







IMPACTO DA AUTOEFICÁCIA E DO RENDIMENTO ACADÊMICO NO ABANDONO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Camila Alves Fior ¹; Soely Aparecida Jorge Polydoro ¹; Adriane Martins Soares Pelissoni ¹; Marilda Aparecida Dantas ¹; Maria José Martins ¹; Leandro da Silva Almeida ²

RESUMO

A evasão do Ensino Superior traz implicações para os estudantes e para as universidades, e a identificação das variáveis associadas ao abandono possibilita desenvolver ações que reduzam sua ocorrência. Este estudo analisa os impactos diretos e mediados da autoeficácia, do rendimento, sexo, idade, recebimento de bolsas de auxílio social e ingresso em curso de opção preferencial na evasão. Os dados foram coletados com 346 universitários por meio de um Questionário Socioeconômico, da Escala de Autoeficácia na Formação Superior, além de informações documentais, e foram analisados pelo software AMOS. Os resultados identificaram que ser mulher e manifestar autoeficácia elevada associam-se a melhores desempenhos acadêmicos, os quais relacionam-se a riscos menores de evasão. Também se verificou que ser mulher e frequentar o curso de opção preferencial diminui as chances de abandono. Tais resultados reforçam o peso de variáveis pessoais, psicológicas, acadêmicas e de carreira na evasão e sugerem caminhos para intervenções que promovam a permanência dos estudantes.

Palavras-chave: evasão escolar; desempenho acadêmico, autoeficácia ou cognições; escolha profissional.

Impact of self-efficacy and academic performance in the dropout of higher education students

ABSTRACT

Dropping out of Higher Education has implications for students and universities, and the identification of variables associated with dropout makes it possible to develop actions that reduce its occurrence. This study analyzes the direct and mediated impacts of self-efficacy, income, sex, age, receipt of social assistance grants and entry into a preferred option course in evasion. Data were collected from 346 university students through a Socioeconomic Questionnaire, the Self-Efficacy Scale in Higher Education, in addition to documentary information, and were analyzed using the AMOS software. The results identified that being a woman and manifesting high self-efficacy are associated with better academic performance, which are related to lower risks of dropping out. It was also found that being a woman and attending the preferred option course decreases the chances of dropping out. Such results reinforce the weight of personal, psychological, academic and career variables in dropout and suggest ways for interventions that promote student permanence.

Keywords: student dropout; academic performance, self-efficacy or cognitions; career choice.

Impacto de la autoeficacia y del rendimiento académico en el abandono de estudiantes de la enseñanza universitaria

RESUMEN

La deserción de la enseñanza universitaria trae implicaciones a los estudiantes y a las universidades, y la identificación de las variables asociadas a la deserción posibilita desarrollar acciones que disminuyan su ocurrencia. En este estudio se analiza los impactos directos y mediados de la autoeficacia, del rendimiento, sexo, edad, recibimiento de becas de ayuda social e ingreso en curso de opción preferencial en la deserción. Los datos se recolectados con 346 universitarios por intermedio de un Cuestionario Socioeconómico, de la Escala de Autoeficacia en la Formación Universitaria, además de informaciones documentales, y se analizaron por el software AMOS. Los resultados identificaron que ser mujer

¹ Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil; cafior@unicamp.br; soelypolydoro@gmail.com; adriane@sae.unicamp.br; marildag@sae.unicamp.br; martinsmjm2088@gmail.com

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



y manifestar autoeficacia elevada se asocian a mejores desempeños académicos, los cuales, se relacionan a riesgos menores de abandono. También se verificó que ser mujer y frecuentar el curso de opción preferencial disminuye las oportunidades de abandono. Tales resultados refuerzan el peso de variables personales, psicológicas, académicas y de carrera en la deserción y sugieren caminos para intervenciones que promuevan la permanencia de los estudiantes.

Palabras clave: abandono escolar; desempeño académico, autoeficacia o cogniciones; escoja profesional.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas marcaram o Ensino Superior brasileiro com alterações vinculadas às distintas configurações de oferta, com o crescimento no ensino à distância e ampliação no acesso, estimulada por políticas públicas inclusivas. Estas impactaram o perfil dos estudantes que se apresenta mais heterogêneo e diferindo na idade, nas origens étnico-raciais, no *background* familiar e escolar, no nível socioeconômico, nas necessidades específicas, nas motivações e nos projetos de carreiras (Araújo, 2017; Heringer, 2018; Neves, Sampaio, & Heringer, 2018).

O Ensino Superior nacional encontra-se em transição de um sistema elitizado para massificado, com 19,2% dos jovens entre 18 e 24 anos nas instituições públicas e privadas (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012; MEC, INEP, 2018; Heringer, 2018; Trow, 2007). No entanto, e apesar da crescente valorização da educação superior, convive-se com elevadas taxas de insucesso, descritas pelo baixo rendimento acadêmico, reprovações e abandono dos cursos (Araújo, 2017; MEC, INEP, 2018; Neves et al., 2018). Para as instituições, o abandono traz implicações financeiras e dificulta a gestão (Saccaro, França, & Jacinto, 2019). Para os estudantes, a evasão, além do desperdício de receitas, é experienciada com sentimentos distintos, como tristeza e vergonha face projetos formativos não concretizados, ou como alívio e satisfação diante da possibilidade de realizar novas escolhas (Bardagi & Hutz, 2005; Saccaro et al., 2019). Tal realidade traz a urgência em investigações mais aprofundadas sobre os percursos de promoção do sucesso acadêmico para subsidiarem políticas voltadas para permanência e conclusão do Ensino Superior dos estudantes, com destaque para os que historicamente estiveram excluídos deste nível de ensino (Almeida et al., 2012; Heringer, 2018).

A permanência no Ensino Superior refere-se às situações nas quais os estudantes prosseguem até a finalização do curso, concluindo a habilitação para a qual ingressaram (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida, & Bernardo, 2018a). Por sua vez, o entendimento de evasão é complexo e vincula-se à transferência de instituições e/ou cursos ou ao abandono da carreira, da universidade ou do ensino superior (Casanova et al., 2018a). Este trabalho considera que os alunos que permanecem são os que mantêm vínculo com o curso

e evadidos os que deixam o curso sem a finalização dos mesmos, motivados por iniciativa própria ou pelas regras institucionais.

