. psicol.*, Itatiba, 14(1), 41-52.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *The New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Campos, C. A.; Bardagi, M. P. A (2020). Evasão nos Cursos de Psicologia no Brasil: Uma Revisão da Literatura. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05-22.
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9 (1).
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414.
- Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*.
- Hakyemez, T. C.; Mardikyan, S. (2021). 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*, 19(1).
- Lima, M., Coutinho, D., & Santos, V. (2015). Trajetórias interrompidas no curso de Psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, 7(2), 30-51.
- Loureiro, K. C., & Bagnara, I. C. (2016). Evasão no ensino superior: a busca de uma nova perspectiva através da orientação vocacional na educação básica. *Revista de Educação do IDEAU*, 11(24), 1-12.
- Matta, C.M.B. (2019). Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada. Tese de doutorado Universidade Metodista de São Paulo.
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Ristoff, D. (1995). Evasão: exclusão ou mobilidade. Florianópolis: UFSC (MIMEO).
- Sahão, F. T.; Kienen, N. (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(1).
- Santos, A. A. A. dos; Zanon, C.; Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36.
- Tinto, V. Reflections on Student Persistence. (2017). *STARS Conference Special Issue*, 8(2).