



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FABIANA NUNES DO AMARANTE GRIGGIO

**AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ADAPTAÇÃO  
ACADÊMICA, EVASÃO, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO  
ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR**

FABIANA NUNES DO AMARANTE GRIGGIO

**AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ADAPTAÇÃO  
ACADÊMICA, EVASÃO, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO  
ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia, na Linha: 1 - Avaliação Psicológica e Processos Clínicos.

Orientador: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira.

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G857a Griggio, Fabiana Nunes do Amarante.

As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação e desempenho acadêmico no ensino superior / Fabiana Nunes do Amarante Griggio. - Londrina, 2022.

112 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Vivência acadêmica - Tese. 2. Evasão - Ensino Superior - Tese. 3. Desempenho acadêmico - Tese. 4. Teoria da autodeterminação - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

FABIANA NUNES DO AMARANTE GRIGGIO

**AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ADAPTAÇÃO  
ACADÊMICA, EVASÃO, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO  
ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia na Linha 1: Avaliação Psicológica e Processos Clínicos

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Amanda Lays Monteiro Inácio  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Patrícia Waltz Schelini  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Londrina, 13 de dezembro de 2022.

*Dedico este trabalho a todo estudante que vê no ensino superior uma possibilidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida.

Agradeço à Katya, que foi uma querida durante todo esse percurso, me orientando pelos caminhos do aprendizado da pesquisa, estando sempre confiante sobre meu desenvolvimento.

Agradeço às queridas Amanda e Patrícia, banca maravilhosa, por tanta gentileza e sabedoria nas correções e sugestões.

Agradeço de forma carinhosa a cada um dos estudante que participou dessa pesquisa.

Agradeço à minha adorável Emily, por compreender mesmo ainda pequena, a importância deste trabalho para mim.

Agradeço ao Eder, pelo amor demonstrado ao cuidar de tudo enquanto eu estava em “Nárnia”.

Agradeço à dona Itamar, pelo apoio sempre incondicional.

Agradeço ao Fernando, pelo incentivo de sempre.

Por fim, mas lembrando lá do começo de tudo, agradeço à Adriana, que ao saber sobre minha inscrição para o mestrado, logo soltou a expressão confiante e motivadora:

*“ah, vai passar, sim!”*. Passei, Adri, deu tudo certo. Valeu!

Griggio, F.N.A. **As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação e desempenho acadêmico no ensino superior.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

O ensino superior é um dos principais caminhos pelo qual as pessoas alcançam melhoria em sua condição social. O ingresso na universidade é visto como uma conquista na vida do estudante, constituindo-se a fase de intensas mudanças. No entanto, altos índices de evasão universitária tem atrapalhado a trajetória de diversos estudantes que ingressam neste nível de ensino. A adaptação acadêmica consiste no ajustamento do estudante a novas formas de viver a realidade que se apresenta a partir de seu ingresso na universidade, e é reconhecida como um construto multideterminado, essencial para que a formação superior ocorra de forma bem-sucedida. A falta de adaptação acadêmica tem sido considerada importante para explicar as razões institucionais que produzem evasão. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as relações existentes entre adaptação acadêmica, motivos para evasão, motivação e desempenho acadêmico. Participaram do estudo 310 estudantes universitários, maiores de 18 anos matriculados nos 12 cursos de graduação de uma universidade pública estadual. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados um questionário sociodemográfico, o Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES), a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os dados foram organizados em planilha e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial. Visando atender os objetivos, foram realizadas provas de correlação de *Pearson*, além da análise de regressão simples pelo método *Enter*. Os resultados evidenciaram que a amostra pesquisada apresentou maior média de pontuação na subescala de adaptação ao projeto de carreira e menor média de pontuação na subescala de adaptação pessoal-emocional do QAES. Em relação aos motivos para evasão, os participantes obtiveram maior pontuação na subescala de motivos relacionados a falta de suporte e menor pontuação na subescala motivos interpessoais da M-ES. Quanto à motivação, a maior pontuação foi na subescala regulação integrada e a menor pontuação na desmotivação da EMA. Foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre as variáveis. Foi verificado, ainda, que as dimensões da adaptação acadêmica predizem até certo ponto a motivação para aprender, os motivos para evasão e o desempenho acadêmico. Sendo que a adaptação ao projeto de carreira e a adaptação institucional foram as dimensões da adaptação acadêmica responsáveis por causar impacto na maioria das demais variáveis. Foram discutidas algumas implicações teóricas sobre a relação da adaptação acadêmica e as demais variáveis e propostas algumas ações práticas para as instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** vivência acadêmica; desempenho acadêmico; evasão; integração acadêmica; teoria da autodeterminação; universitários.

Griggio, F.N.A. **The relationships between academic adaptation, dropout, motivation and academic performance in higher education.** 112 p.. Masters (Dissertation in Psychology). State University of Londrina, Londrina.

### ABSTRACT

Higher education is one of the main paths through which people achieve improvement in their social condition. Entering the university is seen as an achievement in the student's life, constituting a phase of intense changes. However, high rates of university dropout have hindered the trajectory of many students who enter higher education. Academic adaptation consists of the student's adjustment to new ways of living the reality that arises from entering the university, and is recognized as a multidetermined construct, essential for higher education to occur successfully. The lack of academic adaptation has been considered important to explain the institutional reasons that produce evasion. The present study had the general objective of analyzing the existing relationships between academic adaptation, reasons for dropping out, motivation and academic performance. The study included 310 university students, over 18 years of age, enrolled in 12 undergraduate courses at a public state university. As research instruments, a sociodemographic questionnaire, the Academic Adaptation to Higher Education Questionnaire (QAES), the Reasons for Higher Education Dropout Scale (M-ES) and the Academic Motivation Scale (EMA) were used. Data were organized in a spreadsheet and submitted to descriptive and inferential statistics. To meet the objectives, Pearson's correlation tests were performed, in addition to simple regression analysis using the Enter method. The results showed that the researched sample had a higher mean score on the adaptation to the career project subscale and a lower mean score on the personal-emotional adaptation subscale of the QAES. Regarding the reasons for evasion, the results showed a higher score on the subscale of reasons related to lack of support and a lower score on the subscale of interpersonal reasons of the M-ES. As for motivation, participants scored higher on the integrated regulation subscale and lower on the EMA's demotivation. Statistically significant correlations were identified between the variables. It was also verified that the dimensions of academic adaptation predict to some extent the motivation to learn, the reasons for dropping out and academic performance. Adaptation to the career project and institutional adaptation were the dimensions of academic adaptation responsible for impacting most of the other variables. Some theoretical implications about the relationship between academic adaptation and other variables were discussed and some practical actions for higher education institutions were proposed.

**Keywords:** academic experience; academic achievement; dropout; academic integration; self-determination theory; college students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Distribuição da pontuação total do QAES.....	58
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Distribuição amostral total por autodeclaração quanto à cor ou raça .....	54
<b>Tabela 2</b>	– Distribuição amostral total por status de moradia .....	54
<b>Tabela 3</b>	– Distribuição amostral total por curso .....	55
<b>Tabela 4</b>	– Distribuição amostral total por série atual.....	55
<b>Tabela 5</b>	– Distribuição amostral total por ano de ingresso .....	55
<b>Tabela 6</b>	– Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima do QAES e nas subescalas .....	57
<b>Tabela 7</b>	– Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima da M-S.....	58
<b>Tabela 8</b>	– Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima da EMA.....	60
<b>Tabela 9</b>	– Média, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima do desempenho acadêmico dos participantes.....	61
<b>Tabela 10</b>	– Resultados estatisticamente significativos da correlação de <i>Pearson</i> entre Adaptação Acadêmica e Motivos para Evasão .....	62
<b>Tabela 11</b>	– Resultados estatisticamente significativos da correlação de <i>Pearson</i> entre Adaptação Acadêmica e Motivação .....	63
<b>Tabela 12</b>	– Resultados estatisticamente significativos da correlação de <i>Pearson</i> entre Adaptação Acadêmica e Desempenho Acadêmico .....	64
<b>Tabela 13</b>	– Resultados estatisticamente significativos da correlação de <i>Pearson</i> entre Motivos para Evasão, Motivação e Desempenho Acadêmico .....	65
<b>Tabela 14</b>	– Regressão linear simples para Motivação Intrínseca (EMA).....	66
<b>Tabela 15</b>	– Regressão linear simples para Desmotivação (EMA).....	66
<b>Tabela 16</b>	– Regressão linear simples para Motivação Extrínseca por Reg. Integrada (EMA) .....	67
<b>Tabela 17</b>	– Regressão linear simples para Motivos Vocacionais da escala M-ES .....	67
<b>Tabela 18</b>	– Regressão linear simples para Motivos Institucionais da escala M-ES .....	68
<b>Tabela 19</b>	– Regressão linear simples para Motivos Relacionados à Carreira da escala M-ES. ....	68
<b>Tabela 20</b>	– Regressão linear simples para o Desempenho Acadêmico .....	68

## LISTA DE SIGLAS

AMS	<i>Academic Motivation Scale</i>
BPNT	<i>Basic Psychological Needs Theory</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAS	<i>Career Adapt-Abilities Scale/ Escala de Adaptabilidade de Carreira</i>
CEP/UDEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CET	<i>Cognitive Evaluation Theory</i>
COT	<i>Causality Orientations Theory</i>
EAD	Educação a distância
EEA	Escala de Envolvimento Acadêmico
EEA	Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior
EMAPRE-U	Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
ESSS	Escala de Satisfação com o Suporte Social
GCT	<i>Goal Content Theory</i>
GPA	<i>Grade Point Average</i>
IBM SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
M-ES	Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior
OIT	<i>Organismic Integration Theory</i>
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
QAES	Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
RMT	<i>Relationship Motivation Theory</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SDT	<i>Self-determination Theory</i>

SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1</b>	<b>ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>ADAPTAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	21
<b>3</b>	<b>EVASÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	25
<b>4</b>	<b>MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	30
4.1	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....	30
4.1.1	As Minitórias da Teoria da Autodeterminação.....	32
<b>5</b>	<b>DESEMPENHO ACADÊMICO</b> .....	37
<b>6</b>	<b>PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE OS CONSTRUTOS ESTUDADOS</b> .....	39
<b>7</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	46
7.1	OBJETIVO GERAL .....	46
7.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	46
<b>8</b>	<b>MÉTODO</b> .....	46
8.1	PARTICIPANTES .....	46
8.2	INSTRUMENTOS .....	47
8.2.1	Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior.....	47
8.2.2	Escala de Motivação Acadêmica.....	49
8.2.3	Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior .....	50
8.2.4	Desempenho Acadêmico .....	52
8.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	52
8.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	53
<b>9</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	53

<b>10</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>69</b>
<b>11</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>89</b>
	APÊNDICE A - Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	90
	APÊNDICE B - Formulário de Pesquisa.....	91
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
	APÊNDICE D - Questionário Sociodemográfico.....	95
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>100</b>
	ANEXO 1 - Declaração de Concordância da Instituição Coparticipante.....	101
	ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	102
	ANEXO 3 - Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior.....	108
	ANEXO 4 - Escala de Motivação Acadêmica .....	109
	ANEXO 5 - Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior .....	111

## APRESENTAÇÃO

O ensino superior é um dos principais caminhos pelo qual as pessoas alcançam avanço em sua condição social. No entanto, altos índices de evasão universitária tem atrapalhado a trajetória de diversos estudantes que ingressam na vida acadêmica em todo o mundo. Essa condição vem preocupando e mobilizando instituições de ensino superior, na busca de subsídios científicos que possam embasar programas de prevenção e intervenção eficazes que auxiliem os acadêmicos a alcançarem êxito na conclusão do curso superior.

Os prejuízos do insucesso e abandono acadêmico são variados e de ordem pessoal, econômica, acadêmica e profissional. A evasão no ensino superior, traz danos à vida pessoal do estudante, inutiliza recursos financeiros investidos a favor do acadêmico que não finaliza o curso, além de trazer prejuízo acadêmico e profissional, com a perda de um egresso que poderia atuar tanto para o avanço da ciência, quanto na sociedade, como um profissional capacitado e bem qualificado (Silva Filho, Montejunas, Hipólito & Lobo, 2007).

A evasão no ensino superior tem sido estudada sob diversas perspectivas (Almeida, *et al.*, 2019; Davok & Bernard, 2016). No entanto, estudos recentes têm buscado compreender as relações entre os motivos para evasão e a falta de adaptação acadêmica (Ambiel & Barros, 2018; Ambiel *et al.*, 2016), principalmente nos primeiros anos da universidade. Outras pesquisas identificaram que a adaptação acadêmica apresenta poder preditivo em relação ao desempenho acadêmico (Farias, Gouveia e Almeida, 2022), e as dificuldades no desempenho acadêmico podem contribuir para a evasão (Soares, Silva, Souza & Lima, 2019; Ribas & Costa, 2019). Além disso, estudos tem apresentado a influência da motivação autodeterminada, no bem-estar do estudante e conseqüentemente no sucesso acadêmico (Ryan & Deci, 2017, 2019).

Apesar desses estudos buscarem compreender como se dão as relações entre essas variáveis, não foi encontrado, até o momento, nenhum que investigasse as relações entre todas elas. Neste sentido, a presente pesquisa buscou conhecer as relações existentes entre a

adaptação acadêmica, motivos para evasão, motivação e desempenho acadêmico. O estudo foi realizado com uma amostra de estudantes brasileiros que frequentavam cursos superiores de diversas áreas em uma universidade pública estadual.

O capítulo 1 contextualiza a educação superior no Brasil desde o período colonial, apresenta a expansão dos cursos de graduação, a ampliação do acesso a esse nível de ensino, e as estatísticas sobre ingresso e conclusão, problematizando a questão da democratização do ensino superior no país. O capítulo 2 mostra os desafios e dificuldades encontrados por estudantes que ingressam a vida acadêmica e a necessidade de adaptação acadêmica como forma de superação desses desafios. O capítulo 3 traz um breve histórico dos estudos sobre a evasão. O capítulo 4 apresenta a motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e suas miniteorias, como forte aliada do sucesso acadêmico. O capítulo 5 discorre sobre a importância do desempenho acadêmico como indicador e preditor de sucesso ou insucesso acadêmico.

O capítulo 6 traz os estudos empíricos, encontrados na literatura nacional, que relacionaram o construto adaptação acadêmica com as demais variáveis verificadas no presente estudo. O capítulo 7 mostra os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O capítulo 8 apresenta o método utilizado para alcançar os objetivos. O capítulo 9 traz os resultados alcançados com a pesquisa. O capítulo 10 apresenta a discussão dos dados. Por fim, são realizadas as considerações finais e, na sequência, seguem as referências, apêndices e anexos.

## 1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Ao longo da história, o ensino superior no país serviu para atender aos interesses dominantes de cada época. No período colonial, não existia preocupação com a instrução da população, pois a principal intenção era explorar a mão de obra existente e não havia intenção ou necessidade de qualificá-la. Mais tarde, com a vinda da família real e o aumento das atividades mercantis, o ensino superior estava sob o monopólio do Estado. O Estado era o único responsável por conferir diplomas, e fazia isso a uma pequena e privilegiada parcela da sociedade (Flores, 2017).

As primeiras universidades no país surgiram durante as décadas iniciais do período da República, o que possibilitou condições de acesso ao ensino superior a um número um pouco maior de pessoas. Essa pequena ampliação despertou as críticas daqueles que eram contrários à expansão desse nível de ensino, os quais alegavam o baixo desempenho dos novos ingressantes, ocasionado devido à falta de preparo desses estudantes no ensino secundário. Dessa forma, uma série de decretos e normativas surgiam como forma de dificultar esse acesso ou selecionar o ingressante. Assim, por volta de 1930, predominavam nas universidades os estudantes da classe média, aos quais era oportunizado um estudo secundário de melhor qualidade que lhes proporcionava condições de ingresso no ensino superior (Flores, 2017).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, com o processo de privatização do ensino superior no Brasil, as instituições particulares passaram a concentrar maior quantidade de matrículas no nível superior, as quais aumentaram quase trinta vezes, em termos quantitativos, em quatro décadas. Essa expansão, embora oferecesse maior oportunidade de realizar um curso superior, não garantiu a mesma qualidade pedagógica das instituições públicas e o ingresso nas instituições privadas era majoritariamente feito por jovens menos abastados, os quais não tinham preparo adequado para concorrer às seleções das universidades públicas (Barbosa, 2019; Flores, 2017).