A compreensão teórica da evasão pressupõe que as interações entre as características pessoais dos estudantes, como *background* e experiências acadêmicas prévias e o contexto institucional impactam as metas e as expectativas dos universitários, as quais, mediadas por outras variáveis psicológicas, como motivação e autoeficácia, influenciam a aprendizagem, o rendimento e a decisão de evadir (Bean & Eaton, 2001; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014; Tinto, 2012; Tinto, 2017). A literatura é bastante consensual ao apontar que estudantes com desempenho acadêmico mais baixo têm maiores chances de evadirem (Bernardo et al., 2016; Casanova et al., 2018a; Ferrão & Almeida, 2019; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014; Tinto, 2012; Tinto, 2017). O desempenho acadêmico é descrito pelas notas e conceitos obtidos pelos alunos, pelas aprovações nas disciplinas e pelos créditos finalizados os quais fornecem informações sobre os progressos que os estudantes realizam ao longo do seu curso (Araújo, 2017; Casanova et al., 2018a; Schneider & Preckel, 2017).

Os estudantes que têm melhores desempenhos acadêmicos apresentam percepções mais favoráveis sobre a sua experiência universitária (Hailikari, Kordtsk-Freudinger, & Postareff, 2016). Tendencialmente o bom rendimento acadêmico favorece a motivação e as crenças de autoeficácia, levando os estudantes a novos ciclos de sucesso e a maior autorregulação do aprender (Bandura, 1997; Hailikari et al., 2016). Ao mesmo tempo, o desempenho acadêmico alto é associado à satisfação com o curso (Biner, Barone, Welsh, & Dean, 1997), entendida como a avaliação subjetiva que o estudante faz sobre a sua experiência e que interfere na motivação e no engajamento, com impactos nas metas e na permanência (Ferrão & Almeida, 2019; Santos, Zanon, & Ilha, 2019; Tinto, 2017). O desempenho acadêmico é, assim, um dos determinantes das intenções e decisões de permanecer na carreira, pois influencia os objetivos dos estudantes e leva-os a ponderarem os riscos do abandono (Casanova et al., 2018a; Díaz Mujica, Pérez, Bernardo Guiérrez, Cervero Fernández-Castañón, & González-Pienda, 2019; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). Sabe-se que características pessoais, *background* e experiências prévias de escolarização, hábitos de estu-

do, relacionamento entre alunos e professores, organização curricular e políticas de permanência impactam o rendimento acadêmico (Araújo, 2017; Heringer, 2018), justificando-se o foco deste estudo na compreensão do papel das variáveis pessoais.

Sobre o gênero, as mulheres apresentam desempenho acadêmico superior aos homens, e estes manifestam menores compromissos com o curso, dedicam-se ao estudo com menos tempo e afinco, além de faltarem mais às aulas quando comparados às mulheres, que recebem mais suporte dos professores e têm melhores hábitos de estudo (Alfarhan & Dauletova, 2019; Cotton, Joyner, George, & Cotton, 2016; Voyer & Voyer, 2014). O impacto da variável sexo no desempenho é mediado por estereótipos sociais de gênero associados a carreiras acadêmicas e profissionais ainda hoje assumidas como mais masculinas ou femininas (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). De qualquer modo, dados do Censo da Educação Superior apontam taxas mais elevadas de evasão em estudantes do sexo masculino quando comparados às mulheres (MEC & INEP, 2018). Por sua vez, as mulheres têm probabilidade maior de evadirem diante de um desempenho acadêmico baixo, havendo maior probabilidade de abandono dos homens diante de aprovações em um número maior de créditos (Casanova et al., 2018a).

Os estudantes mais velhos têm menor número de aprovações e maior risco de evadirem do que estudantes mais jovens (Korhonen & Rautopuro, 2019). As responsabilidades familiares e os compromissos de trabalho, tendencialmente, obrigam os estudantes mais velhos à conciliação de papéis reduzindo o tempo e disponibilidade para a realização das tarefas acadêmicas e impactam a decisão de abandonar o curso.

Não há consenso sobre o impacto dos aspectos socioeconômicos dos universitários no desempenho. Há investigações que sinalizam desvantagens acadêmicas entre os estudantes desfavorecidos economicamente (Rodríguez-Hernández, Cascallar, & Kyndt, 2019), outros já apontam que, controlando as notas de ingresso, não há diferenças entre os grupos (Chang, Sharkness, Hurtado, & Newman, 2014; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). Além do capital cultural tipicamente valorizado no Ensino Superior, a frequente exigência de conciliar trabalho com atividades acadêmicas amplia a probabilidade de evadirem (Korhonen & Rautopuro, 2019; Li & Carroll, 2019). Quando os estudantes recebem auxílio financeiro, as taxas de evasão são menores (Bernardo et al., 2016; Felicetti & Fossatti, 2014), pois o suporte financeiro tem papel ímpar na construção da equidade no ambiente universitário e na superação de desigualdades oriundas do capital social. Destaca-se, nesse conjunto, os achados que o peso das experiências vividas na graduação no rendimento é maior do que as questões socioeconômicas (Kahu & Nelson, 2018;

Rodríguez-Hernández et al., 2019; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014).

Soma-se a influência das escolhas de curso no sucesso, já que alunos matriculados em cursos de primeira opção apresentam rendimentos acadêmicos superiores, pois vivenciam um melhor processo de transição e se engajam mais nas atividades, o que auxilia no compromisso com a experiência universitária (Casanova et al., 2018a). Tinto (2012) já havia anunciado que o compromisso com o graduar-se é variável relevante para a permanência, pois estudantes que não são bem-sucedidos academicamente têm projetos educacionais e de carreira menos definidos (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011; Casanova et al., 2018a). Alunos que não ingressam nos cursos de suas primeiras opções e que não desenvolvem tal engajamento têm maior probabilidade de evadirem explicado pela diminuição das metas, motivações e compromissos com o curso, o que os faz ponderar sobre a permanência diante dos desafios (Bernardo et al., 2016; Rodrigo, Gabriel Molina, García-Ros, & Pérez-González, 2012).