Com a expansão das instituições privadas, surgem os primeiros programas de financiamento do ensino superior pelo governo federal, os quais contemplavam os estudantes com o financiamento das mensalidades. Dessa forma, quem tinha melhores condições econômicas frequentavam o ensino médio particular e conseguiam ingressar em instituições públicas, enquanto nas instituições privadas, ingressavam aqueles com menos condições financeiras, vindos do ensino médio público, subsidiados pelos programas de financiamento do governo (Flores, 2017; Heringer, 2018).

O fim do século passado e o início do século atual foi marcado por um grande avanço no sistema de ensino superior, com aumento surpreendente das taxas de matrículas em diversos países. O Brasil acompanhou esse crescimento, embora tenha apresentado no período, números menos expressivos se comparados com os dos Estados Unidos e Coreia do Sul (Barbosa, 2019). Com esse novo período de expansão, houve um certo avanço, ainda que incipiente, em relação a democratização do ensino superior no país. Os programas de financiamento foram remodelados e ajustados. Paralelamente, houve um pequeno esforço, por parte do governo, em expandir as universidades federais e ampliar os Institutos Federais.

Em 2010 foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual são selecionados candidatos para os cursos de graduação das instituições de ensino superior (IES) públicas participantes (Ribeiro & Moraes, 2020). A partir da implantação do SiSU, foi possibilitado aos estudantes participarem da seleção para ingresso nas diversas instituições públicas do país, com menor custo e sem necessidade de deslocamento de suas cidades. Ainda com intensão de democratizar o acesso às instituições públicas, foram implantadas as leis de cotas, as quais reservam vagas à estudantes provenientes de escolas da rede pública de ensino, e a pessoas que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas (Flores, 2017).

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado pela Lei 13.005/2014, o qual define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, no período de 2014 a 2024. Dentre as metas a serem alcançadas está a ampliação do acesso ao ensino superior, e para isso, o plano traz como estratégias a interiorização das instituições de ensino superior federais e a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil de forma a reduzir as desigualdades existentes.

Apesar da expansão das IES públicas em dado momento, as IES privadas são maioria no Brasil. De acordo com o último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), as instituições privadas representam cerca de 88,4% do total de IES no país e foram responsáveis pela oferta de 94,9% das vagas para ingressante nesse nível de ensino, no ano de 2019.

Ainda de acordo com o último censo (INEP, 2021), mais de três milhões de estudantes ingressaram no ensino superior no ano de 2019, ocupando cerca de 66,8% das vagas ofertadas nas instituições públicas e 19,7% das vagas ofertadas nas instituições privadas. Embora essa ocupação corresponda a apenas 22,1% do total das vagas ofertadas, houve um aumento de 5,4% em relação ao ano anterior. Sobre esses estudantes ingressantes verifica-se que a idade, em média, é de 24,3 anos, na modalidade presencial, sendo a idade mais frequente (moda) de 19 anos e 31,1 na modalidade à distância, com maior frequência (moda) de 20 anos. Ainda sobre a categorização desse ingressante, pode-se dizer que são, predominantemente, mulheres, de cor branca, que cursaram ensino médio em instituições públicas, que estão em cursos bacharelados nas áreas de negócios, administração ou direito, em universidades privadas (INEP, 2021).

Quanto ao total de matrículas em todas as séries do ensino superior, o censo apresentou quantidade superior a oito milhões de estudantes matriculados, sendo 75,8% em instituições privadas e 24,2% em instituições públicas, o que representa um crescimento de 1,8% em relação ao ano de 2018. Do total de matrículas, 71,5% são na modalidade presencial e 28,4% na

modalidade à distância, sendo o grau de bacharel (78,4%) predominante na modalidade presencial e a licenciatura (36,7%) predominante na modalidade à distância. Quanto ao turno de oferta, a maioria das matrículas (57,6%) é ofertada no período noturno (INEP, 2021).

Em relação à conclusão do curso, a pesquisa mostra que no ano de 2019, pouco mais de um milhão de estudantes concluíram o ensino superior, o que corresponde a 14,5% dos alunos matriculados no mesmo ano e indica um decréscimo de 1,1% em relação ao número de concluintes do ano anterior. Com base em estudo longitudinal, realizado nos dados do censo do período de 2010 a 2019, pelo Inep, é possível verificar uma taxa de 59% de desistência no ensino superior, sendo que dos 40% que chegam à conclusão ao longo dos 10 anos de estudo, 52% são estudantes da rede estadual, 46% são estudantes da rede federal e 37% são estudantes da rede privada de ensino superior (INEP, 2021).

Diante dos dados disponíveis, infere-se que a democratização do ensino superior ainda não é uma realidade concreta no Brasil. E, embora o ingresso no ensino superior ainda não esteja acessível a todos, esse não é o maior problema da educação superior no país, uma vez que menos da metade dos estudantes que ingressam em um curso superior chega à sua conclusão. Entende-se, portanto, que a expansão e consequente democratização do ingresso nas IES possibilitou a diversidade do público que tem acesso à educação superior, porém, não garantiu a permanência dos estudantes até a conclusão do curso (Matta, Lebrão & Heleno, 2017; Faria & Almeida, 2021).

Para Almeida, Araújo e Martins (2016) e Faria e Almeida (2021) é necessário que a essa democratização sejam somadas medidas favoráveis ao sucesso e permanência dos estudantes, por parte das IES. Na mesma linha, Clem, Vinhal e Conceição (2022) pontuam que para além da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, se faz necessário que as instituições trabalhem na eficácia das políticas de permanência, dos programas de assistência estudantil e do desenvolvimento acadêmico, oportunizando ao estudante as condições para conclusão de

seu curso superior. Sousa, Mártires e Sousa (2018) também pontuam a necessidade de melhorias nesses serviços, além disso, alertam que, para intervenções mais efetivas, é preciso atentar-se às características dos estudantes, principalmente àquelas que denunciam condições favoráveis ao insucesso acadêmico.

Diante desse cenário de expansão do acesso ao ensino superior, e conseqüentemente do aumento da diversidade dos estudantes, tanto em termos de características sociodemográficas quanto de preparação acadêmica, a avaliação psicológica educacional traz sua parcela de contribuição, uma vez que possibilita a investigação das características e vivências dos estudantes que transitam do ensino básico para a universidade (Almeida *et al.*, 2017). A pesquisa sobre a percepção das vivências acadêmicas é denominada pelos investigadores, na atualidade, como adaptação acadêmica, construto que consiste no ajustamento do estudante às novas vivências que se apresentam a partir de seu ingresso no ensino superior (Araújo *et al.*, 2014). O estudo sobre a adaptação acadêmica é um dos objetivos do presente trabalho, portanto, será apresentado no capítulo seguinte.

## **2 ADAPTAÇÃO ACADÊMICA**

O ingresso na universidade é visto como uma conquista na vida do estudante, constituindo-se a fase de intensas mudanças, tanto no que diz respeito a novas responsabilidades, quanto na aquisição de novas habilidades e em seu relacionamento social. Para além da profissionalização e desenvolvimento intelectual, o ensino superior tem impacto positivo no desenvolvimento psicossocial do estudante ao contribuir com o autoconhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico, desenvolvimento de valores e de novos interesses (Almeida *et al.*, 2016). Porém, ao ingressar nesta etapa de escolarização, o estudante encontra um ambiente acadêmico menos organizado do que aquele ao qual estava habituado no ensino

médio, em que há expectativas quanto a sua autonomia, iniciativa e gestão do tempo, dentre outros (Almeida, 2007).

A adaptação acadêmica consiste no ajustamento do estudante a novas formas de viver a realidade que se apresenta a partir de seu ingresso na universidade. Esse ajustamento é considerado um processo complexo e multidimensional, que implica em diversas mudanças e é construído a partir da vivência das novas relações estabelecidas entre o aluno e a instituição (Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Soares, Monteiro, *et al.*, 2019). Leva em consideração a capacidade de integração do estudante ao ensino superior, requerendo a incorporação de novos comportamentos e novos conhecimentos, utilizando processos cognitivos, sociais e afetivos na superação dos desafios impostos (Araújo *et al.*, 2014; Faria & Almeida, 2021; K. L. de Oliveira, Santos & Inácio, 2018).

Para alguns estudantes, os desafios do ingresso no ensino superior são conhecidos e até esperados, para outros trata-se de realidade completamente desconhecida, principalmente quando são a primeira geração da família a ingressar nesta etapa de ensino (Almeida, 2007). A esse respeito, Almeida *et al.* (2016) lembram da relevância e necessidade dos desafios experimentados pelos ingressantes, sugerindo que as exigências do ensino superior têm impacto positivo no desenvolvimento psicossocial do jovem estudante ao promover o desenvolvimento de novas competências, tais como: as competências intelectuais, físicas e sociais, o desenvolvimento emocional e da autonomia, e ainda, o desenvolvimento da identidade e de relações interpessoais.

Pesquisadores do Brasil e Portugal (Araújo *et al.*, 2014) orientados pela teoria que conceitua a adaptação acadêmica como processo multidimensional, demonstraram que a adaptação ao ensino superior envolve ajustes pessoal, social e acadêmico. Baseados nessa teoria e em instrumentos anteriores, por exemplo, o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA; Almeida & Ferreira, 1997), aqueles pesquisadores construíram e validaram o Questionário de

Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES; Araújo *et al.*, 2014), o qual permitiu avaliar a adaptação acadêmica em dimensões distintas, a saber: adaptação ao curso, adaptação interpessoal, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao estudo, adaptação à instituição e desenvolvimento de carreira.

A adaptação ao curso inclui aspectos que se refere ao compromisso e integração do acadêmico com o curso escolhido e a identificação com os conteúdos abordados e as relações estabelecidas. Uma boa adaptação ao curso leva o estudante a não querer mudar de curso, mesmo que essa fosse uma possibilidade, pois acredita que o mesmo corresponde às suas aspirações futuras (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014). A adaptação ao curso se aproxima da dimensão desenvolvimento de carreira, e em estudos posteriores ambas são abordadas como uma dimensão única, denominada de projeto de carreira (Ilha, Santos e Queluz, 2020; Santos *et al.*, 2015).

A adaptação interpessoal diz respeito à integração social do estudante no ambiente universitário, com o estabelecimento de novas relações com seus pares (Araújo *et al.*, 2014). Uma boa adaptação social é traduzida pela formação de grupos satisfatório de amizades, onde o estudante consegue sentir-se confiante e autêntico para expressar suas opiniões e obter o apoio do grupo quando necessário (Araújo, 2017). A percepção de suporte social pode estar relacionada a um melhor rendimento acadêmico (Farias *et al.*, 2022), por outro lado, preocupações intensas com a integração social podem levar os estudantes universitários a experimentarem problemas relacionados a saúde mental (Faria & Almeida, 2021).

A dimensão pessoal-emocional, refere-se a sentimentos de bem-estar físico e psicológico relacionados com as experiências no ensino superior, com ausência de sintomas ansiosos ou depressivos significativos. Uma boa adaptação nessa dimensão inclui aspectos de autoconfiança, autoeficácia, autonomia, autocontrole e otimismo, além de estabilidade emocional (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014).

A adaptação aos estudos integra aspectos relacionados à eficiência nos comportamentos de aprendizagem do estudante. O investimento realizado no cumprimento de tarefas acadêmicas dentro dos prazos, participação nas atividades letivas, assiduidade às aulas e uma boa gestão dos horários, configuram altos índices de adaptação aos estudos (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014). Essa dimensão está associada de forma positiva com a autoeficácia do estudante, em termos de confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar os conteúdos do curso, e da confiança percebida na capacidade de se envolver, planejar e cumprir prazos relacionados às atividades acadêmicas. Se relaciona, ainda, com os processos de autorregulação, em termos de planejamento, execução e avaliação da aprendizagem, conforme verificado no trabalho de Dalbosco, Ferraz e Santos (2018).

A adaptação à instituição diz respeito à satisfação com espaços e serviços oferecidos pelo ambiente institucional, incluindo a ação de docentes e demais funcionários da instituição. Níveis elevados de adaptação institucional indicam uma escolha deliberada da instituição e consequente compromisso com os estudos (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014).

Por fim, a dimensão projeto de carreira refere-se à percepção do estudante em relação às oportunidades de exploração da carreira oferecidas pela experiência no contexto do ensino superior. Essa dimensão engloba a satisfação com a escolha do curso, a segurança de ser a melhor opção para o futuro profissional e a crença de que pode se realizar profissionalmente na área do curso que escolheu, sendo que o mesmo corresponde aos seus interesses e capacidades (Araújo *et al.*, 2014). Uma boa adaptação em termos de desenvolvimento de carreira sinaliza a existência de harmonia entre o estudante e a carreira escolhida (Araújo, 2017), além de estar associada a bons índices de maturidade para a escolha profissional, conforme verificado no trabalho de Soares, Silva *et al.* (2019).

Assim, a adaptação acadêmica é reconhecida como um construto multideterminado, relevante e essencial para que a formação superior ocorra de forma bem-sucedida (Ambiel,

Santos & Dalbosco, 2016; Araújo *et al.*, 2014). No entanto, quando o estudante não consegue se adaptar aos desafios e exigências impostos pela nova realidade, tende a experimentar o sofrimento psicológico, muitas vezes relacionado à insatisfação e desinvestimento nos estudos, o que pode levá-lo ao abandono do curso escolhido, quando não, do ensino superior (Almeida, 2007; Araújo, 2017; Bardagi e Hutz, 2009). Sendo assim, pode-se deduzir que a falta de adaptação acadêmica está relacionada à evasão universitária, tema que será abordado de forma mais completa no capítulo a seguir, dada a sua relevância para o presente estudo.

### **3 EVASÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR**

A evasão no ensino superior é um problema que afeta e preocupa instituições públicas e privadas em todo o mundo (M. Ferreira *et al.*, 2019; Matta *et al.*, 2017; Tinto, 2017). O tema da evasão é estudado há mais de seis décadas, com registros mais antigos na pesquisa norte-americana. Nas últimas quatro décadas permaneceu como um dos temas mais pesquisados e discutidos no universo do ensino superior (Tight, 2020).

De acordo com a revisão sistemática sobre o tema, realizada na base de dados *Scopus* por Tight (2020), 65% dos autores dos artigos recuperados eram dos Estados Unidos, seguido de 14% de autores do Reino Unido, Austrália e Canadá. O autor esclarece que nos Estados Unidos, a pesquisa sobre a evasão passou por diversos momentos, sendo que no início estava voltada para responsabilização do estudante por seu abandono, considerando habilidades, atributos e motivações individuais como promotores da retenção no ensino superior. Com a evolução dos estudos, foi concebido um modelo que enfatizava o compromisso do estudante com a instituição e com o objetivo de concluir a graduação como aspectos responsáveis pela evasão ou permanência no curso.

De acordo com Tinto (2017), as pesquisas norte-americanas atuais buscam compreender o tema a partir da visão dos estudantes, os quais possuem objetivos e motivações

diferentes para irem para a faculdade, e que provavelmente serão afetados de diferentes formas por suas experiências na graduação. Nesse novo cenário de estudos, a autoeficácia, o senso de pertencimento, a percepção do valor ou relevância dos estudos e a motivação para persistir são fenômenos que ganham destaque na pesquisa sobre a evasão.

Em Portugal, o esforço de prevenir o abandono acontece tanto por parte de governantes e IES, por meio de diretrizes governamentais, quanto por parte de pesquisadores, que desenvolvem estudos principalmente na área de Ciências da Educação. F. Ferreira e Fernandes (2015) consideram a evasão no ensino superior como um o fenômeno com visibilidade crescente no país. Em 1999 o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior solicitou às IES a produção de estudos que caracterizassem as causas de insucesso e abandono no ensino superior português para que fosse possível a efetivação de medidas preventivas em relação à evasão. Mais tarde, em 2013, o governo português solicitou um relatório anual sobre o abandono no ensino superior e na sequência, em 2014, implementou o programa Retomar, com a finalidade de aumentar o sucesso escolar e reduzir as taxas de evasão (M. Ferreira *et al.*, 2019).

No Brasil, o tema da evasão ganhou certa visibilidade política na década de 1990, quando acontece o primeiro Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, realizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) em fevereiro de 1995 (Brasil, 1996). Na ocasião, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estavam em evidência por apresentarem indicadores que apontavam para uma evasão média de 50% dos estudantes em seus cursos de graduação, além de baixos índices de diplomação registrados. A preocupação estava direcionada tão somente aos elevados recursos públicos destinados ao ensino superior frente ao baixíssimo retorno em termos de profissionais formados. A partir do seminário, foi proposto pela SESu/MEC, a criação de uma comissão, composta por representantes das IFES (e posteriormente ampliado por representantes de IES públicas

estaduais) e representantes do MEC, com a finalidade primeira de realizar um estudo aprofundado sobre o tema da evasão. Pouco tempo após sua criação, reuniu-se pela primeira vez a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, dando início aos trabalhos.

Ao propor a criação da comissão, em 1996, a principal expectativa por parte dos representantes da SESu/MEC era alcançar resultados que contribuíssem efetivamente para diminuir os índices de evasão dos cursos das IFES, os quais foram idealizados permanecerem abaixo dos 20% (Brasil, 1996). Apesar de já existirem estudos anteriores sobre o tema da evasão, o trabalho realizado pela comissão designada pela SESu/MEC foi considerado pioneiro, por adotar uma metodologia unificada, estabelecer conceitos, indicar procedimentos com base em critérios científicos, além da abrangência nacional a que se propôs.

No documento final elaborado pela comissão, o MEC definiu a evasão como o abandono do curso antes de sua conclusão, motivada por questões individuais, dificuldades financeiras ou ainda por falhas no processo de aprendizagem ou estrutura curricular. Além disso, a comissão concluiu que o real perfil da evasão do sistema de ensino superior só poderia ser encontrado caso fossem cruzados os dados institucionais internos do estudante com dados desse estudante nas demais IES por ele frequentadas, uma vez que ficou evidente no estudo que a evasão pode ocorrer a partir do curso, da instituição ou do sistema de ensino (Brasil, 1996). De acordo com Casanova *et al.* (2018), as definições de evasão são necessárias tanto para o esclarecimento conceitual do objeto de estudo quanto para esclarecer os diferentes perfis, no âmbito de cada categoria, para chegar à identificação das variáveis que influenciam a decisão de evadir.

Paralelo aos trabalhos realizados pela comissão sobre a evasão, pesquisadores brasileiros realizaram estudos testando os modelos americanos em amostras de estudantes brasileiros. De acordo com Bardagi e Hutz (2005), uma série de pesquisas realizadas pelo grupo de estudos em ensino superior da Unicamp, entre o final da década de 1990 e início da década

de 2000 testaram o modelo de Tinto (1975, 1997), o qual considerava o compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo de se graduar como definidores do abandono ou permanência no curso. Os resultados desses estudos indicaram que o modelo norte-americano era insuficiente para explicar os índices de evasão na amostra brasileira, além disso, indicaram a influência de fatores vocacionais para a compreensão do fenômeno.

Quase trinta anos se passaram após a iniciativa da SESu/MEC em diminuir os índices de evasão no ensino superior, porém, o que se apresentam, hoje, são índices ainda maiores, chegando a quase 60% o número de estudantes que abandonam o ensino superior no país (INEP, 2021). Com a expansão do acesso ao ensino superior a partir da década de 2000 e consequentemente o aumento da diversidade dos estudantes, tanto em termos de preparação acadêmica quanto em termos de características sociodemográficas, questões relacionadas ao abandono e permanência no ensino superior tornaram-se um tema frequente tanto nas discussões das IES e das políticas públicas, quanto nas pesquisas referentes ao ensino superior, as quais buscam identificar os motivos que levam os estudantes a evadirem (Ambiel, 2015; Saccaro, França & Jacinto, 2019). Atualmente, pesquisadores concordam que a evasão no ensino superior não pode ser justificada por um único fator, mas por um conjunto de fatores que interferem na permanência, ou não, do estudante na educação superior (Ambiel *et al.*, 2016; Sousa *et al.*, 2018).

Ao estudar os motivos relacionados à evasão, Ambiel (2015) propõe uma escala de avaliação da força dos motivos para a evasão, cujos componentes foram agrupados em 7 dimensões: *Motivos Institucionais* – os quais se referem a questões que vão desde a forma de ensino e do relacionamento com professores e outros funcionários até questões estruturais do *campus* e dos serviços oferecidos; *Motivos Vocacionais* – os quais se referem a decepção e/ou incerteza quanto à escolha e permanência no curso atual, bem como a curiosidade de conhecer outros cursos superiores; *Motivos relacionados à falta de suporte* – os quais dizem respeito à

necessidade atual e conflituosa de conciliar estudos e trabalho, além de dificuldades financeiras para custear despesas referentes ao curso e outras necessidades pessoais ou familiares; *Motivos relacionados à carreira* - os componentes desse fator se referem às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, tanto em relação à execução das tarefas em si quanto a aspectos do mercado de trabalho; *Motivos relacionados ao desempenho acadêmico* – esse fator se refere a questões que envolvem desde a dificuldade para entender as disciplinas do curso e tirar notas abaixo da média até reprovações em uma ou várias disciplinas do curso; *Motivos interpessoais* – os componentes desse fator se referem às dificuldades de relacionamento com os colegas, seja por incompatibilidade de ideias, faixa etária ou diferença de classe social, além da falta de suporte desses colegas diante de dificuldades acadêmicas; *Motivos relacionados à autonomia* - este último componente avalia motivos relacionados às responsabilidades de morar fora da casa da família e assumir responsabilidades de manutenção da rotina doméstica e acadêmica. A Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) de Ambiel (2015) faz parte dos instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa e será apresentada com mais detalhes no capítulo metodológico.

Alguns pesquisadores buscaram investigar as relações entre a adaptação acadêmica e os motivos para a evasão no ensino superior, tendo sido encontrado, dentre os resultados, correlações negativas (Ambiel & Barros, 2018) e relação de dependência entre as variáveis (Ambiel *et al.*, 2016). De acordo com o estudo de Ambiel, *et al.* (2016), os motivos para evasão relacionados à Carreira, à Autonomia e ao Desempenho Acadêmico, além dos motivos Interpessoais, sofreram impacto da adaptação acadêmica no ensino superior.

Se por um lado a adaptação acadêmica se correlaciona de forma negativa com os motivos para evasão, de outro, pode impactar de forma positiva na motivação para aprender, conforme verificado no estudo de Ferraz, Lima e Santos (2020), o que, por sua vez, pode contribuir para o sucesso acadêmico. Para melhor investigar como se dão essas relações, o

próximo capítulo se destina a explorar o tema da motivação para aprender, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação.

## 4 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

As teorias da motivação têm como perspectiva explicar o que impulsiona e direciona o comportamento humano. Ao longo da história, as teorias sobre a motivação tentaram prever o aprendizado, o desempenho e a mudança de comportamento estudando o conceito de motivação em termos de quantidade, desempenho ou força. Os estudos do comportamento estavam focados em entender como os fatores externos podiam controlar os comportamentos das pessoas. Mais tarde, com o advento das teorias cognitivas, o foco do estudo da motivação nos contextos educativos se volta particularmente aos processos cognitivos (Ryan & Deci, 2017, 2019).

Entre as diversas teorias da motivação já desenvolvidas para esses contextos, a Teoria da Autodeterminação (TAD) ou *Self-Determination Theory* (SDT) tem-se mostrado bastante eficaz na explicação dos fenômenos motivacionais relacionados à educação. A TAD aborda o estudo da motivação e da personalidade e considera os recursos pessoais e o meio social importantes para o desenvolvimento da personalidade e para a promoção da autorregulação do comportamento (Beluce, Oliveira & Bzuneck, 2019).

### 4.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A TAD é uma macro teoria de abordagem dialética entre o organismo ativo e o contexto social (Ryan & Deci, 2017, 2019). Seus autores partiram da distinção clássica entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é entendida como um tipo de motivação presente

---

<sup>1</sup> O texto deste capítulo foi adaptado e publicado em: Griggio, F. N. A.; Oliveira, K. L.; Bzuneck, J. A. (2021) Contribuições da teoria da autodeterminação para a motivação no contexto educacional. In: Silva, R. B. e Sei, M. B. (Orgs.). Psicologia e contemporaneidade: pesquisas, experiências e reflexões. (pp. 178-194). Londrina: UEL.

no indivíduo quando este executa uma atividade porque lhe interessa e proporciona prazer, sem influência de incentivos externos. Em outras palavras, a ação é exercida como um fim em si mesma. Por exemplo, uma pessoa que frequenta uma sauna pelo prazer de estar nela está intrinsecamente motivada. Já com motivação extrínseca, uma atividade é exercida por um motivo separado da própria atividade, como para receber uma recompensa ou evitar uma punição (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Todavia, Ryan e Deci foram além dessa simples polarização de tipos motivacionais.

Atualmente, devido a ampla participação de pesquisadores em todo o mundo, a TDA é reconhecida como uma teoria geral da motivação, da personalidade, do desenvolvimento e do bem-estar, com estudos desenvolvidos em várias áreas da psicologia, que vão da neurociência à psicologia social; é amplamente aplicada em vários contextos, tais como o de saúde, familiares, organizacionais, esportivos e educacionais. Centenas de estudos têm dado apoio à teoria, comprovando reiteradamente seu valor prático (Ryan & Deci, 2019).

A TAD considera que as pessoas são curiosas, ativas e sociais e, portanto, organismos vivos com tendências para o crescimento. Essas tendências requerem sustentação contínua do contexto social (Ryan & Deci, 2017). Além disso, como contribuição única, nessa teoria seus autores defendem que os seres humanos possuem necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, cuja satisfação por parte do ambiente proporcionará motivação e bem-estar (Ryan & Deci, 2017). A explicação dessa contribuição será melhor desenvolvida na sessão das miniteorias. Por fim, como última característica, a TAD preocupa-se, também, com a identificação de fatores que promovem ou comprometem os potenciais humanos positivos, a motivação e o bem-estar. Esses mesmos fatores contribuem não apenas para o conhecimento formal das causas do comportamento dos seres humanos, mas também para o arranjo de ambientes sociais que otimizem o desenvolvimento, desempenho e bem-estar das pessoas (Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012; Ryan & Deci, 2000).

Os estudos realizados ao longo de quatro décadas, a partir dos pressupostos básicos da TAD, levaram seus autores a desenvolverem seis miniteorias que se complementam e que correspondem a diferentes aspectos da motivação e integração psicológica. São elas: Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Orientações de Causalidade, Teoria das Necessidades Básicas, Teoria do Conteúdo de Metas Motivacionais e Teoria da Motivação nos Relacionamentos. Juntas, as seis miniteorias compõem as proposições formais da macroteoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017, 2019). A seguir, essas miniteorias serão apresentadas brevemente, na mesma ordem seguida pelos próprios autores (Ryan & Deci, 2017).

#### 4.1.1 As Miniteorias da Teoria da Autodeterminação

Partindo inicialmente da exploração empírica do conhecimento sobre a motivação intrínseca, Deci e Ryan (1980) criaram a primeira miniteoria, chamada de Teoria da avaliação cognitiva (*Cognitive evaluation theory* - CET). Essa miniteoria se concentra em revelar os processos pelos quais o ambiente social pode facilitar ou dificultar a motivação intrínseca, de forma a melhorar ou prejudicar a qualidade do desempenho e do bem-estar. De acordo com a CET, as contribuições sociais que apoiam a autonomia e competência percebidas, podem contribuir para aumentar a motivação intrínseca. Dar *feedbacks* positivos ou buscar entender o ponto de vista da pessoa são exemplos de apoio a autonomia. Por outro lado, recompensas tangíveis, assim como ameaças, pressões quanto a prazos e avaliações, metas impostas e diretrizes a serem seguidas, diminuem a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000, 2017, 2019).

Na busca pela compreensão da motivação para comportamentos que não são motivados intrinsecamente, os autores desenvolveram a Teoria de integração organísmica (*Organismic integration theory* - OIT), na qual é revelado um amplo espectro de modalidades motivacionais, além da motivação intrínseca e da extrínseca, e que se distribuem num *continuum* (Ryan &

Deci, 2000). A teoria de integração organísmica serviu de base para a criação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), elaborada por Vallerand *et al.* (1989, 1992), traduzida e adaptada para o português do Brasil por Sobral (2003) e novamente estudada por Guimarães e Bzuneck (2008), versão que foi utilizada na coleta de dados da presente pesquisa. Por essa razão, a miniteoria de integração organísmica será apresentada com maior profundidade que as demais, neste capítulo.

Assim, em um extremo do *continuum*, é considerado o caso de desmotivação, que se caracteriza por total falta de intenção de agir e de autodeterminação. Em seguida, no mesmo *continuum* aparecem quatro formas de motivação extrínseca, onde reside uma nova perspectiva sobre ela. Na primeira forma de motivação extrínseca, por regulação *externa*, a pessoa age para atender a demandas externas, como para obter uma recompensa, ou evitar punições. Por exemplo, quando uma criança estuda só para obter boas notas e ser recompensada por isso. O segundo tipo é por regulação *introjetada*, em que o indivíduo age porque se pressiona a si próprio para agir. Por exemplo, quando o estudante se dedica aos estudos, por ceder a pressões internas com o objetivo de agradar a alguém ou para evitar a culpa ou ansiedade. Essas duas primeiras formas de motivação extrínseca, por regulação externa ou introjetada, formam a motivação controlada (Ryan & Deci, 2000), um conceito amplamente usado em pesquisas.

A terceira modalidade de motivação extrínseca é por regulação *identificada*, que consiste numa forma um pouco mais autônoma ou autodeterminada da motivação extrínseca, por envolver uma valorização consciente das exigências externas, ou seja, a pessoa terá internalizado valores sociais associados à ação e se identifica com eles. Neste caso, por exemplo, um aluno se dedica aos estudos porque valoriza internamente essa atividade, ou seja, se dedica porque decidiu fazê-lo. Apesar disso, a importância para a realização do comportamento ainda está na sua consequência ou nos benefícios dele decorrentes. Um exemplo disso é quando um estudante não falta às aulas porque acredita que a frequência é

necessária para a sua aprendizagem. O quarto tipo de motivação extrínseca é por regulação *integrada*, que ocorre quando o valor do comportamento já faz parte dos valores do próprio indivíduo, de seu *self*. Ocorre, por exemplo, quando um estudante está motivado a frequentar um curso superior porque foi o que escolheu para sua vida (Guimarães & Bzuneck, 2008; Ryan & Deci, 2000, 2017; Sobral, 2003).

Por fim, no extremo do *continuum* da autorregulação situa-se a motivação intrínseca, em que a pessoa age com total autonomia, por interesse pessoal, por prazer, e a atividade é vista como um fim em si mesmo. Ryan e Deci (2017) denominaram motivação autônoma a combinação de motivação intrínseca com as duas formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca – a *identificada* e a *integrada*. Um estudante terá motivação de alta qualidade, isto é, associada a níveis ótimos de funcionamento, quando motivado de forma autônoma. Por outro lado, com motivação controlada, sua motivação será de qualidade pobre, por estar associada a índices negativos de funcionamento e baseada em regulações externas e introjetadas.

A terceira miniteoria é chamada de Teoria da orientação de causalidade (*Causality orientations theory – COT*), a qual descreve o padrão de motivação e comportamento de um indivíduo. De acordo com essa miniteoria, são distinguidos diferentes tipos de orientações motivacionais ou orientações causais na motivação extrínseca, as quais se referem às maneiras pelas quais as pessoas explicam seu próprio comportamento em termos de causalidade. Os autores dessa teoria propuseram três orientações causais, que são: orientação autônoma, orientação de controle e orientação impessoal. Cada orientação corresponde a um *locus* de causalidade, o qual se refere à origem percebida do comportamento e se relaciona às razões pelas quais uma pessoa se comporta de determinada maneira. A orientação para a autonomia implica em maior intencionalidade na iniciação e regulação do próprio comportamento e está associada a um *locus* interno de causalidade e mais próximo à motivação intrínseca. Na orientação controlada o comportamento é organizado em torno de controles presentes no

ambiente, portanto está relacionada a um *locus* externo de causalidade e motivação extrínseca. A orientação impessoal está associada à falta de controle sobre a causalidade, o que leva à falta de motivação (Ryan & Deci, 2017).