Acrescenta-se o papel das variáveis não cognitivas e dos constructos motivacionais no desempenho acadêmico e na permanência (Araújo, 2017; Tinto, 2017). Destes, a autoeficácia, que se refere às crenças dos estudantes na capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzirem realizações (Bandura, 1997), é um preditor do rendimento acadêmico (Al-Sheeb, Hamouda, & Abdella, 2019; Huang, 2013; Robbins et al., 2004). Isso porque os estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia estabelecem metas, investem mais tempo e esforços nas tarefas, escolhem atividades mais desafiadoras, apresentam níveis superiores de regulação no estudo, o que influencia o bem-estar, a satisfação com a experiência universitária e o desempenho (Casanova, Cervero, Núñez, Bernardo, & Almeida, 2018b; Costa, Araújo, & Almeida, 2016; Santos et al., 2019; Tinto, 2017).

Investigações descrevem que as mulheres e os estudantes mais velhos têm crenças de autoeficácia mais elevadas (Bandura, 1997; Huang, 2013). Outras indicam que os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social apresentavam níveis mais baixos de autoeficácia (Majer, 2009). Em recente investigação, tais resultados não se mantiveram e apontam que a história prévia dos universitários contribui para o desenvolvimento de outros recursos psicológicos, como a resiliência, que os auxiliam na superação das adversidades (Thompson & Verdino, 2019).

Sobre a autoeficácia, resultados de meta-análise descrevem contribuições de medidas mais específicas nas consequências educacionais quando comparadas às mensurações mais gerais (Bandura, 1997; Multon, Brown, & Lent, 1991). Foram encontradas correlações entre autoeficácia acadêmica e desempenho (Martins

& dos Santos, 2019; Multon et al., 1991); correlações moderadas entre autoeficácia acadêmica e engajamento acadêmico (Costa et al., 2016), apresentando-se o engajamento como a variável que prediz o rendimento e a permanência (Kahu & Nelson, 2018); além de correlações moderadas entre a autoeficácia na formação superior (AEFS) e estratégias de aprendizagem (Martins & dos Santos, 2019). A AEFS antecipa a satisfação com a experiência universitária que impacta a intenção e a decisão de permanecer na universidade (Casanova et al., 2018b; Santos et al., 2019).

Em síntese, a autoeficácia tem um impacto direto em variáveis que são predictoras do rendimento e em domínios que auxiliam na explicação da permanência do estudante na universidade, tais como o próprio desempenho acadêmico, a satisfação com o curso e com a intenção de continuar a sua experiência formativa. Ao mesmo tempo, variáveis pessoais influenciam tanto a autoeficácia como o rendimento e a persistência do estudante na universidade. No entanto, diante da ampliação no acesso à educação superior no contexto brasileiro, com o aumento na heterogeneidade de perfil dos estudantes e a necessidade de compreensão de variáveis associadas ao sucesso, propõe-se a realização do presente estudo com o objetivo de investigar o impacto direto e mediado da autoeficácia, do rendimento acadêmico, do sexo, da idade, do recebimento de bolsas de auxílio social e da matrícula em curso de preferência na evasão do Ensino Superior.

MÉTODO

Participantes

Trabalhou-se com uma amostra de conveniência não probabilística, sendo o critério de inclusão ser universitário matriculado em uma disciplina eletiva sobre autorregulação da aprendizagem, ofertada semestralmente nos anos de 2014 a 2018, em dois dos *campi* de uma universidade pública, gratuita, localizada no interior de São Paulo. A amostra foi composta por 346 estudantes, matriculados nessa instituição e apesar de tratar-se de um estudo longitudinal, não houve perdas amostrais visto que as informações documentais referentes ao rendimento acadêmico dos estudantes e da situação acadêmica: matriculado ou evadido, foram coletadas por meio de dados documentais.

Os participantes do estudo eram oriundos de 59 cursos de graduação, sendo que 71.4% frequentavam cursos das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, e da totalidade da amostra, 36.2% dos estudantes estavam matriculados em carreiras de Engenharia. Ainda sobre os universitários, 18.8% frequentavam cursos nas áreas de Humanidades e Artes, e 9.8% estavam vinculados às carreiras de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde.

Com relação à amostra, 68% estavam matriculados nos dois anos iniciais do curso, 50% eram mulheres,

35.5% recebiam suporte financeiro para a realização dos estudos superiores, 82.5% estavam em cursos considerados como os de primeira opção e 52.1% têm pelo menos um dos pais com o Ensino Superior completo. A idade dos participantes variou de 18 a 58 anos, com média de 21.20 e desvio-padrão de 4.16.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Este questionário recolheu informações sobre sexo, idade, curso, semestre frequentado, escolaridade dos pais, recebimento de bolsas de auxílio-social e estar matriculado ou não em curso de preferência.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). A autoeficácia foi avaliada por meio da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Trata-se de uma escala composta por 34 indagações, as quais devem ser respondidas tendo como referência formato tipo *Likert*, entre 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz), sobre a percepção de sua capacidade para realizar as distintas atividades presentes no Ensino Superior. Esta escala avalia cinco dimensões da Autoeficácia na Formação Superior que são: Acadêmica, Regulação da Formação, Interação Social, Ações Proativas e Gestão Acadêmica, exemplificadas pelos itens: *Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?* e *Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?*. A consistência interna da escala é de 0.94, e nas dimensões o alfa de Cronbach variou de 0.80 a 0.88 (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Trabalhou-se com a pontuação total da escala, calculada pelo somatório de respostas de todos os itens, dividindo-se pelo número de itens. Pontuações mais altas associam-se a um nível mais elevado de autoeficácia na formação superior.