A quarta miniteoria é a Teoria das necessidades básicas (*Basic psychological needs theory - BPNT*) que diz respeito à natureza do bem-estar humano. O ponto central dessa miniteoria é a proposta de que existem três necessidades psicológicas fundamentais, que são: de autonomia, de competência e de pertencimento. A satisfação dessas necessidades promove a motivação autônoma, a saúde e bem-estar psicológico. Ao contrário, quando são frustradas levam à desmotivação, ao sofrimento e psicopatologias. Além de proporcionar saúde e aumentar o bem-estar, a satisfação dessas necessidades também afeta os resultados de desempenho do estudante, promovendo o desenvolvimento em uma série de indicadores cognitivos, pessoais e sociais (Ryan & Deci, 2020).

Autonomia refere-se à necessidade de sentir que está realizando uma tarefa por escolha própria, sem ser forçado ou coagido de alguma forma. Quando satisfeita essa necessidade, o indivíduo experimenta um senso de integridade e eleva sua motivação para realizar determinado comportamento, quando frustrada, o indivíduo experimenta uma sensação de pressão e conflito, como a sensação de ser empurrado em uma direção indesejada. A necessidade de competência refere-se à experiência da pessoa sentir que é capaz de aprender ou realizar uma determinada tarefa ou atividade. Essa necessidade é satisfeita quando o indivíduo se engaja em atividades e experimenta oportunidades para usar e ampliar suas habilidades e conhecimentos. Quando essa necessidade é frustrada, o indivíduo experimenta uma sensação indesejada de ineficácia ou mesmo de fracasso e/ou desamparo. Pertencimento ou necessidade de relacionamento refere-se à necessidade de sentir uma conexão ou um sentimento de pertencimento. Essa necessidade é satisfeita quando o indivíduo se conecta e se sente importante para outras pessoas. A frustração

dessa necessidade vem com uma sensação de alienação social, exclusão e solidão (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste *et al.*, 2020).

A quinta miniteoria é a Teoria do conteúdo de metas motivacionais (*Goal content theory* - GCT), na qual os autores consideram o conteúdo dos objetivos de vida das pessoas. As metas motivacionais dizem respeito aos objetivos e aspirações que afetam a vida das pessoas e às relações desses objetivos e aspirações com as necessidades básicas de satisfação, motivação e bem-estar (Ryan & Deci, 2017). Por fim, a sexta e última miniteoria é a Teoria dos relacionamentos na motivação (*Relationship motivation theory* - RMT). Essa teoria sugere que relacionamentos de qualidade na idade adulta envolvem autonomia recíproca e que a satisfação da necessidade de autonomia é tão importante quanto à satisfação do próprio relacionamento (Ryan & Deci, 2017).

Ao longo das últimas quatro décadas foram desenvolvidos estudos que forneceram evidências e contribuições da teoria da autodeterminação para diversas áreas, tais como de saúde, empresarial e educacional. No que tange à área da educação é necessário enfatizar que a TAD está particularmente focada nos fatores que facilitam tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento psicológico e bem-estar dos alunos, contribuindo dessa forma para um melhor desempenho acadêmico (Ryan & Deci, 2017).

O desempenho acadêmico positivo, por sua vez, tem sido apontado, na literatura, como indicador de sucesso acadêmico, conforme verificado na revisão de Araújo (2017) e no estudo de Ribas e Costa (2019). Por outro lado, a falta de desempenho positivo aparece como fator decisivo na intenção e decisão de abandono, conforme ponderado por Farias *et al.* (2022). Dada a relevância do desempenho acadêmico em relação às demais variáveis deste estudo, o próximo capítulo se destina ao aprofundamento teórico sobre esse construto.

## 5 DESEMPENHO ACADÊMICO

O termo desempenho, conforme definido pelo dicionário Houaiss, refere-se a "maneira como atua, ou se comporta alguém ou algo, avaliada em termos de eficiência, de rendimento" (Houaiss & Villar, 2009). De acordo com Spinath (2012), refere-se aos resultados de desempenho em domínios intelectuais ensinados na educação básica ou superior e indica o nível de educação intelectual de um indivíduo, grupo ou nação. Segundo a autora, o bom rendimento acadêmico é um pré-requisito importante tanto para a prosperidade individual quanto para a prosperidade de uma sociedade.

O desempenho acadêmico pode ser medido, dentre outros, por meio de notas ou testes padronizados. Conforme aponta Spinath (2012), embora as duas medidas busquem avaliar o desempenho educacional, elas se diferem em alguns pontos. As notas, em geral atribuídas por professores, sofrem as influências da função para qual foi atribuída. Por exemplo, as notas podem ter função de dar *feedback* aos alunos sobre seus pontos fortes e fracos, podem servir para motivar os alunos, podem servir como disciplinadora, quando é atribuída em decorrência do comportamento de aprendizagem, dentre outras. Desse modo, a fim de atender a cada uma dessas funções, a avaliação por notas pode capturar junto com a capacidade intelectual, aspectos motivacionais e de personalidade. De outro lado, a única função dos testes padronizados é medir o aproveitamento acadêmico do aluno da forma mais pura possível, não sofrendo influência da perspectiva do professor. Apesar da aparente diferença entre as duas medidas, a autora apresenta uma grande evidência de validade das notas como medida de desempenho acadêmico, que é a forte associação existente entre as notas e os testes de padronizados.

No ensino superior, as instituições são responsáveis por estabelecerem, em suas normas, o sistema de avaliação do estudante, determinando os requisitos mínimos que devem ser alcançados pelo aluno para sua aprovação em cada disciplina do curso. Em geral, avaliam e quantificam o desempenho dos estudantes por meio das notas resultantes das avaliações a que

foram submetidos, e utilizam a média aritmética de todas as notas obtidas pelo estudante durante um determinado período, como indicador de desempenho acadêmico. Essa média de notas, conhecida pela sigla GPA (*Grade Point Average*), é frequentemente utilizada em estudos, onde são verificadas suas relações com outros construtos. Spinath (2012) considera o GPA como um indicador de desempenho muito confiável, justamente por agregar a nota coletada por diferentes professores, em diversas disciplinas, por período relativamente longo de tempo.

Um bom desempenho acadêmico constitui um fator importante no processo de decisão dos alunos na permanência e conclusão do curso no ensino superior. Por outro lado, o baixo rendimento acadêmico é visto como insucesso, e ocorre quando o estudante não consegue atingir as exigências mínimas para sua aprovação devido a fatores diversos, muitas vezes relacionados aos contextos socioeconômico, pedagógico ou cultural (Frison, Simão, Ferreira & Paulino, 2021). Além de ser visto como insucesso, o baixo rendimento é visto também como responsável por outras situações problemáticas enfrentadas pelas instituições de ensino, uma delas é o maior tempo de permanência do aluno na instituição devido a necessidade de maior prazo para integralização do curso, outra é a evasão (Naege, 2019).

Ribas e Costa (2019) argumentam sobre a importância do acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes numa instituição de ensino, visando obter subsídios de apoio para diagnóstico ou intervenção de situações problemáticas. Segundo os autores, a partir do desempenho acadêmico é possível avaliar não somente o aproveitamento do estudante em relação a uma grade curricular, programa de disciplina ou métodos de ensino, mas sobretudo é possível avaliar o sucesso de um projeto pedagógico, além de obter outros itens de interesse de uma gestão acadêmica, necessários para tomadas de decisão, quer administrativas, quer pedagógicas. Por exemplo, ao identificar um aluno com grande potencial, é possível que a instituição ofereça suporte as suas potencialidades, por outro lado, as dificuldades de outros

estudantes podem ser percebidas e auxiliadas a tempo, evitando dessa forma, a desmotivação, no primeiro caso, ou a desistência e evasão no segundo.

Características individuais são importantes indicadores do desempenho acadêmico, sendo que a inteligência, motivação e personalidade podem explicar até metade das diferenças no desempenho acadêmico (Spinath, 2012). Por muito tempo a inteligência foi considerada o único indicador a desempenhar um papel preditivo para o desempenho acadêmico, porém, cada vez mais, estudos têm verificado a forte influência de outras variáveis como predictoras do desempenho acadêmico. Exemplo delas é a motivação autodeterminada, como visto anteriormente, a qual proporciona mais engajamento, melhor compreensão conceitual, maior bem-estar psicológico e com isso, melhor desempenho efetivo (Hardre & Reeve, 2003; Ryan & Deci, 2017). Findadas as considerações teóricas sobre os construtos relacionados no presente estudo, o próximo capítulo se destina a apresentar as pesquisas empíricas sobre essas variáveis.

## **6 PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE OS CONSTRUTOS ESTUDADOS**

Foi realizada uma revisão da literatura científica nacional que discute a avaliação da adaptação acadêmica relacionada à evasão, desempenho acadêmico e motivação entre estudantes do ensino superior. Para o estudo foi analisada a produção científica publicada em periódicos indexados nas bases de dados eletrônicas Biblioteca Virtual em Saúde - Brasil<sup>2</sup> (BVS), *Scientific Electronic Library Online*<sup>3</sup> (Scielo) e no Portal de Periódicos da Capes<sup>4</sup>.

A seguinte chave de busca foi utilizada para a pesquisa: "adaptação acadêmica" OR "ajustamento acadêmico" OR "integração acadêmica" OR "adaptação ao ensino superior" OR "adaptação universitária" OR "vivências acadêmicas" AND "evasão" OR "motivação" OR "desempenho acadêmico" OR "rendimento acadêmico" OR "abandono escolar" OR "sucesso

<sup>2</sup> <https://pesquisa.bvsalud.org/brasil/>

<sup>3</sup> <https://scielo.org/>

<sup>4</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>

acadêmico" OR "fracasso acadêmico". Como critério de inclusão foram selecionados os artigos originais que realizaram pesquisas empíricas, com estudantes universitários no Brasil, publicados no período de 2012 a 2022. O período das publicações foi selecionado em função de se obter os estudos mais recentes sobre o tema.

Como critério de exclusão considerou-se os artigos de revisão, editoriais, teses, dissertação, resenhas de livros e resumos, além de estudos que não relacionavam a adaptação acadêmica à evasão, desempenho acadêmico ou motivação. A busca foi realizada, inicialmente, em agosto de 2021, ocasião em que resultou somente 2 artigos. Posteriormente, foi repetida em setembro de 2022, com os ajustes que se julgou serem necessários. Os resultados da revisão são apresentados na sequência.

A busca nas bases de dados selecionadas para a revisão resultou em 124 artigos. Sendo 74 no Portal de Periódicos da Capes, 33 na BVS e 17 no *Scielo*. Após retirada de duplicatas e seleção do período de publicação, restaram 56 artigos. Destes, foram lidos os resumos e aplicados os demais critérios de inclusão e exclusão, restando apenas 10 artigos para leitura do texto completo. Dos 10 trabalhos lidos na íntegra, apenas 6 deles atenderam a todos os critérios da pesquisa, sendo que 3 relacionaram a adaptação acadêmica com a motivação, 2 com a evasão e 1 com o desempenho acadêmico. Não foi encontrado nenhum artigo que relacionasse a adaptação acadêmica a todas as demais variáveis ao mesmo tempo. Na sequência serão apresentados os resultados e principais informações dos artigos selecionados.

Os estudos que relacionaram adaptação acadêmica e motivação, dentre outras variáveis, foram os de Ferraz, Lima e Santos (2020), Bacan, Martins e Santos (2020) e Soares, Monteiro, Medeiros, Maia e Barros (2021). Ferraz *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com 236 estudantes de diferentes cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de diversos estados brasileiros. As autoras utilizaram como instrumentos, o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e a Escala de Avaliação da Motivação para

Aprendizagem (EMAPRE-U; Zenorini & Santos, 2010), e analisaram as correlações e o potencial preditivo da adaptação acadêmica para a motivação. A EMAPRE-U avalia a motivação por meio de metas de realização, indicando três perfis motivacionais. A *meta aprender* envolve a busca por tarefas desafiadoras, pelo prazer que essas tarefas despertam, pode ser identificada no estudante que se envolve nas atividades de aprendizagem com o objetivo de aumentar o seu conhecimento. A *meta performance-aproximação* pode ser identificada no estudante que está motivado a obter sucesso acadêmico com objetivo de se sair melhor que os colegas. Já a *meta performance-evitação* pode ser identificada no estudante que se percebe pouco inteligente e incapaz, de forma que se dedica ao estudo para evitar o fracasso.

Os resultados da pesquisa de Ferraz *et al.* (2020) demonstraram a existência de correlações positivas entre a meta aprender e as subescalas projeto de carreira e adaptação ao estudo, entre a meta performance-aproximação e a adaptação ao estudo, e entre a meta performance-evitação e as subescalas adaptação pessoal emocional e projeto de carreira, sendo com essa última, uma correlação negativa. De acordo com as autoras, as correlações entre o projeto de carreira com as metas aprender e performance-evitação correspondem às expectativas que os estudantes depositam no curso superior, uma vez que este pode ser um meio de obter realização profissional. Os resultados indicaram ainda que as subescalas adaptação pessoal-emocional e estudos entraram no modelo apresentado pelas autoras, explicando 22% da variância da meta aprender, 8% da meta performance-aproximação e 11% da meta performance-evitação. As autoras concluem o estudo, considerando a importância do investimento nos componentes da adaptação acadêmica, visando a promoção das metas aprender e performance-aproximação.

Utilizando os mesmos instrumentos do estudo anterior, adaptados para o contexto da modalidade de Educação a Distância (EaD), Bacan *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com 324 estudantes de cursos de graduação à distância das áreas de ciências humanas, biológicas e

exatas de IES públicas e privadas do estado de São Paulo. Os autores utilizaram também a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U/EaD; Santos & Boruchovitch, 2017), que avalia como os alunos estudam ou se preparam para avaliações, e a Escala de Estratégias de Aprendizagem em contexto Universitário Híbrido (Martins & Zerbini, 2014), que identifica e mensura as estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes em cursos à distância e híbridos. O estudo avaliou as correlações do processo de adaptação ao ensino superior com o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Os resultados da pesquisa revelaram a existência de diversas correlações estatisticamente significativa entre as subescalas. Destacam-se as correlações positivas e moderadas entre a meta aprender da EMAPRE-U, identificada no aluno que estuda com o objetivo de aumentar o seu conhecimento, e as subescalas dos outros três instrumentos, sendo adaptação ao projeto de carreira, adaptação ao estudo e adaptação institucional do QAES, as estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva e autorregulação dos recursos internos e contextuais da EEA-U/EaD, e estratégias autorregulatórias, estratégias cognitivas e controle da emoção, da EEA-H. De acordo com os autores, além das correlações, os resultados do estudo permitiram traçar um perfil dos estudantes que possuíam comportamentos adaptativos favoráveis à modalidade de educação a distância, sendo estes, homens na faixa etária de 32 a 60 anos de idade que já haviam concluído uma graduação na modalidade presencial.

Soares *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa com 320 estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação de instituições pública e privadas. Os autores relacionaram os construtos expectativas acadêmicas, motivação, habilidades sociais e adaptação acadêmica com o objetivo de verificar o impacto das três primeiras variáveis na adaptação acadêmica. Como instrumentos de avaliação os autores utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Sobral, 2003), o Inventário de Habilidades Sociais (IHS; Del Prette & Prette, 2001), a Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior (EEA; Marinho-

Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto & Rabelo, 2015) e o Questionário de Vivências Acadêmicas – reduzido (QVA-r; Almeida, Soares e Ferreira, 2002). Os resultados da análise de regressão mostraram a predição do conjunto dos fatores das variáveis de motivação, expectativas acadêmicas e habilidades sociais, os quais, juntos, explicaram 27% da variância do escore total da adaptação acadêmica, sendo que a motivação intrínseca para o saber foi a variável que apresentou o maior poder de predição no escore total da adaptação acadêmica. A motivação intrínseca para o saber corresponde a fazer algo pelo prazer e satisfação inerentes ao ato de aprender, explorar ou entender.

Os estudos que relacionaram a adaptação acadêmica à evasão foram de Ambiel e Barros (2018) e Ambiel *et al.* (2016). Ambiel e Barros (2018) realizaram uma pesquisa com 198 estudantes universitários de diferentes cursos, em universidades públicas e privadas distribuídas em 21 estados do país. Os autores utilizaram o QAES e a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) e investigaram as relações existentes entre a adaptação acadêmica e os motivos para evasão no ensino superior, controlando com a renda atribuída pelos participantes e com a satisfação com a escolha do curso. Os resultados indicaram que a maior média dos estudantes na M-ES, foi no fator motivos relacionados à falta de suporte, e a maior média no QAES foi no fator projeto de carreira. Os resultados indicaram também que as correlações entre as variáveis foram todas negativas, de magnitude variando de fraca a moderada, no entanto, quando a variável satisfação com a escolha da profissão foi controlada, os autores observaram uma diminuição expressiva em alguns valores, da mesma forma, houve variação nos valores quando controlada a variável renda mensal. Os autores identificaram que os motivos de evasão relacionados à carreira diminuem em função do aumento da adaptação ao curso, nos aspectos emocionais, sociais e institucionais. Foi identificado também que, os motivos de abandono por falta de interação estão relacionados positivamente à dificuldade de estabelecimento de vínculos no ambiente acadêmico. Os autores identificaram ainda que, quanto maior a clareza

em relação ao projeto de carreira profissional, menores são os motivos para evasão relacionados à insatisfação com a escolha do curso, e que a renda pode influenciar a adaptação dos estudantes, potencializando ou diminuindo os motivos para evasão.

Ambiel *et al.* (2016) realizaram um estudo com 153 acadêmicos de graduação de uma instituição de ensino superior privada, do interior do estado de São Paulo. A pesquisa avaliou o poder preditivo das vivências acadêmicas e da adaptabilidade de carreira em relação aos motivos para evasão no ensino superior. Para a investigação foram utilizados o QVA-r, e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS), adaptada para o Brasil por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães e Duarte (2012) e a M-ES. Os resultados da pesquisa indicaram a existência de várias correlações significativas, porém, fracas, entre as variáveis. Os autores verificaram que o aumento na atitude do estudante de planejar e refletir, sobre a situação atual e futura da carreira escolhida, tem efeito na diminuição dos motivos potenciais para a evasão que estão relacionados à carreira. Constataram também, que a competência do estudante para se responsabilizar pelas próprias decisões de carreira implica na diminuição da força dos motivos para evasão relacionados à autonomia. E ainda, verificaram que a baixa pontuação no fator pessoal do QVA-r, que diz respeito ao bem-estar sentido no ambiente acadêmico, prediz significativamente o aumento dos motivos para a evasão que estão relacionados à insatisfação com as relações interpessoais estabelecidas na instituição de ensino. Os autores observaram, também, que a inclusão dos fatores de adaptabilidade de carreira no modelo da regressão aumentou consideravelmente o poder de predição da variância dos motivos para a evasão relacionados à carreira, à autonomia e dos motivos interpessoais, resultado que permitiu aos autores concluir que o desenvolvimento das habilidades de adaptação de carreira pode exercer um papel favorável sobre as intenções de continuidade no curso atual do estudante.

Por fim, o estudo de Farias *et al.* (2022) relacionou adaptação acadêmica e desempenho acadêmico. Os autores realizaram uma pesquisa longitudinal com 715 estudantes do primeiro

ano letivo de diversos cursos de graduação do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). O estudo avaliou o impacto de variáveis pessoais e sociodemográficas, além das dimensões da adaptação acadêmica, envolvimento e aprendizagem no rendimento acadêmico dos estudantes. Os autores utilizaram o QAES, a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS; Marôco, Campos, Vinagre e Pais-Ribeiro, 2014) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA; Fior, Mercuri e Silva, 2013). Os resultados do estudo revelaram a existência de quatro tipos de variáveis associadas ao melhor rendimento acadêmicos dos estudantes. De acordo com os autores, a adaptação ao projeto de carreira, a rede de suporte social, características da universidade (localização do *campus* mais próximo à capital/litoral) e a participação e assiduidade dos estudantes em atividades letivas obrigatórias se mostraram bons preditores do sucesso acadêmico na amostra pesquisada.

Conforme visto, os resultados da revisão de literatura sobre a adaptação acadêmica relacionada aos construtos motivação, evasão e desempenho acadêmico revelaram uma baixa produção científica nacional. Ambiel e Barros (2018) já haviam observado que, apesar de serem comuns os estudos que enfatizam as vivências acadêmicas, tanto no Brasil quanto em outros países, os estudos de correlação entre adaptação acadêmica e outros construtos ainda eram escassos. Apesar disso, há que se ressaltar a relevância do tema para a educação, uma vez que essas associações permitem compreender o percurso acadêmico no ensino superior, e as motivações para a permanência do estudante universitário até a conclusão do curso. Entende-se, portanto, que a escassez de publicações científica sobre a temática em pauta, observada por meio da revisão da literatura, contribuiu para a justificativa do presente trabalho, o qual buscou analisar as relações dos construtos já mencionados em uma amostra de estudantes de graduação em uma IES pública. Trabalhos dessa natureza, além de contribuir com a produção científica acerca do tema, podem ainda favorecer o mapeamento da situação na IES envolvida, gerando subsídios que podem embasar a criação de programas de prevenção e intervenção, necessários

no enfrentamento do fenômeno da evasão. Neste sentido, apresentadas as considerações que se julgou necessárias e dadas as devidas justificativas para o presente trabalho, os próximos capítulos são destinados à apresentação da pesquisa propriamente dita, sendo inicialmente expostos os objetivos, geral e específicos, seguidos do método, resultados, discussão e considerações finais.

## **7 OBJETIVOS**

### **7.1 OBJETIVO GERAL**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as relações existentes entre adaptação acadêmica, motivos para evasão, motivação e desempenho acadêmico.

### **7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a. Caracterizar a amostra pesquisada em termos de dados sociodemográficos e acadêmicos;
- b. Averiguar adaptação acadêmica na amostra pesquisada;
- c. Identificar os motivos para a evasão acadêmica entre os universitários;
- d. Avaliar a motivação entre os estudantes;
- e. Descrever o desempenho acadêmico da amostra investigada;
- f. Buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas;
- g. Identificar se a adaptação acadêmica tem poder preditivo em relação às demais variáveis.

## **8 MÉTODO**

### **8.1 PARTICIPANTES**

Participaram do estudo 310 estudantes universitários, regularmente matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública estadual paranaense. A amostra correspondeu a 20% do total de estudantes de graduação do *campus* ( $N=1508$ ), no momento da coleta de

dados. Do total de participantes, 62,6% ( $n=194$ ) eram do sexo feminino e 35,8% ( $n=111$ ) do sexo masculino, 1,3% ( $n=4$ ) não binário e 0,3% ( $n=1$ ) preferiu não responder. A idade média dos estudantes foi de 24 anos e 9 meses, sendo a idade de 21 anos a mais frequente (moda), 18 a idade mínima e 56 a idade máxima.

## 8.2 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três instrumentos padronizados para a pesquisa: Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES), desenvolvido por Araújo *et al.* (2014), Escala de Motivação Acadêmica (EMA), elaborada por Vallerand *et al.* (1989, 1992), traduzida e adaptada para o português do Brasil por Sobral (2003) e novamente estudada por Guimarães e Bzuneck (2008) e Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), desenvolvida por Ambiel (2015). Além dos instrumentos padronizados, foi utilizado um questionário sociodemográfico para realizar o levantamento das características dos estudantes. A descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa é apresentada a seguir.

### 8.2.1 Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior

O Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (Araújo *et al.*, 2014) é um instrumento de autorrelato que pretende avaliar as vivências, opiniões e sentimentos dos estudantes frente ao seu processo de adaptação no Ensino Superior (Anexo 3). A tarefa consiste em responder, em uma escala do tipo *Likert* que varia entre 1 e 5 pontos, o quanto concorda com a afirmativa, sendo “Discordo totalmente” (1 ponto), “Discordo” (2 pontos), “Não discordo, nem concordo” (3 pontos), “Concordo” (4 pontos) e “Concordo totalmente” (5 pontos). A avaliação se dá a partir de níveis mais elevados de desempenho e percepções mais positivas que o estudante tem de si mesmo, portanto, para a correção é necessário que a pontuação dos itens formulados de forma negativa seja invertida.

O instrumento é constituído por 40 itens que contemplam cinco dimensões compostas por 8 itens cada. As questões compreendem a dimensão projeto de carreira, que avalia sentimentos relacionados ao curso escolhido e as perspectivas de carreira. Como exemplo, cita-se a seguinte questão: “Mesmo que pudesse não mudaria de curso”. A dimensão adaptação social avalia a satisfação com as relações de amizade e apoio social estabelecidas na universidade, como exemplo de questão cita-se: “Nesta universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar”. A dimensão adaptação pessoal-emocional avalia a percepção de bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional e sentimentos de autoeficácia. Cita-se como exemplo a questão: “Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual”. A dimensão adaptação ao estudo avalia questões referentes aos hábitos de estudos, gestão de tempo e utilização de recursos de aprendizagem, como exemplo de questão cita-se: “Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício”. Por fim, a dimensão adaptação institucional avalia a apreciação do estudante em relação aos espaços físicos e serviços de apoio oferecidos pela instituição, bem como a identificação com seus valores e regras. Nessa dimensão, cita-se como exemplo a questão: “Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido na minha Universidade”.

Inicialmente o instrumento foi proposto com 68 itens em uma configuração de seis fatores. Os estudos iniciais foram validados com amostra de estudantes portugueses e brasileiros. Em Portugal, a escala apresentou indicadores psicométricos adequados, a saber: carreira ( $\alpha=0,82$ ), interpessoal ( $\alpha=0,92$ ), curso ( $\alpha=0,92$ ), pessoal-emocional ( $\alpha=0,91$ ), acadêmica ( $\alpha=0,83$ ) e instituição ( $\alpha=0,72$ ) (Araújo *et al.*, 2014).

No Brasil, os estudos preliminares do instrumento também apresentaram índices satisfatórios de consistência interna dos itens (Dalbosco, 2018; Santos *et al.*, 2015, 2016). O estudo de análise da estrutura interna do instrumento, realizado por Santos *et al.* (2016) com

2.306 universitários provenientes das regiões nordeste, sudeste e sul do país, apontou para a existência de uma estrutura fatorial de cinco dimensões. Mais recentemente, o estudo de Ilha *et al.* (2020), realizado com uma amostra de estudantes do interior do estado do Rio Grande do Sul, apresentou resultados que confirmaram a estrutura fatorial obtida anteriormente com valores de precisão adequados, quais sejam, carreira ( $\alpha=0,89$ ), adaptação social ( $\alpha=0,88$ ), adaptação pessoal-emocional ( $\alpha=0,86$ ), adaptação ao estudo ( $\alpha=0,79$ ) e adaptação instituição ( $\alpha=0,80$ ).

### 8.2.2 Escala de Motivação Acadêmica

A *Échelle de Motivation em Éducation* de Vallerand *et al.* (1989) foi desenvolvida de acordo a Teoria da Autodeterminação e é a versão que deu origem à Escala de Motivação Acadêmica (Guimarães & Bzuneck, 2008), que será utilizada nesta pesquisa (Anexo 4). Inicialmente a versão original em francês foi traduzida para o inglês, dando origem à *Academic Motivation Scale* (AMS; Vallerand *et al.*, 1992). Posteriormente, a AMS foi traduzida e adaptada para o português do Brasil por Sobral (2003) e testada inicialmente em uma amostra de 269 estudantes de medicina da Região Centro-Oeste do país. A escala traduzida por Sobral (2003) é composta por 28 itens subdivididos em sete subescalas com quatro itens cada, de forma a avaliar três tipos de motivação intrínseca (Competência, Autonomia e Conexão) e três tipos de motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação) e Desmotivação. A escala é pontuada em uma escala do tipo *Likert* de sete pontos.

Após a tradução da escala para o português, alguns autores propuseram adaptações, com a finalidade de aperfeiçoar o instrumento. Exemplo disso é a versão de Guimarães e Bzuneck (2008) que reuniu itens retirados da versão traduzida por Sobral (2003) com outros itens elaborados a partir da Teoria da Autodeterminação. Na versão de Guimarães e Bzuneck (2008) foram excluídos oito itens e incluídos outros novos, totalizando 31 itens na versão final, com

consistência interna de 0,70 a 0,79 entre os itens. Os novos itens incluídos nessa versão, contemplaram a regulação integrada, a qual não estava contemplada na versão de Sobral (2003). Assim, a versão de Guimarães e Bzuneck (2008) da Escala de Motivação Acadêmica, avalia os quatro tipos de regulação da motivação extrínseca, além da motivação intrínseca e a desmotivação.

A desmotivação se caracteriza por total falta de intenção de agir e de autodeterminação. Na motivação extrínseca, por regulação *externa*, a pessoa age de forma a atender demandas externas, seja para obter uma recompensa ou para evitar punições. Nesta versão da EMA, os autores dividiram essa subescala em regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais. Na regulação *introjetada*, o indivíduo age porque cede a pressões internas para agir, de forma a agradar alguém ou para evitar a culpa ou ansiedade. Na motivação extrínseca por regulação *identificada* a pessoa internaliza valores sociais associados à ação e se identifica com eles. O quarto tipo de motivação extrínseca é por regulação *integrada*, que ocorre quando o valor do comportamento já faz parte dos valores do próprio indivíduo, de seu *self*. Por fim, a motivação intrínseca consiste em agir com total autonomia, por interesse pessoal, por prazer. Como exemplo de questões nessa versão, cita-se: “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso” e “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”. Como respostas a essas questões o participante é instruído a marcar o número correspondente ao seu grau de concordância, numa escala de 1 (nenhuma correspondência) a 7 (total correspondência).

### 8.2.3 Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior

A Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2015) (Anexo 5) avalia a força de motivos potenciais para a evasão de estudantes do ensino superior. Como visto anteriormente, o instrumento é composto por 53 itens distribuídos em sete fatores que são: 1)

Motivos Institucionais – os quais se referem a questões que vão desde a forma de ensino e do relacionamento com professores e outros funcionários até questões estruturais do *campus* e dos serviços oferecidos; 2) Motivos Vocacionais – os quais se referem a decepção e/ou incerteza quanto à escolha e permanência no curso atual, bem como a curiosidade de conhecer outros cursos superiores; 3) Motivos relacionados à falta de suporte – os quais dizem respeito à necessidade atual e conflituosa de conciliar estudos e trabalho, além de dificuldades financeiras para custear despesas referentes ao curso e outras necessidades pessoais ou familiares; 4) Motivos relacionados à carreira - os componentes desse fator se referem às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, tanto em relação à execução das tarefas em si quanto a aspectos do mercado de trabalho; 5) Motivos relacionados ao desempenho acadêmico – esse fator se refere a questões que envolvem desde a dificuldade para entender as disciplinas do curso e tirar notas abaixo da média até reprovações em uma ou várias disciplinas do curso; 6) Motivos interpessoais – os componentes desse fator se referem às dificuldades de relacionamento com os colegas, seja por incompatibilidade de ideias, faixa etária ou diferença de classe social, além da falta de suporte desses colegas diante de dificuldades acadêmicas; 7) Motivos relacionados à autonomia - este último componente avalia motivos relacionados às responsabilidades de morar fora da casa da família e assumir responsabilidades de manutenção da rotina doméstica e acadêmica. Os sete fatores apresentaram coeficientes alfa de *Cronbach* adequados e excelentes, variando entre 0,79 e 0,93.

Como exemplo de questões referentes aos fatores, cita-se, respectivamente: “A instituição ser desorganizada”, “Vontade de conhecer outro curso”, “Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios”, “A faixa salarial da profissão ser muito baixa”, “Tirar notas abaixo da média”, “Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo” e “Assumir responsabilidades de morar sozinho”. As respostas da escala estão em formato do tipo *Likert* que variam entre 1 (muito fraco) e 5 (muito forte), em

que o participante deve responder até que ponto cada um dos motivos apresentados seria fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior atual.

#### 8.2.4 Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico dos estudantes foi obtido por meio dos relatórios do sistema acadêmico da instituição. Na instituição participante esse indicador de desempenho é obtido por meio da média aritmética (média global) do resultado de todas as disciplinas cursadas com aprovação. De acordo com as normas da referida IES, o critério para aprovação nas disciplinas é obter média no valor mínimo de 70 pontos antes do exame final ou 60 pontos após realização do exame final da disciplina, além do percentual mínimo de 75% de frequência nas aulas.

### 8.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizado o contato com a Instituição de Ensino Superior (IES) participante, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e obter a autorização para realização. Após autorização da IES (Anexo 1) o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina, atendendo a Resolução nº 466/12, tendo sido registrado e aprovado sob parecer nº 5.042.040 (Anexo 2). O convite com o *link* da pesquisa foi enviado por *e-mail* aos participantes, e a coleta de dados foi realizada totalmente de forma *on-line*, utilizando a ferramenta *Google Forms*.