Procedimentos

A coleta de dados, com a aplicação do questionário socioeconômico e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, foi realizada no início do semestre. Nos anos de 2014 a 2015, ocorreu de forma coletiva, em sala de aula, com o uso de papel e caneta. Nos anos de 2016 a 2018 ocorreu em formato digital, por meio da Plataforma *Moodle*. O estudo seguiu as diretrizes éticas envolvendo a pesquisa com seres humanos sendo aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 27112414.9.0000.5404). Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, orientados sobre os procedimentos relacionados à recolha dos dados, sendo-lhes asseguradas a confidencialidade e o sigilo das informações, e manifestaram o consentimento livre esclarecido para a participação no estudo. Obteve-se o rendimento acadêmico por meio da média de notas obtidas pelos estudantes no semestre de aplicação dos instrumentos, a partir de consulta a documentos institucionais. A situação acadêmica do

estudante, se matriculado ou evadido, foi coletada nos quatro semestres subsequentes à aplicação dos instrumentos, através de documentos fornecidos pela universidade.

Procedeu-se às análises estatísticas mediante uso do pacote estatístico *SPSS, versão 25.0*. O estudo do ajuste dos dados ao modelo teórico deu-se pelo *software AMOS*, utilizando-se os indicadores descritos na literatura e críticos para bom ajuste: χ^2 (Qui-Quadrado), CFI (Índice de Ajuste Comparativo), NFI (Índice de Ajuste Normalizado), IFI (Índice de Ajuste Corrigido) e RMSEA (Raiz da Média dos Quadrados dos Erros de Aproximação) (Hu & Bentler, 1999). Considerou-se 0.5 como critério de significância dos resultados.

RESULTADOS

Sobre a situação acadêmica da amostra investigada, 270 (78%) permaneceram matriculados e 76 (22%)

evadiram da instituição sem a finalização do curso. A Tabela 1 detalha as informações sobre as variáveis analisadas. Há diferenças ($\chi^2 = 9.7$, $gl = 1$, $p = 0.002$) nas taxas de evasão de homens (28.9%) e mulheres (15%) e resultados distintos ($\chi^2 = 12.62$, $gl = 1$, $p < 0.001$) entre estudantes que não estão em cursos de sua preferência (38.3%) quando comparados aos pares (17.7%). Os estudantes que permanecem ($M = 6.68$) apresentam médias superiores na autoeficácia em relação aos evadidos ($M = 5.95$), com distinções nos grupos ($t = 3.59$, $gl = 344$, $p < 0.001$) e notas no semestre mais altas ($M = 6.41$), tendo por referência os que abandonam ($M = 4.31$), com diferenças que também são estatisticamente significantes ($t = 9.14$, $gl = 344$, $p < 0.001$).

O rendimento acadêmico médio foi de 5.95 (Min = 0; Max = 9.7), com desvio-padrão de 1.98. Verificou-se que mulheres ($M = 6.17$, $SD = 1.85$) têm desempenhos superiores aos homens ($M = 5.73$, $SD = 2.08$), sendo

Tabela 1. Caracterização Dos Participantes, Tendo Por Referência a Situação Acadêmica: Matriculado ou Evadido.

	Matriculado		Evadido		N	%	
	N	%	N	%			
Sexo							$\chi^2 = 9.7$
Masculino	173	50	123	71.1	50	28.9	$gl = 1$
Feminino	173	50	147	85	26	15	$p = 0.002$
Curso de Preferência							$\chi^2 = 12.62$
Sim	283	82.5	233	82.3	50	17.7	$gl = 1$
Não	60	17.5	37	61.7	23	38.3	$p < 0.001$
Bolsas de Auxílio Social							$\chi^2 = 1.19$
Sim	223	64.5	100	81.3	23	18.7	$gl = 1$
Não	123	35.5	170	76.2	53	23.8	$p = .276$
Total	346		270	78	76	22	
Idade			M	SD	M	SD	$t = -.127$
			21.18	4.53	21.25	2.40	$gl = 344$
			Min	Max	Min	Max	$p = 0.899$
		18	58	18	27		
Autoeficácia na Formação Superior			M	SD	M	SD	$t = 3.59$
			6.68	.09	5.95	0.21	$gl = 344$
			Min	Max	Min	Max	$p < 0.001$
		2.71	10	1.35	9.5		
Média de Notas do Semestre			M	SD	M	SD	$t = 9,14$
			6.41	0.102	4.31	0.24	$gl = 344$
			Min	Max	Min	Max	$p < 0.001$
		0.68	9.7	0	8.87		

que as diferenças têm significância estatística ($t = -2.1$, $gl = 344$, $p = 0.037$). Foram identificadas correlações positivas, baixas e estatisticamente significantes entre autoeficácia para a formação superior e o desempenho acadêmico ($r = .251$, $p < 0.001$). Apesar de, por inspeção visual, os estudantes matriculados em cursos de opção preferencial ($M = 6.05$, $SD = 1.98$) apresentarem médias superiores aos pares ($M = 5.6$, $SD = 1.93$), e os estudantes que não recebem bolsas ($M = 6.00$, $SD = 2.05$) terem rendimentos maiores do que os bolsistas ($M = 5.92$, $SD = 1.94$), as diferenças são pequenas e sem significância estatística.

Sobre a autoeficácia, a amostra apresentou média de 6.52 (Min = 1.35 e Max = 10), com desvio padrão de 1.6. Houve diferenças, por inspeção visual, nos escores entre os gêneros estudados, com índices mais elevados dos homens ($M = 6.53$, $SD = 1.61$) em comparação às mulheres ($M = 6.50$, $SD = 1.58$), entre estudantes que frequentam cursos de interesse principal ($M = 6.58$, $SD = 1.57$) tendo por referência os seus pares ($M = 6.19$, $SD = 1.68$) e entre universitários que não recebem bolsas ($M = 6.60$, $SD = 1.73$), em relação aos bolsistas ($M = 6.46$, $SD = 1.51$). Também observaram-se correlações fracas entre autoeficácia na formação superior e a idade ($r = -.079$, $p = .668$). No entanto, nenhum desses resultados teve significância estatística.

Sobre o objetivo principal do estudo, o impacto da autoeficácia na formação superior e do rendimento acadêmico do semestre no abandono do Ensino Superior, foi testado o modelo no qual analisam-se a influência direta de tais variáveis, e das características pessoais dos estudantes (sexo, idade, recebimento de suporte financeiro e frequentar curso de preferência), sobre a evasão da universidade. Investigaram-se os efeitos mediados da autoeficácia e do rendimento acadêmico na trajetória de sucesso do estudante.

O modelo teórico proposto apresentou os seguintes coeficientes de ajuste: $\chi^2/gl = 1.53$, $NFI = 0.934$, $IFI = 0.976$, $CFI = 0.971$, $RMSEA = 0.039$]0.00 – 0.087] e explicou 24% da variância da situação do estudante, ou seja, se está matriculado ou evadido. Os índices obtidos indicaram que houve um bom ajuste dos dados empíricos ao modelo proposto e que este tem um poder explicativo adequado para a situação acadêmica do estudante (Hu & Bentler, 1999). Por sua vez, as análises também mensuraram o impacto direto do sexo, da idade, da matrícula em curso de opção preferencial, do recebimento de bolsa auxílio social e da autoeficácia na formação superior no desempenho acadêmico, sendo que tal conjunto de variáveis explicou apenas 8% da variância no rendimento. Tais resultados indicam que os aspectos pessoais analisados no presente estudo têm um impacto maior na decisão de evadir do que no rendimento. Na Figura 1 são descritos os pesos e o sentido do impacto obtido em relação às variáveis em análise diante do abandono.

F Consta-se, a partir da Figura 1, o impacto significativo direto do desempenho acadêmico no abandono ($\beta = -.40$), sendo que maior desempenho implica em menor risco de evasão. Acrescenta-se que o sexo ($\beta = -.13$) e o frequentar cursos de preferência influenciam de maneira direta a permanência ($\beta = -.15$). As mulheres apresentam um risco menor de evadirem, quando comparadas aos homens. Assim como, os estudantes que frequentam a universidade em cursos que são os de sua opção preferencial têm riscos menores de abandonarem, tendo por referência seus pares matriculados em cursos que não eram de primeira opção.

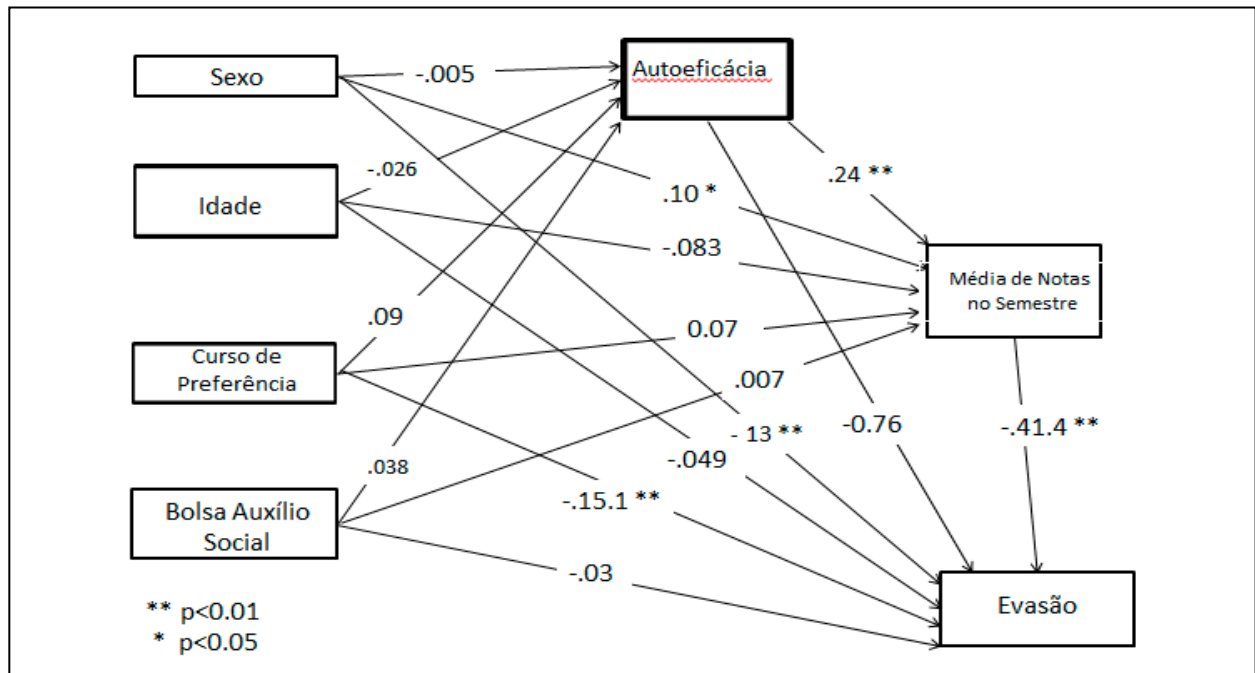
A autoeficácia na formação superior tem uma influência direta e significativa nas médias de notas do semestre, sendo que crenças mais elevadas associam-se a maior rendimento acadêmico ($\beta = .24$, $p < 0.01$). O gênero também tem um impacto estatisticamente significativo direto sobre o desempenho ($\beta = .10$, $p < 0.05$), sendo que as mulheres apresentam melhores realizações. Tais resultados indicam que o impacto da autoeficácia na permanência é mediado pelas notas dos estudantes, ou seja, as crenças influenciam o rendimento, o qual impacta a permanência. O gênero, por sua vez, impacta a decisão de continuar a formação de maneira direta, como já descrito, e de forma indireta, uma vez que no presente estudo, as mulheres apresentaram maiores rendimentos acadêmicos, sendo que esta variável se mostrou uma forte preditora da permanência.

Descreve-se baixo e não significativo impacto das variáveis pessoais: sexo, idade, matrícula em curso de preferência e recebimento de auxílio financeiro na autoeficácia para a formação superior. Com exceção do sexo, também se constata impacto pequeno e não significativo das demais variáveis sobre o rendimento acadêmico e da idade e recebimento de bolsas na evasão.