O formulário enviado aos participantes (Apêndice B) foi organizado com as informações sobre a pesquisa, quais sejam, o contexto, a justificativa, os objetivos e informações sobre a coleta de dados referente ao desempenho acadêmico, bem como a informação sobre a necessidade da maioria do participante para dar sequência à participação na pesquisa. Na sequência, os participantes foram direcionados para o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice C), o qual deveria ser lido e aceito para dar seguimento

ao questionário sociodemográfico (Apêndice D). Na sequência, nas próximas etapas do formulário, estavam dispostos os instrumentos padronizados (Anexos 3 a 5), com as instruções de preenchimento no início de cada um. O tempo previsto para responder a pesquisa foi calculado em torno de 25 minutos. A coleta de dados iniciou em dezembro de 2021 e encerrou em abril de 2022. Os dados obtidos foram organizados em planilha e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial, conforme procedimento relatado a seguir.

#### 8.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram organizados em planilha *Excel*® e submetidos à análise estatística utilizando o software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for *Windows* versão 22.0. Visando atender os objetivos propostos, inicialmente os dados foram submetidos à análise descritiva para a obtenção das médias, desvio-padrão e pontuações mínimas e máximas dos construtos pesquisados. Após essa primeira análise, prosseguiu-se com as análises inferenciais, onde foram realizadas provas de correlação de *Pearson* e a análise de Regressão Linear Simples pelo método *Enter*, para verificar as possíveis relações de dependência entre a adaptação acadêmica, os motivos de evasão, a motivação e o desempenho acadêmico. Para fins de interpretação, as correlações foram classificadas como fraca ( $0,10 \leq r \leq 0,29$ ), moderada ( $0,30 \leq r \leq 0,49$ ) ou forte ( $0,50 \leq r \leq 1$ ), de acordo com Cohen (1988, 1992).

### 9 RESULTADOS

Os resultados foram organizados e dispostos nessa sessão de acordo com a ordem dos objetivos específicos propostos. No que diz respeito ao objetivo de caracterizar a amostra pesquisada em termos de dados sociodemográficos e acadêmicos, foram realizadas análises descritivas dos dados. Quanto ao estado civil, 82,9% ( $n=257$ ) são solteiro(a)s, 11,6% ( $n=36$ ) são casado(a)s, 1,0% ( $n=3$ ) são separado(a)s, desquitado(a)s, ou divorciado(a)s, 4,5% ( $n=14$ )

marcaram outra opção. Quanto a nacionalidade, 98,1% ( $n=304$ ) são brasileiros, 1,6% ( $n=5$ ) são brasileiros naturalizados e 0,3 % ( $n=1$ ) de outra nacionalidade. Do total da amostra, 64,8% ( $n=201$ ) estuda e trabalha enquanto 35,2% ( $n=109$ ) só estuda. As Tabelas 1 e 2 apresentam a distribuição por autodeclaração quanto à cor ou raça e *status* de moradia respectivamente.

**Tabela 1** – Distribuição amostral total por autodeclaração quanto à cor ou raça

<b>Cor/raça</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Branco	216	69,7
Negro(a)	16	5,2
Pardo(a)/mulato(a)	63	20,3
Amarela (de origem oriental)	10	3,2
Indígena ou de origem indígena	1	0,3
Não quero declarar	4	1,3
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>100</b>

De acordo com a Tabela 1, pode-se verificar a predominância de participantes que se autodeclararam brancos, seguido da opção pardo(a)/mulato(a). Quanto ao *status* de moradia, a maioria dos participantes moram com os pais ou familiares (Tabela 2).

**Tabela 2** – Distribuição amostral total por status de moradia

<b>Atualmente mora com</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pais e/ou familiares	192	61,9
Colegas da universidade	8	2,6
Outros colegas	7	2,3
Companheiro(a)	32	10,3
Companheiro(a) e filho(as)	35	11,3
Sozinho	30	9,7
Outros	6	1,9
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>100</b>

Quanto aos dados acadêmicos, a distribuição por curso, série atual e ano de ingresso se deu conforme apresentado nas Tabela 3 a 5, respectivamente. A Tabela 3 apresenta a quantidade de participantes distribuída por curso.

**Tabela 3** – Distribuição amostral total por curso

<b>Curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Administração	23	7,4
Ciência da Computação	31	10,0
Ciências Contábeis	26	8,4
Direito	38	12,3
Enfermagem	33	10,6
Engenharia Elétrica	25	8,1
Engenharia Mecânica	30	9,7
Hotelaria	12	3,9
Letras Português/Espanhol	19	6,1
Letras Português/Inglês	19	6,1
Matemática	14	4,5
Pedagogia	24	7,7
Turismo	16	5,2
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>100</b>

A pesquisa teve participação de estudantes de todos os cursos de graduação da instituição, conforme apresentado na Tabela 3. De acordo com a Tabela 4, pode-se verificar a predominância de participantes da segunda e quarta séries dos cursos e menor participação de estudantes da primeira e quinta séries.

**Tabela 4** – Distribuição amostral total por série atual

<b>Série</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1ª Série	38	12,3
2ª Série	82	26,5
3ª Série	63	20,3
4ª Série	89	28,7
5ª Série	38	12,3
<b>TOTAL</b>	<b>310</b>	<b>100</b>

Na sequência a Tabela 5 apresenta a distribuição de participantes pelo ano de ingresso na instituição. De acordo com os dados é possível observar maior concentração de estudantes ingressantes nos últimos quatro anos.

**Tabela 5** – Distribuição amostral total por ano de ingresso

Série	<i>N</i>	%
2013	5	1,6
2014	3	1,0
2015	10	3,2
2016	20	6,5
2017	41	13,2
2018	67	21,6
2019	61	19,7
2020	70	22,6
2021	33	10,6
TOTAL	310	100

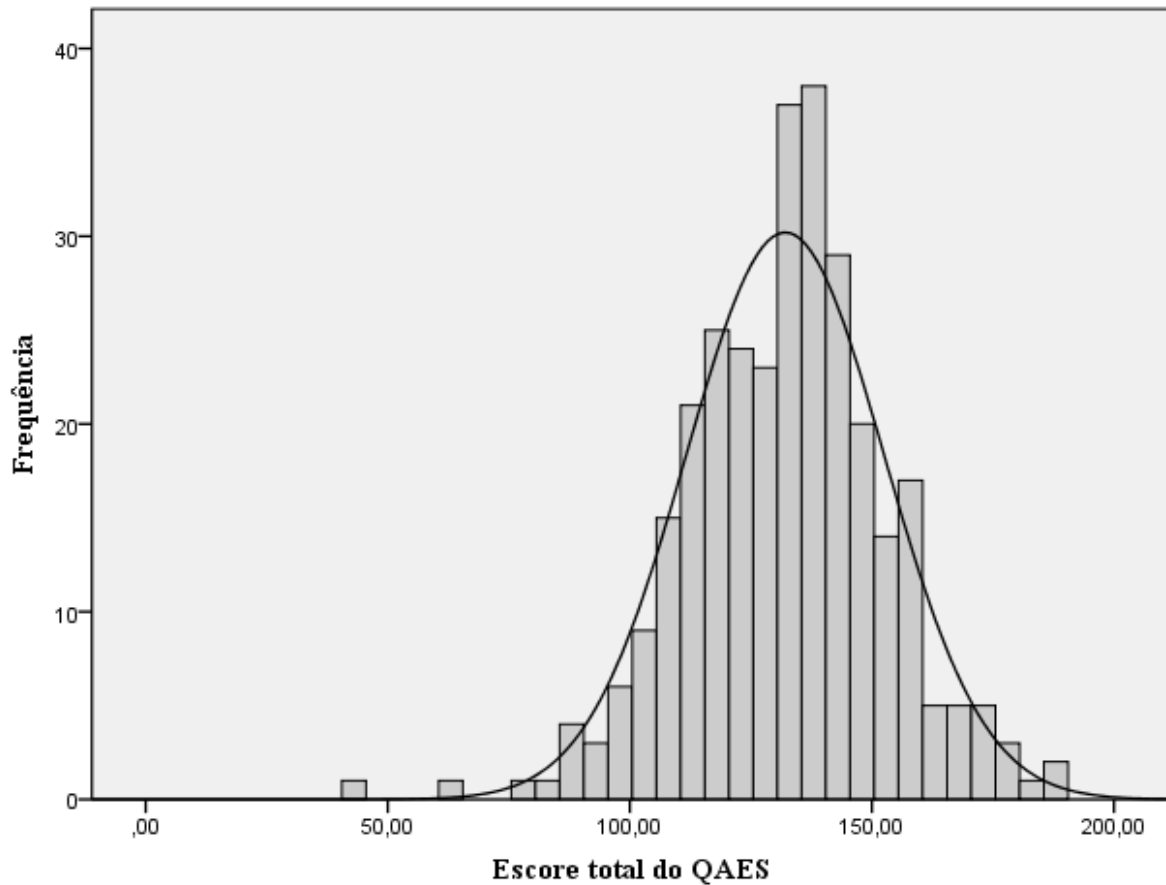
Quanto aos demais dados acadêmicos, verificou-se que, do total da amostra, 71,9% ( $n=223$ ) declararam que a universidade que frequentam foi a primeira opção, 66,1% ( $n=205$ ) declararam que o curso que frequentam foi a primeira opção, 68,4% ( $n=212$ ) declararam que estão cursando pela primeira vez o ensino superior. Em relação a ser estudante de primeira geração ou não, 41,0% dos participantes ( $n=128$ ) declararam que pelo menos um dos pais possui curso superior, 32,0% dos participantes ( $n=98$ ) declararam que nenhum familiar possui curso superior e 27,0% dos participantes ( $n=84$ ) declararam que algum familiar (que não os pais) possui curso superior na família.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, qual seja, averiguar adaptação acadêmica na amostra pesquisada, foi realizada a análise estatística do Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES). A Tabela 6 apresenta o resultado do escore total do QAES, bem como os resultados de suas subescalas.

**Tabela 6** – Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima do QAES e nas subescalas

<b>Subescalas do QAES</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b>Pontuação mínima</b>	<b>Pontuação máxima</b>
QAES Carreira	29,22	6,49	8	40
QAES Social	29,06	6,33	9	40
QAES Pessoal-Emocional	20,00	7,46	8	40
QAES Estudo	26,04	5,20	8	40
QAES Institucional	27,75	5,06	8	40
Escore total do QAES	132,07	20,47	43	187

De acordo com os resultados, é possível observar que a pontuação média dos estudantes no QAES foi de 132,07, indicando um nível de adaptação adequado, uma vez que essa pontuação poderia variar entre 40 e 200 pontos. Observou-se ainda que as subescalas mais pontuadas foram Projeto de Carreira ( $M=29,22$ ) e Adaptação Social ( $M=29,06$ ), indicando melhor adaptação acadêmica nessas dimensões. A alta pontuação obtida na dimensão projeto de carreira indica que esses participantes aparentam estar satisfeitos com a escolha do curso e apresentam perspectivas positivas quanto ao futuro profissional. Os estudantes percebem a existência de harmonia entre seus interesses e capacidades e a carreira escolhida. A alta pontuação obtida na adaptação social indica que as relações de amizade e percepção de integração com os colegas no ambiente acadêmico são vistas como satisfatórias para a amostra de estudantes. Por outro lado, a subescala menos pontuada foi a Adaptação Pessoal-Emocional ( $M=20,00$ ), indicando menor nível de adaptação dos estudantes nessa dimensão, dentre as dimensões avaliadas pelo instrumento. Esse resultado indica que a amostra de estudantes pode estar apresentando algum tipo de mal-estar físico ou psicológico relacionado a experiência da vida acadêmica, é possível também que a autoeficácia e o autocontrole desses estudantes estejam prejudicados. Em seguida será apresentada a Figura 1 com a distribuição da pontuação total da adaptação acadêmica.

**Figura 1** – Distribuição da pontuação total do QAES

Em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, qual seja identificar os motivos para a evasão acadêmica entre os universitários na amostra pesquisada, foi realizada a análise estatística da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). A Tabela 7 apresenta os resultados das sete subescalas da escala M-ES.

**Tabela 7** – Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima da M-S

Subescalas da M-ES	Varição de pontuação	<i>M</i>	<i>DP</i>	Média por item	Pontuação mínima	Pontuação máxima
M-ES Institucionais	1 – 55	26,95	10,68	2,45	11	55
M-ES Vocacionais	1 – 40	22,15	8,95	2,77	8	40
M-ES Falta de Suporte	1 – 50	28,57	11,25	2,86	10	50
M-ES Carreira	1 – 30	16,84	6,30	2,81	6	30
M-ES Desempenho Acadêmico	1 – 30	16,31	7,27	2,72	6	30
M-ES Interpessoais	1 – 35	13,12	5,20	1,87	7	29
M-ES Autonomia	1 – 25	10,07	4,48	2,01	5	25

De acordo com os dados apresentados na Tabela 7 é possível observar que as subescalas mais pontuadas (considerando a média por itens) foram Motivos Relacionados a Falta de Suporte ( $M=2,86$ ) e Motivos Relacionados à Carreira ( $M=2,81$ ). De acordo com o instrumento utilizado, os motivos relacionados à falta de suporte dizem respeito à necessidade de conciliar estudos e trabalho, estando explícito o conflito entre carga horária de trabalho e exigências do curso superior, além de dificuldades financeiras para custear as despesas do curso e outras necessidades pessoais ou familiares. Quanto aos motivos relacionados à carreira – esses se referem às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, ou seja, se o curso poderá ajudar a conseguir um bom emprego no futuro, ou até mesmo em relação a faixa salarial da profissão ser muito baixa. Uma alta pontuação nesses dois fatores, indica que são motivos fortes o suficiente para influenciar a decisão desses estudantes de abandonar ou trancar o curso superior atual, caso constatem ou se percebam em tal situação. Por outro lado, a subescala menos pontuada foi a Motivos Interpessoais ( $M=1,87$ ). De acordo com a M-ES, os motivos interpessoais se referem às dificuldades de relacionamento com os colegas, seja por incompatibilidade de ideias, faixa etária ou diferença de classe social, além da falta de suporte desses colegas diante de dificuldades acadêmicas. A baixa pontuação dos estudantes neste fator indica que, para amostra pesquisada, dificuldades no relacionamento com os colegas não são motivos fortes o suficiente para influenciar na decisão de abandonar o curso superior atual.

Em relação ao quarto objetivo da pesquisa, qual seja identificar motivação entre os estudantes da amostra pesquisada, foi realizada a análise estatística da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A Tabela 8 apresenta o resultado das pontuações obtidas.

**Tabela 8** – Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima da EMA

Subescalas da EMA	Variação de pontuação	<i>M</i>	<i>DP</i>	Média por item	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Desmotivação	1 – 42	12,09	7,95	2,02	6	42
Regulação Externa Frequência	1 – 35	21,08	7,05	4,22	5	35
Regulação Externa Social	1 – 21	6,46	3,69	2,15	3	21
Regulação Introjetada	1 – 42	24,24	8,64	4,04	6	42
Regulação Identificada	1 – 14	8,87	3,53	4,44	2	14
Regulação Integrada	1 – 28	22,17	5,09	5,54	4	28
Motivação Intrínseca	1 – 21	12,93	5,20	4,31	3	21

De acordo com a Tabela 8 é possível observar que as subescalas mais pontuadas foram a Regulação Integrada ( $M=5,54$ ), seguida da Regulação Identificada ( $M=4,44$ ) e da Motivação Intrínseca ( $M=4,31$ ). Conforme visto anteriormente, e, de acordo com a teoria da autodeterminação, as regulações integrada e identificada são as duas formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca, e, somadas à motivação intrínseca, formam o que foi denominado de motivação autônoma. A maior pontuação na motivação por regulação integrada indica que os estudantes da amostra pesquisada estão mais motivados a frequentarem a universidade porque compreenderam a importância da educação superior e escolheram estar na universidade. Por outro lado, a subescala menos pontuada foi a Desmotivação ( $M=2,02$ ), indicando que há baixa desmotivação entre os estudantes da amostra pesquisada, em relação a universidade.