DISCUSSÃO

O sucesso acadêmico é um conceito complexo e suas medidas vinculam-se, para além dos resultados de rendimentos, aos processos de formação, ao bem-estar do aluno, ao desenvolvimento pessoal. Os autores também envolvem outros indicadores como inserção no mundo do trabalho e empregabilidade, taxas de finalização do curso, permanência e conclusão do curso (Araújo, 2017; Casanova et al., 2018a; Jackson & Bridgstock, 2018; Kahu & Nelson, 2018). O cuidado das instituições com tais indicadores deve-se ao fato de serem utilizados no reconhecimento e na regulação da oferta de cursos, na elaboração de classificações que direcionam ao prestígio, à seletividade institucional e aos recursos alocados às universidades (Araújo, 2017; Kahu & Nelson, 2018; Pereira, Carneiro, & Gonçalves, 2015). Dos índices vinculados ao sucesso acadêmico, a permanência e o desempenho são ímpares, pois além de serem indicadores de êxito na trajetória acadêmica, viabilizam as demais realizações (York, Gibson, & Rankin,

Figura 1 Modelo de Equações Estruturais Sobre o Impacto das Variáveis na Situação Acadêmica (Permanência ou Abandono).



2015). Quando o universitário não avança no curso e não permanece, a sua formação científica ou o ingresso no mercado de trabalho, entre outras conquistas associadas às medidas de êxito na educação superior ficam dificultadas.

O conhecimento das trajetórias que promovam o sucesso acadêmico é crucial para as instituições formarem políticas e ações que viabilizem a aprendizagem e a permanência dos estudantes. Destaca-se, neste estudo, o impacto do sexo no abandono e no rendimento acadêmico, sendo que as mulheres têm maiores realizações acadêmicas e menores risco de evasão. A existência de um *gap* entre os gêneros é documentada pela literatura e sugere-se que os hábitos de estudos e os investimentos nas tarefas do contexto universitário são distintos entre homens e mulheres, sendo que estas organizam melhor as tarefas acadêmicas que resultam em maiores notas, mesmo quando controlado o rendimento prévio dos estudantes (Al-Sheeb et al., 2019; Cotton et al., 2016). Os homens engajam-se com mais frequência em atividades extracurriculares e, com isso, têm menos tempo para o estudo, mas tais experiências associam-se a maior empregabilidade (Ever & Rush, 1996; Pinto & Ramalheira, 2017). Além disso, distinto de outras investigações, os resultados de uma revisão da literatura apontam crenças de autoeficácia mais elevadas nos homens, quando comparados às mulheres que frequentam cursos nas áreas das tecnologias (Fisher, Thompson, & Brookes, 2020). Os estereótipos de gênero auxiliam no entendimento de tais diferenças, já que os

homens são maioria nessas carreiras e as percepções sociais de maior rendimento os favorecem (Almeida et al., 2006). O excesso de confiança leva os homens a mais comportamentos de procrastinação, adiando a realização das atividades acadêmicas, o que resulta em um pior desempenho (Graff, 2019).

A força dos projetos de desenvolvimento de carreira evidencia-se no impacto de frequentar o curso de preferência na minimização dos riscos da evasão, sendo maior a probabilidade de permanecerem quando estão nas carreiras escolhidas (Bernardo et al., 2016; Casanova et al, 2018b). Já que apresentam melhores ajustamentos, são motivados e engajados com as atividades e satisfeitos com a experiência universitária, o que os leva a persistir diante dos desafios e dificuldades (Bernardo et al., 2016; Larose, Duchesne, Litalien, Denault, & Bovin, 2019; Santos et al., 2019).

Ainda sobre o abandono, é entendido como um processo que reflete um histórico de decisões influenciado por variáveis, com destaque para o rendimento acadêmico (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). Altas realizações indicam redução no risco de evasão e tais resultados justificam-se porque o rendimento impacta a motivação do universitário, as metas e a decisão de abandono (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014; Tinto, 2017). Soma-se que o rendimento baixo leva o estudante a progredir lentamente no curso, o que culmina numa evasão devido às normas institucionais que não permitem que a conclusão ocorra em um número mais elevado de anos (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014).

Dada a importância do rendimento acadêmico na permanência, é crucial que sejam identificadas variáveis ou experiências preditivas do bom desempenho. Deste estudo, aponta-se o impacto da autoeficácia no rendimento, com elevadas crenças associadas a maiores realizações, o que dialoga com resultados de outras investigações (Graff, 2019; Schneider & Preckel, 2017). Isto significa que o julgamento do estudante em sua capacidade de organizar cursos de ação a fim de atingir os seus objetivos influencia o desempenho, já que se associam ao tempo e esforço despendido nas tarefas acadêmicas, na capacidade de superar os desafios, manter-se envolvido nas atividades e de autorregular a aprendizagem (Costa et al., 2016; Criollo, Romero, & Fontaines-Ruiz, 2017; Tinto, 2017).

Por sua vez, como já descrito, o peso da autoeficácia da formação superior na permanência foi pequeno, diferindo de outros achados (Multon et al., 1991). A baixa influência pode ser explicada pelo dinamismo do constructo, como Bandura (1997) já alertava, há de se considerar alguns cuidados metodológicos nas pesquisas sobre as crenças. Concebidas como um estado do indivíduo e não como um traço de sua personalidade, não se almeja que as crenças mantenham estabilidade ao longo dos anos de graduação e, portanto, não teriam um poder preditivo para realizações distantes temporalmente. Neste estudo, com desenho longitudinal, a situação acadêmica do estudante foi mensurada em semestres posteriores à recolha da autoeficácia, o que explica o pequeno impacto sobre a permanência. Além disso, como acrescentam Bernardo et al. (2016) sua influência pode ser indireta, mediada pelas realizações dos estudantes.

Sobre as crenças, a autoeficácia modifica-se em decorrência das experiências dos estudantes e, em um processo cíclico, o sucesso ou o fracasso nas atividades acadêmicas, a percepção dos próprios resultados e dos desempenhos dos seus colegas, a influência que recebe do contexto social e como vivencia física e emocionalmente tais experiências, constituem fontes de autoeficácia (Bandura, 1997; Zientek, Fong, & Phelps, 2019), o que reafirma a relevância das instituições planejarem ações e atividades que visem o aprimoramento de tais julgamentos nos universitários. Isso porque o sucesso acadêmico não é responsabilidade exclusiva dos estudantes, mas as instituições têm um papel ímpar através de atuações que impactem no melhor julgamento que os estudantes fazem de suas capacidades para enfrentarem os desafios (Bandura, 1997; Kahu & Nelson, 2018).