Em relação ao quinto objetivo da pesquisa, qual seja identificar o desempenho acadêmico da amostra investigada, foi realizada a análise estatística da Média Geral do Acadêmico, obtida pela média aritmética simples de todas as disciplinas cursadas com aprovação pelos participantes. Dentre os participantes da amostra, 1 estudante não tinha

aprovação em nenhuma disciplina no momento da coleta dos dados, motivo pelo qual não foi registrado seu desempenho acadêmico. A Tabela 9 apresenta o resultado do desempenho acadêmico dos demais participantes da pesquisa.

**Tabela 9** – Média, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima do desempenho acadêmico dos participantes

<b>Curso</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b>Pontuação Mínima</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
Administração	83,13	23	5,34	70	91
Ciência da Computação	79,61	31	6,37	68	95
Ciências Contábeis	86,85	26	4,85	79	95
Direito	85,61	38	5,24	75	95
Enfermagem	83,00	33	5,06	71	92
Engenharia Elétrica	81,84	25	6,34	72	97
Engenharia Mecânica	78,67	30	4,52	70	87
Hotelaria	86,75	12	6,96	77	97
Letras Português/Espanhol	85,58	19	6,26	75	95
Letras Português/Inglês	88,68	19	5,04	79	98
Matemática	86,00	14	6,21	79	95
Pedagogia	89,67	24	4,53	81	97
Turismo	84,73	15	3,69	77	91
<b>Total</b>	<b>84,19</b>	<b>309</b>	<b>6,24</b>	<b>68</b>	<b>98</b>

De acordo com a Tabela 9, é possível observar que a pontuação média do desempenho acadêmico da amostra foi de 84 pontos, numa escala de 0 a 100. Esse resultado revela um bom desempenho, considerando que a nota mínima para aprovação na universidade pesquisada é de 70 pontos, e em grande parte das instituições de ensino superior, varia entre 60 e 70 pontos.

Em relação ao sexto objetivo, qual seja buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas, utilizou-se a correlação de *Pearson* para as análises, onde as magnitudes das correlações foram interpretadas com base em Cohen (1988, 1992). Inicialmente serão apresentados os resultados estatisticamente significativos das correlações encontradas entre a adaptação acadêmica e os demais construtos estudados. A Tabela 10 apresenta os resultados

das correlações obtidas entre a adaptação acadêmica, avaliada pelo QAES e a força de motivos potenciais para evasão, avaliada pela M-ES.

**Tabela 10** – Resultados estatisticamente significativos da correlação de *Pearson* entre Adaptação Acadêmica e Motivos para Evasão

Subescalas	M-ES	M-ES	M-ES Falta	M-ES	M-ES Des.	M-ES
	Institucionais	Vocacionais	de Suporte	Carreira	Acadêmico	Interpessoais
<i>r</i>						
QAES Carreira		-0,457**		-0,302**		
QAES Social						-0,275**
QAES Pessoal-Emocional		-0,255**		-0,286**	-0,188**	
QAES Estudo		-0,297**	-0,118*	-0,235**	-0,246**	
QAES Institucional	-0,315**					-0,119*
Escore total do QAES	-0,166**	-0,352**		-0,290**	-0,162**	-0,203**

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ;

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 10, pode-se observar que as correlações encontradas entre os dois construtos foram todas negativas, com magnitudes variando de fracas a moderadas. Destacam-se as correlações moderadas entre a subescala carreira do QAES com as subescalas motivos vocacionais e motivos relacionados a carreira, da escala M-ES, entre as subescalas adaptação institucional do QAES e motivos institucionais da escala M-ES e entre o escore total do QAES e a subescala motivos vocacionais da escala M-ES. A Tabela 11 apresenta os resultados das correlações obtidas entre a adaptação acadêmica, avaliada pelo QAES e a motivação, avaliada pela EMA.

**Tabela 11** – Resultados estatisticamente significativos da correlação de Pearson entre Adaptação Acadêmica e Motivação

Subescalas	Desmotivação	Regulação Externa Frequência	Regulação Externa Social	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca
QAES Carreira	-0,551**	-0,269**		0,239**	0,244**	0,478**	0,525**
QAES Social	-0,260**		0,184**		0,184**	0,346**	0,275**
QAES Pessoal-Emocional	-0,381**	-0,228**	-0,218**		0,112*	0,144*	0,311**
QAES Estudo	-0,359**	-0,213**		0,112*	0,201**	0,426**	0,490**
QAES Institucional	-0,407**	-0,271**		0,144*	0,292**	0,424**	0,516**
Escore total do QAES	-0,586**	-0,311**		0,151**	0,298**	0,524**	0,617**

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ;

Os resultados apresentados na Tabela 11 revelam que muitas correlações foram encontradas entre os dois construtos, sendo que as regulações identificada, integrada, a motivação intrínseca e a desmotivação se correlacionaram com todas as dimensões da adaptação acadêmica. As correlações entre a subescala desmotivação e todas as subescalas do QAES foram negativas, sendo de magnitude forte em relação a subescala adaptação à carreira e ao escore total do QAES, de magnitude fraca com a subescala adaptação social e moderada com as demais subescalas do QAES. Correlação negativa e moderada foi encontrada, também, entre a motivação extrínseca por regulação externa-frequência e o escore total do QAES. Pode-se observar, ainda, correlações positivas entre a regulação integrada e todas as subescalas do QAES, sendo de magnitude forte em relação ao escore total do QAES, magnitude fraca em relação a adaptação pessoal-emocional e de magnitude moderada entre as demais subescalas do QAES. As correlações entre a motivação intrínseca e as subescalas do QAES foram todas positivas, sendo de magnitude forte em relação a adaptação de carreira, adaptação institucional e adaptação geral, de magnitude moderada em relação a adaptação pessoal-emocional e adaptação ao estudo e de magnitude fraca em relação a adaptação social. As demais correlações encontradas entre os dois construtos foram todas de magnitude fraca. Observando a Tabela 11, é possível verificar ainda que, quanto mais aos extremos do *continuum* motivacional, mais

fortes se apresentam as correlações com a adaptação acadêmica, sendo negativa de um lado (motivação controlada e desmotivação) e positiva de outro (motivação mais autônoma).

Dando sequência aos resultados das correlações, a Tabela 12 apresenta os resultados obtidos entre a adaptação acadêmica, avaliada pelo QAES e o desempenho acadêmico, avaliado pela média global do estudante. De acordo com a Tabela 12 é possível constatar que todas as correlações encontradas entre as variáveis foram positivas e de magnitude fraca, sendo a maior delas entre o desempenho e a adaptação ao estudo.

**Tabela 12** – Resultados estatisticamente significativos da correlação de Pearson entre Adaptação Acadêmica e Desempenho Acadêmico

Subescalas	Desempenho
	<i>r</i>
QAES Adaptação Social	0,124*
QAES Pessoal-Emocional	0,119*
QAES Estudo	0,267**
Escore total do QAES	0,177**

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ;

Foram analisadas, ainda, as correlações obtidas entre a força de motivos potenciais para evasão, avaliada pela M-ES, a motivação, avaliada pela EMA e o desempenho acadêmico, avaliado pela média global do estudante. A Tabela 13 apresenta os resultados estatisticamente significativos, encontrados na amostra pesquisada.

**Tabela 13** – Resultados estatisticamente significativos da correlação de *Pearson* entre Motivos para Evasão, Motivação e Desempenho Acadêmico

Variáveis	Desmot.	Reg. Externa Freq.	Reg. Externa Social	Reg. Introjetada	Reg. Identificada	Reg. Integrada	Mot. Intrínseca	Desempenho (média global do estudante)
M-ES Institucionais	0,148**	0,260**						
M-ES Vocacionais	0,316**	0,172**	0,159**		-0,179**	-0,211**	-0,288**	
M-ES Falta de Suporte					-0,121*			
M-ES Carreira	0,187**	0,166**	0,148**				-0,180**	
M-ES Desempenho Acadêmico	0,196**	0,177**				-0,116*	-0,129*	-0,234**
M-ES Interpessoais	0,225**	0,202**	0,129*	0,173**		-0,124*		
Desempenho (média global do estudante)	-0,152**				0,126*	0,165**	0,168**	

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ;

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 13, pode-se observar correlação positiva e moderada entre a subescala motivos vocacionais da escala M-ES e a subescala desmotivação, da EMA. As demais correlações encontradas foram de magnitudes fracas.

Para atender ao sétimo objetivo, qual seja identificar se a adaptação acadêmica apresenta poder preditivo em relação aos demais construtos, foi realizada a análise de Regressão Linear Simples com as variáveis que apresentaram coeficientes significativos com as dimensões do QAES. As Tabelas 14 a 16 apresentam o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação à motivação.

**Tabela 14 – Regressão linear simples para Motivação Intrínseca (EMA)**

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Escore total do QAES	0,617	0,378	(1, 308)=189,041	0,617	13,749	0,000
(QAES) Projeto de carreira	0,525	0,274	(1, 308)=117,451	0,525	10,838	0,000
(QAES) Institucional	0,516	0,264	(1, 308)=111,997	0,516	10,583	0,000
(QAES) Estudo	0,490	0,237	(1, 308)=97,132	0,490	9,856	0,000
(QAES) Pessoal-emocional	0,311	0,094	(1, 308)=32,919	0,311	5,738	0,000
(QAES) Social	0,275	0,073	(1, 308)=25,228	0,275	5,023	0,000

De acordo com a Tabela 14, verificou-se que a adaptação acadêmica e suas dimensões explicaram, aproximadamente, entre 38% e 7% da variância da motivação intrínseca. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na adaptação acadêmica é capaz de prever, de certa forma, a pontuação obtida na motivação intrínseca. A Tabela 15 apresenta o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação a desmotivação.

**Tabela 15 – Regressão linear simples para Desmotivação (EMA)**

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Escore total do QAES	0,586	0,341	(1, 308)=160,724	-0,586	-12,678	0,000
(QAES) Projeto de carreira	0,551	0,301	(1, 308)=134,269	-0,551	-11,587	0,000
(QAES) Institucional	0,407	0,163	(1, 308)=61,207	-0,407	-7,823	0,000
(QAES) Pessoal-emocional	0,381	0,143	(1, 308)=52,358	-0,381	-7,236	0,000
(QAES) Estudo	0,359	0,126	(1, 308)=45,576	-0,359	-6,751	0,000
(QAES) Social	0,260	0,067	(1, 308)=22,272	-0,260	-4,720	0,000

De acordo com a Tabela 15, verificou-se que a adaptação acadêmica e suas dimensões explicaram, aproximadamente, entre 34% e 7% da variância da desmotivação. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na adaptação acadêmica é capaz de prever, de certa forma, a pontuação obtida na desmotivação. A Tabela 16 apresenta o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação a motivação extrínseca por regulação integrada.

**Tabela 16 – Regressão linear simples para Motivação Extrínseca por Reg. Integrada (EMA)**

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Escore total do QAES	0,524	0,272	(1, 308)=116,538	0,524	10,795	0,000
(QAES) Projeto de carreira	0,478	0,226	(1, 308)=91,126	0,478	9,546	0,000
(QAES) Estudo	0,426	0,179	(1, 308)=68,214	0,426	8,259	0,000
(QAES) Institucional	0,424	0,177	(1, 308)=67,629	0,424	8,224	0,000
(QAES) Social	0,346	0,117	(1, 308)=41,842	0,346	6,469	0,000

De acordo com a Tabela 16, verificou-se que a adaptação acadêmica e suas dimensões explicaram, aproximadamente, entre 27% e 12% da variância da regulação integrada. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na adaptação acadêmica é capaz de prever, de certa forma, a pontuação obtida na regulação integrada. As Tabelas 17 a 19 apresentam o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação aos motivos para evasão.

**Tabela 17 – Regressão linear simples para Motivos Vocacionais da escala M-ES**

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(QAES) Projeto de carreira	0,457	0,206	(1, 308)=81,236	-0,457	-9,013	0,000
Escore total do QAES	0,352	0,121	(1, 308)=43,665	-0,352	-6,608	0,000
(QAES) Estudo	0,297	0,085	(1, 308)=29,700	-0,297	-5,450	0,000
(QAES) Pessoal-emocional	0,255	0,062	(1, 308)=21,343	-0,255	-4,620	0,000

De acordo com a Tabela 17, verificou-se que a adaptação acadêmica e suas dimensões explicaram, aproximadamente, entre 21% e 6% da variância dos motivos vocacionais para a evasão. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na adaptação acadêmica é capaz de prever, de certa forma, a pontuação obtida nos motivos vocacionais para a evasão. Tabela 18 apresenta o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação aos motivos institucionais para evasão.

**Tabela 18** – Regressão linear simples para Motivos Institucionais da escala M-ES

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
(QAES) Institucional	0,315	0,096	(1,308)=33,915	-0,315	-5,824	0,000

De acordo com a Tabela 18, a subescala adaptação institucional do QAES apresentou influência estatisticamente significativa na subescala motivos institucionais da M-ES, explicando aproximadamente 10% da variância apresentada. A Tabela 19 apresenta o resultado da regressão linear para a subescala motivos relacionados à carreira,

**Tabela 19** – Regressão linear simples para Motivos Relacionados à Carreira da escala M-ES.

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(QAES) Projeto de carreira	0,302	0,088	(1, 308)=30,837	-0,302	-5,553	0,000
Escore total do QAES	0,290	0,081	(1, 308)=28,305	-0,290	-5,320	0,000
(QAES) Pessoal-emocional	0,286	0,079	(1, 308)=27,398	-0,286	-5,234	0,000
(QAES) Estudo	0,235	0,052	(1, 308)=18,010	-0,235	-4,244	0,000

De acordo com a Tabela 19, verificou-se que a adaptação acadêmica e suas dimensões explicaram, aproximadamente, entre 9% e 5% da variância dos motivos para evasão relacionados à carreira. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na adaptação acadêmica é capaz de prever, de certa forma, a pontuação obtida nos motivos para evasão relacionados à carreira. Por fim, verificou-se ainda que o desempenho acadêmico sofreu influência estatisticamente significativa da subescala adaptação ao estudo do QAES, conforme apresentado na Tabela 20.

**Tabela 20** – Regressão linear simples para o Desempenho Acadêmico

Variáveis Independentes	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(QAES) Adap. ao Estudo	0,267	0,068	(1, 307)=23,547	0,267	4,853	0,000

De acordo com a Tabela 20 a subescala adaptação ao estudo do QAES explicou aproximadamente 7% da variância do desempenho acadêmico. A partir dos resultados

apresentados, o próximo capítulo tem por objetivo discutir os dados encontrados, considerando a literatura especializada e os apontamentos da banca de qualificação.

## **10 DISCUSSÃO**

Considerando os resultados apresentados anteriormente, este capítulo tem por finalidade discutir tais dados à luz da literatura científica. Para melhor compreensão do todo, a discussão está organizada seguindo a ordem dos objetivos específicos propostos no presente trabalho. Dessa forma, serão discutidos inicialmente os resultados referentes a caracterização da amostra pesquisada, em termos de dados sociodemográficos e acadêmicos.

Identificou-se a partir dos resultados alcançados na pesquisa, o perfil sociodemográfico predominante dos estudantes, qual seja, mulheres brancas, de nacionalidade brasileira, com idade mais frequente (moda) de 21 anos, em sua maioria solteiras, estudantes trabalhadoras que residem com os pais ou outros familiares. Referente aos dados de ordem acadêmica, identificou-se que tanto a escolha do curso, quanto a escolha da universidade, foram a primeira opção da maioria dos estudantes da amostra pesquisada. Identificou-se ainda que maioria dos estudantes estão cursando o ensino superior pela primeira vez e que não são os primeiros na família a cursarem uma graduação. Apesar de a maioria dos participantes relatar a escolha do curso como primeiro opção, há que se atentar aos 34% dos estudantes que estão em cursos, cuja escolha não fora sua primeira opção, podendo não corresponder as suas expectativas vocacionais. Esse dado supera a estimativa de 30% encontrada na revisão de literatura realizada por Matta *et al.* (2017).