No presente estudo, o baixo impacto da idade e do recebimento de bolsas na permanência e no desempenho acadêmico pode vincular-se às práticas desenvolvidas pela instituição, com vistas a buscar equidade no Ensino Superior (Araújo et al., 2019; Heringer, 2018). Com uma política inclusiva que possibilita o acesso de

grupos minoritários à educação pós-secundária, estudos australianos destacam que apesar de os estudantes chegarem com *background* distintos, o cuidado da instituição com eles permite que superem as desigualdades iniciais (Kember, Leung, & Prosser, 2019). Os resultados da presente investigação lembram a importância de se atentar para além das variáveis pessoais no entendimento do sucesso acadêmico, trazendo o contexto institucional, a organização didático-pedagógica e as relações professor-aluno como centrais na promoção do aprendizado e na permanência do estudante. Uma meta-análise sobre o impacto da pedagogia baseada em problemas no desempenho encontrou influência mais forte desta, em detrimento das propostas mais tradicionais, no papel preditivo do sucesso dos estudantes (Chen & Yang, 2019). Leonhard, Joni e Chris (2007) enfatizam que algumas áreas de conhecimento mantêm estruturas curriculares rígidas que criam barreiras para que o aluno avance no curso. Nesse sentido, é urgente que novas investigações ampliem o olhar para o ambiente acadêmico, com destaque para propostas pedagógicas e para as práticas avaliativas.

Neste contexto, algumas frentes de investimento institucional se colocam como necessárias, tais como a formação continuada do docente do Ensino Superior e a inovação dos projetos pedagógicos dos cursos (Boruchovitch, 2014; Cunha, 2018). Considerando a influência da autoeficácia nas realizações acadêmicas dos estudantes, a proposição de ações pedagógicas diferenciadas que possibilitem aos estudantes o exercício da agência, o estabelecimento de metas e ações de monitoramento e controle do próprio processo de aprendizado, por meio do processo de autorregulação, constituem experiências essenciais para o fortalecimento da autoeficácia dos universitários (Bandura, 1997; Bean & Eaton, 2001; Salgado, Polydoro, & Rosário, 2018).

Soma-se, ainda, a relevância de atividades desenvolvidas por meio de disciplinas nos anos iniciais da formação, pelas práticas complementares e extracurriculares, pelas ações de mentoria ou pelos serviços de apoio ao estudante, as quais viabilizam oportunidades de exploração das carreiras, principalmente aos jovens que ingressaram em cursos que são distintos de suas opções preferenciais. Tais ações são fundamentais para a construção do compromisso do estudante com o curso, para o reconhecimento da relevância do currículo e para o desenvolvimento do senso de pertencimento à universidade (Casanova et al., 2018b; Dias, Toti, Sampayo, & Polydoro, 2020; Tinto, 2017).

Uma vez que a proposição dessas atividades passa pela mediação docente, a Psicologia Educacional tem muito a contribuir com a formação inicial e continuada de professores do Ensino Superior. Entende-se que a Psicologia pode fornecer suporte ao desenvolvimento da autorreflexão e da autorregulação do docente sobre

o próprio processo de aprender, condição ímpar para promover a aprendizagem dos seus alunos (Boruchovitch, 2014). Além disso, a Psicologia consegue oferecer subsídios ao aprimoramento da mediação pedagógica, fomentando o diálogo entre professor e alunos e o planejamento das condições de ensino tendencialmente favoráveis a uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes (Boruchovitch, 2014; Moura & Facci, 2016).

Resgata-se o papel da Psicologia na atuação junto aos serviços de apoio ao estudante, e que podem auxiliar na apresentação de projetos que promovam a autorregulação da aprendizagem, o desenvolvimento dos planos de carreira, entre outras ações que previnam o insucesso acadêmico (Bernardo et al., 2016; Dias et al., 2020; Moura & Facci, 2016). Deve-se atentar que a atuação da Psicologia no Ensino Superior pode dar-se diretamente com os discentes, mas também, por meio de programas de desenvolvimento dos docentes. Resgata-se o compromisso político da Psicologia na gestão da universidade, com o auxílio na proposição e implementação de projetos pedagógicos que atendam aos novos públicos que acessam a educação terciária, comprometendo-se com a promoção do sucesso acadêmico e que dialoguem com concepções de formação universitária que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes, voltadas para a inclusão social e para a promoção dignidade humana (Fior & Polydoro, 2021; Moura & Facci, 2016; Pereira et al., 2015).

O fato de o presente estudo ter sido realizado a partir de uma realidade local, constituída por uma única instituição, com história, cultura e políticas distintas é um limite desta investigação, com dificuldades na generalização dos resultados. Por sua vez, destaca-se a importância de estudos que dialoguem com as realidades particulares, principalmente no atual contexto histórico, no qual grupos distintos acessam a educação superior e o conhecimento das realidades locais é ímpar para a implementação de novas ações e objetivos institucionais, com vistas a construir o movimento inclusivo necessário no Ensino Superior (Kember et al., 2019). Novas investigações sobre as variáveis que impactam a aprendizagem, o desenvolvimento e a permanência dos estudantes são cruciais e deveriam voltar-se para as ações acadêmicas e institucionais, como forma de não centralizar apenas no estudante a responsabilidade pelo sucesso da democratização na educação superior.

REFERÊNCIAS

Al-Sheeb, B. A.; Hamouda, A. M.; Abdella, G. M. (2019). Modeling of student academic achievement in engineering education using cognitive and non-cognitive factors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 178–198. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2017-0120>

Alfarhan, U. F.; Dauletova, V. (2019). Revisiting the gender

academic achievement gap: Evidence from a unique environment. *Gender and Education*, 31(7), 827–848. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1324129>

- Almeida, L. S.; Guisande, M. A.; Soares, A. P.; Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507–514.
- Almeida, L. A.; Marinho-Araújo, C. M.; Amaral, A.; Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899–920. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, S. A. de L.; Andriola, W. B.; Cavalcante, S. M. de A.; Chagas, D. M. M. (2019). Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(3), 722–743. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300009>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bardagi, M.; Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279–301.
- Bean, J.; Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89.
- Belloc, F.; Maruotti, A.; Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225–2239. <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.545373>
- Bernardo, A.; Esteban, M.; Fernández, E.; Cervero, A.; Tuero, E.; Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Biner, P.; Barone, N.; Welsh, K.; Dean, R. (1997). Relative academic performance and its relation to facet and overall satisfaction with interactive telecourses. *Distance Education*, 18(2), 318–326. <https://doi.org/10.1080/0158791970180208>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2018). *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: MEC; INEP. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/

- censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Casanova, J. R.; Cervero, A.; Núñez, J. C.; Almeida, L. S.; Bernardo, A. (2018a). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Casanova, J.; Cervero, A.; Nuñez, J.C.; Bernardo, A.; Almeida, L. (2018b). Abandono no ensino superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Chang, M. J.; Sharkness, J.; Hurtado, S.; Newman, C. B. (2014). What matters in college for retaining aspiring scientists and engineers from underrepresented racial groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580. <https://doi.org/10.1002/tea.21146>
- Chen, C. H.; Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26(January), 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Costa, A. R.; Araújo, A. M.; Almeida, L. S. (2016). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 307. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445>
- Cotton, D. R. E.; Joyner, M.; George, R.; Cotton, P. A. (2016). Understanding the gender and ethnicity attainment gap in UK Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(5), 475–486. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1013145>
- Criollo, M.; Romero, M.; Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Cunha, M. I. da (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Dias, C. E. S.; Toti, M. C da S.; Sampaio, H. M. S.; Polydoro, S. A. J. (Eds.), (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior*. Pedro & João Editores.
- Díaz Mujica, A.; Pérez Villalobos, M. V.; Bernardo Gutiérrez, A. B.; Cervero Fernández-Castañón, A.; González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429–436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Evers, F. T.; Rush, J. C. (1996). The bases of competence: Skill development during the transition from university to work. *Management Learning*, 27(3), 275–299. <https://doi.org/10.1177/1350507696273001>
- Felicetti, V. L.; Fossatti, P. (2014). Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, 51, 265–282. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100016>
- Ferrão, M. E.; Almeida, L. S. (2019). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610–622. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>
- Fior, C. A.; Polydoro, S. A. J. (2021). O compromisso social do ensino de psicologia no fomento à promoção da dignidade humana. In N. de B. Almeida. (Ed.), *Os direitos humanos e as profissões: diálogos fundamentais*. BCCL/UNICAMP (112–130).
- Fisher, C. R.; Thompson, C. D.; Brookes, R. H. (2020). Gender differences in the Australian undergraduate STEM student experience: A systematic review. *Higher Education Research and Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721441>
- Graff, M. (2019). Self-efficacy beliefs and academic procrastination. *North American Journal of Psychology*, 21(1), 81–100.
- Hailikari, T.; Kordts-Freudinger, R.; Postareff, L. (2016). Feel the progress: second-year students' reflections on their first-year experience. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 79–90. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p79>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Hu, L. T.; Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Jackson, D.; Bridgstock, R. (2018). Evidencing student success in the contemporary world-of-work: renewing our thinking. *Higher Education Research and Development*, 37(5), 984–998. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1469603>
- Kahu, E. R.; Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kember, D.; Leung, D.; Prosser, M. (2019). Has the open door become a revolving door? The impact on attrition of moving from elite to mass higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1629411>
- Korhonen, V.; Rautopuro, J. (2019). Identifying problematic study progression and “at-risk” students in Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1056–1069. <https://doi.org/10.1080/00>

313831.2018.1476407

- Larose, S.; Duchesne, S.; Litalien, D.; Denault, A. S.; Boivin, M. (2019). Adjustment trajectories during the college transition: types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684–710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Leonhard, E.; Joni, E.; Chris, M. (2007). Understanding our students: a longitudinal-study of success and failure in engineering with implications for increased retention. *Journal of Engineering Education*, 96(3), 263.
- Li, I. W.; Carroll, D. R. (2019). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- Martins, R. M. M.; dos Santos, A. A. A. (2019). Learning strategies and academic self-efficacy in university students: a correlational study. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(4), 243–250. doi:10.1037/a0017852
- Moura, F. R. de; Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503–514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Multon, K. D.; Brown, S. D.; Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Neves, C. E. B.; Sampaio, H.; Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 6(12). <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- Pereira, E. M. A.; Carneiro, A. M.; Gonçalves, M. L. (2015). Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, 20(3), 717–739. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772015000300010>
- Pinto, L. H.; Ramalheira, D. C. (2017). Perceived employability of business graduates: The effect of academic performance and extracurricular activities. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 165–178. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.005>
- Polydoro, S.; Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 267–278.
- Robbins, S. B.; Le, H.; Davis, D.; Lauver, K.; Langley, R.; Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodrigo, M. F.; Gabriel Molina, J.; García-Ros, R.; Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 113–119.
- Rodríguez-Hernández, C. F.; Cascallar, E.; Kyndt, E. (2019). Socio-economic status and academic performance in higher education: a systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Saccaro, A.; França, M. T. A.; Jacinto, P. de A. (2019). Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos* 49(2). <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>
- Salgado, F. A. de F.; Polydoro, S. A. J.; Rosário, P. (2018). Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, 23(4), 667–679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>
- 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*, 36, 1–9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Schneider, M.; Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Stinebrickner, R.; Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601–644. <https://doi.org/10.1086/675308>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The university Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Thompson, K. V.; Verdino, J. (2019). An exploratory study of self-efficacy in community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(6), 476–479. <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1504701>
- Trow M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest; P.G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Voyer, D.; Voyer Susan D., D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- York, T. T.; Gibson, C.; Rankin, S. (2015). Defining and measuring

academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1–20.

Zientek, L. R.; Fong, C. J.; Phelps, J. M. (2019). Sources of self-efficacy of community college students enrolled in developmental mathematics. *Journal of Further and Higher*

Education, 43(2), 183–200.

Auxílio Financeiro: Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento (Processo n. 88887.468608/2019-00).

Recebido em: 16 de março de 2020

Aprovado em: 12 de dezembro de 2021