No que tange ao segundo objetivo específico, no qual buscou-se averiguar a adaptação acadêmica na amostra pesquisada, os resultados indicaram que os estudantes apresentaram níveis adequados de adaptação acadêmica, os quais correspondem a 66% da pontuação máxima avaliada pelo questionário. Na avaliação individual das dimensões da adaptação acadêmica foi possível observar que os estudantes da amostra pesquisada estavam mais adaptados nas dimensões projeto de carreira e adaptação social, e menos adaptados na dimensão pessoal-

emocional, indicando maior satisfação com a escolha do curso e a profissão que pretendem seguir, pouca ou nenhuma dificuldade em fazer amizades e se relacionar com os demais colegas da universidade, e ainda, a presença de sentimentos de mal-estar físico e/ou psicológico, na amostra de estudantes que foi pesquisada. Este resultado apresenta-se de acordo com o encontrado na literatura sobre o tema, por exemplo, no trabalho de K. L. Oliveira, *et al.* (2018) realizado com 628 estudantes provenientes de quatro universidades de diferentes estados brasileiros, em K. L. Oliveira, Inácio, Silva, Mariano e Franco (2019), estudo realizado com uma amostra de 396 estudantes de cursos de graduação de instituições públicas e privadas de três estados brasileiros, e ainda, no estudo de C. A. P de Oliveira e Cunha (2020), com 464 estudantes de diversos cursos de uma universidade particular no Sul de Minas Gerais. Nos três estudos citados as autoras encontraram resultados semelhantes em relação às dimensões mais e menos pontuadas da adaptação acadêmica, porém, com pontuações médias mais altas do que as obtidas no presente estudo, indicando maior adaptação acadêmica naquelas amostras de estudantes.

Concernente ao terceiro objetivo específico, qual seja, identificar os motivos para a evasão acadêmica na amostra pesquisada, foi observado que predominaram os motivos relacionados a falta de suporte, indicando a tendência dos estudantes dessa amostra a serem fortemente influenciados a abandonarem o curso superior atual se o mesmo estiver em conflito com suas condições financeiras e/ou de trabalho atuais. Esse dado se assemelha ao encontrado no trabalho de Ambiel e Barros (2018) e vai em direção aos resultados observados por Saccaro *et al.* (2019), os quais indicaram menor evasão entre estudantes contemplados com apoio financeiro para auxiliar nas despesas com seus estudos.

De forma geral, a falta de suporte como forte motivo para evasão reforça as considerações realizadas em estudos como os de Almeida *et al.* (2016), Faria e Almeida (2021) e Clem *et al.* (2022), os quais enfatizam que para a democratização do ensino superior, as

políticas públicas não devem se limitar à ampliação do acesso a esse nível de ensino, mas sim, considerar também a criação e/ou fortalecimento de programas de assistência estudantil. Esses programas se configuram como estruturas de suporte da universidade, e são de extrema relevância para a permanência de seus estudantes, em especial os de baixa renda.

Ainda sobre a escala de motivos para evasão, os motivos interpessoais se mostraram com baixa influência na decisão de abandonar o curso, na amostra pesquisada, ou seja, a incompatibilidade de ideias e faixa etária, a diferença de classe social ou até mesmo a falta de suporte dos colegas diante de dificuldades acadêmicas não são uma questão fortemente considerada na hora de tomar a decisão de abandonar o curso superior. O que pode indicar que a diversidade na comunidade acadêmica não é percebida, por esses estudantes, como um forte motivo para a evasão.

Em relação ao quarto objetivo da pesquisa, que foi identificar a motivação entre os estudantes da amostra pesquisada, observou-se que estes apresentam um perfil de motivação autodeterminada, com pontuações máximas nas regulações integrada e identificada, e na motivação intrínseca. Resultado semelhante quanto aos tipos de motivação mais pontuadas foi encontrado no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), realizado com uma amostra de 388 estudantes de três IES do estado do Paraná. De acordo com a teoria de integração orgânica (Ryan & Deci, 2000), a combinação desses três tipos de motivação é denominada motivação autônoma. Segundo Ryan e Deci (2017), os comportamentos são motivados de forma autônoma na medida em que a pessoa concorda e está disposta a se envolver nos comportamentos, em contraste com a motivação caracterizada como controlada, em que a pessoa se sente pressionada a agir. Estudos sob a perspectiva da teoria da autodeterminação revelam a existência de consequências positivas do envolvimento autônomo dos estudantes no contexto da educação, tais como desempenho mais eficaz e maior sentimento de bem-estar (Guimarães & Bzuneck, 2008; Ryan & Deci, 2017, 2019). De forma complementar, observou-se a menor pontuação na

subescala desmotivação, indicando que são poucos os estudantes da amostra pesquisada que frequentam a universidade sem terem um propósito definido, ou seja, que não possuem motivação alguma para tal comportamento.

No que se refere ao quinto objetivo da pesquisa, qual seja, descrever o desempenho acadêmico da amostra pesquisada, observou-se que os estudantes tiveram um desempenho acadêmico satisfatório, considerando que a pontuação média estava bem acima da pontuação que é exigida para aprovação nas disciplinas, na maioria das instituições de ensino superior brasileiras. Farias *et al.* (2022) ponderam que o sucesso acadêmico não deve ser limitado tão somente ao alto rendimento escolar, no entanto, concordam com outros autores (Frison *et al.*, 2021; Nauege, 2019) que a falta de rendimento positivo se traduz, por último, em fator determinante na intenção e decisão de abandono.

Vale lembrar que o indicador utilizado como representativo da variável desempenho acadêmico, no presente trabalho, foi a média aritmética de todas as disciplinas cursadas, mais conhecido como o GPA (*Grade Point Average*). De acordo com Spinath (2012), o GPA é um indicador confiável, pois agrega notas de diversas disciplinas, coletadas ao longo do tempo por diferentes professores, podendo capturar junto com a capacidade intelectual do estudante, aspectos motivacionais e de personalidade.

Quanto ao sexto objetivo específico, o qual se refere a buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas, foi verificado que todas as correlações obtidas entre a adaptação acadêmica dos estudantes e a força de motivos para a evasão foram negativas, com magnitudes variando de fracas a moderadas. As correlações foram moderadas entre a dimensão projeto de carreira e os motivos vocacionais e os motivos relacionados à carreira. Esse resultado vai ao encontro dos apontamentos de Ambiel e Barros (2018) em que estudantes mais adaptados à carreira, ou seja, com uma boa avaliação em relação ao curso escolhido, apresentam menores pontuações nos motivos relacionados à carreira e motivos vocacionais para a evasão, uma vez

que estes motivos ganham força à medida que crescem as decepções ou incertezas quanto ao curso escolhido ou preocupações a respeito da carreira futura. Da mesma forma, a correlação negativa e moderada entre adaptação acadêmica geral e motivos vocacionais para evasão, encontrada nos resultados do presente estudo, indicam forças contrárias entre as variáveis. Diante de resultados como esses, se faz necessário alertar para a importância da orientação profissional; principalmente quando realizada no ensino médio, pois pode contribuir para que os estudantes cheguem ao ensino superior com escolhas mais assertivas em relação ao curso e à carreira pretendida, evitando assim, que a evasão aconteça por motivos vocacionais ou relacionados à carreira.

Verificou-se, também, a correlação negativa e moderada entre a dimensão adaptação institucional e os motivos institucionais indicando que quanto mais o estudante estiver adaptado à instituição e identificado com seus valores e regras, menor será a força dos motivos relacionados à instituição. É relevante considerar, nesse ponto, a necessidade das IES em promover atividades de recepção, acolhimento e integração dos novos ingressantes, com o objetivo de apresentar a instituição, seus recursos humanos e materiais, bem como seus serviços oferecidos, oportunizando aos novos estudantes, o contato e utilização desses recursos (Bardagi & Hutz, 2009).

Ainda referente às correlações, foi observado que todas as dimensões da adaptação acadêmica se correlacionaram com a desmotivação, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca, avaliadas pela Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Observou-se nesse resultado que quanto mais aos extremos do *continuum* motivacional, mais fortes se apresentam as correlações com as dimensões da adaptação acadêmica, sendo, em geral, negativas de um lado e positivas de outro. Esse resultado indica que níveis elevados de adaptação acadêmica estão associados mais fortemente à motivação autônoma, enquanto baixos

níveis de adaptação acadêmica se associam mais fortemente à motivação controlada e à desmotivação.

A desmotivação corresponde, como visto, à total falta de intenção de agir, e na amostra pesquisada, estabeleceu correlação negativa com todas as dimensões da adaptação acadêmica, e em especial, correlação de forte magnitude com a dimensão projeto de carreira e com a adaptação geral. De acordo com a teoria de orientação de causalidade, a desmotivação resulta da orientação impessoal, que está associada à falta de controle sobre a causalidade, ou seja, não há clareza quanto à percepção da origem do comportamento (Ryan & Deci, 2017). A correlação negativa com todas as dimensões da adaptação acadêmica permite pensar que, de certa forma, os estudantes que não estão adaptados ao ensino superior também não têm clareza quanto ao motivo pelo qual frequentam a universidade e em especial o curso em que estão matriculados.

A regulação integrada corresponde ao tipo de motivação extrínseca mais autodeterminada, ela ocorre quando o valor do comportamento já faz parte dos valores do próprio indivíduo. Na amostra pesquisada, essa regulação apresentou correlação positiva com todas as dimensões da adaptação acadêmica e, em especial, correlação de forte magnitude com a adaptação geral. A motivação intrínseca corresponde ao agir por interesse pessoal, por prazer, onde a atividade é vista como um fim em si mesmo. Na amostra pesquisada também se correlacionou de forma positiva com todas as dimensões da adaptação acadêmica, e em especial, apresentou forte correlação com as dimensões projeto de carreira e adaptação institucional e com a adaptação geral, o que pode indicar que a satisfação e harmonia com a carreira e a instituição de ensino escolhidas, se traduzem como fonte de prazer para estes estudantes.

Esse resultado permite verificar que a motivação autônoma está fortemente correlacionada com a adaptação acadêmica geral, e em especial com a adaptação institucional e projeto de carreira. Como já é de conhecimento, a motivação autônoma é promovida pela

satisfação de três necessidades psicológicas básicas: de autonomia, competência e pertencimento (Ryan & Deci, 2020). Logo, é possível distender que quando adaptado ao ensino superior, o estudante reconhece como satisfeitas essas necessidades, o que permite, por sua vez, que ele se engaje em atividades e experimente oportunidades para usar e ampliar suas habilidades e conhecimentos.

Da escala de motivação acadêmica, observou-se, ainda, correlação positiva e moderada entre a desmotivação e os motivos vocacionais para evasão da escala M-ES, indicando que não estar motivado, ou seja, não ter uma razão para frequentar ou para permanecer no curso superior atual está relacionado à decepção ou à incerteza quanto à escolha do curso (Ambiel, 2015; Ryan & Deci, 2017). Este resultado se une aos resultados anteriores, quando observadas correlações negativas (fortes e moderadas, respectivamente) dessas duas variáveis, com a dimensão projeto de carreira e com a adaptação geral (QAES), e reforça que a falta de adaptação acadêmica está fortemente associada à falta de compreensão quanto à escolha do curso atual, indicando que este não corresponde aos interesses e capacidades dos estudantes que estão desmotivados.

Por fim, foram verificadas poucas correlações estatisticamente significativas do desempenho acadêmico com as demais variáveis deste estudo, todas elas de magnitude fraca, sendo a maior delas com a dimensão adaptação aos estudos do QAES. Apesar de fraca, essa correlação indica que a eficiência nos comportamentos de aprendizagem desses estudantes está, de certa forma, associada a um bom rendimento acadêmico. Esse achado vem ao encontro dos resultados publicados, recentemente, por Farias *et al.* (2022) sobre o impacto positivo do baixo número de faltas e do envolvimento em atividades obrigatórios do curso, no rendimento acadêmico de estudantes ingressantes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Considerando o último objetivo, pelo qual buscou-se identificar o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação aos demais construtos estudados, os resultados indicaram que a adaptação acadêmica geral e suas dimensões, explicaram em alguma medida, a motivação

intrínseca. De forma específica, observa-se que as dimensões estudo, institucional, projeto de carreira e o escore total do QAES, foram importantes preditores, sendo esperado o aumento de aproximadamente meio desvio-padrão na motivação intrínseca a cada um ponto a mais nessas dimensões. A adaptação acadêmica geral e suas dimensões, explicaram também a desmotivação. Neste caso, a dimensão projeto de carreira e o escore total do QAES foram os preditores mais importantes, sendo esperado a diminuição de aproximadamente meio desvio-padrão na desmotivação a cada um ponto a mais nessas dimensões. De igual forma, a adaptação acadêmica geral e suas dimensões, explicaram em alguma medida, a regulação integrada. Aqui, novamente a dimensão projeto de carreira e o escore total do QAES apareceram como os preditores mais importantes, sendo esperado o aumento de aproximadamente meio desvio-padrão na regulação integrada a cada um ponto a mais nessas dimensões.

Sobre o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação aos motivos para evasão, foram observados resultados significativos com as subescalas motivos vocacionais, motivos relacionados à carreira e motivos institucionais. As dimensões projeto de carreira, pessoal-emocional, estudos, e o escore total do QAES impactaram a as subescalas motivos vocacionais e motivos relacionados à carreira, sendo a dimensão projeto de carreira o preditor mais importante para ambas as subescalas. A cada ponto a mais na dimensão projeto de carreira é esperado a diminuição, respectivamente, de 0,457 e 0,302 de desvio-padrão nas subescalas motivos vocacionais e motivos relacionados à carreira. A subescala motivos institucionais foi impactada pela dimensão adaptação institucional. Sendo esperado, a cada um ponto a mais nessa dimensão, a diminuição de 0,315 de desvio-padrão nos motivos institucionais para evasão.

Por fim, sobre o poder preditivo da adaptação acadêmica em relação ao desempenho acadêmico, foi observado que este sofreu impacto significativo apenas da dimensão adaptação

ao estudo. Sendo esperado o aumento de pouco mais de um quarto de desvio padrão no desempenho acadêmico, a cada um ponto de aumento naquela dimensão.

De forma geral, ao finalizar a discussão dos resultados encontrados, verificou-se que o presente trabalho conseguiu atender aos objetivos propostos, trazendo aportes relevantes sobre o tema para a educação superior. Tais contribuições serão resumidamente apresentadas a seguir, nas considerações finais, onde se apresentam também as limitações encontradas durante o percurso dessa pesquisa, bem como sugestões de novos estudos.

## **11 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo da problemática inicial, onde foi considerado que a democratização do ensino superior não se restringe à ampliação do acesso a esse nível de ensino, uma vez que os dados do censo registram que menos da metade dos ingressantes em cursos superiores no Brasil chegam à conclusão; considerando, também, que o ingresso na universidade é visto como uma conquista na vida do estudante e a educação superior contribui tanto para sua profissionalização e desenvolvimento intelectual quanto para seu desenvolvimento psicossocial, resultando em melhores condições de vida; e considerando, ainda, a importância do ajustamento do estudante às novas vivências que se apresentam a partir de seu ingresso no ensino superior, iniciaram-se os desdobramentos da presente pesquisa, a qual buscou investigar as relações da adaptação acadêmica com a motivação para aprender, com os motivos para a evasão e com o desempenho acadêmico.

Fizeram parte dos objetivos específicos, a) caracterizar a amostra pesquisada em termos de dados sociodemográficos e acadêmicos; b) averiguar adaptação acadêmica na amostra pesquisada; c) identificar os motivos para a evasão acadêmica entre os universitários; d) avaliar a motivação entre os estudantes; e) descrever o desempenho acadêmico da amostra investigada; f) Buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas; g) identificar se a adaptação acadêmica tem poder preditivo em relação às demais variáveis. De forma geral, entende-se que

os objetivos propostos alcançaram êxito e que os resultados da pesquisa convergiram para uma melhor compreensão das relações que buscou-se elucidar.

Ao analisar os resultados obtidos, foi possível observar que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa estavam na universidade e no curso que escolheram como primeira opção, além disso, não eram os primeiros na família a cursarem uma graduação. Estes dados podem ter contribuído para os níveis satisfatórios de adaptação acadêmica na amostra, tendo em vista que escolher um curso ou universidade como primeira opção, pressupõe um conhecimento prévio destes, o que requer alguma referência em relação à educação superior. Estes dados podem, também, ter contribuído para a maior pontuação na motivação autodeterminada, uma vez que realizar algo por escolha própria promove a satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia.

Outras características que merecem destaque por abranger a maioria dos participantes do estudo são: residir com os pais ou outros familiares e serem estudantes que trabalham. Essas características permitem reflexões acerca do resultado de maior pontuação na dimensão falta de suporte como principal motivo para evasão, encontrado neste estudo. É possível que estes estudantes trabalhadores sejam corresponsáveis na manutenção de suas casas ou sustento da família, e situações acadêmicas que se apresentam em conflito com suas condições financeiras ou de trabalho são vistas como empecilhos na continuidade do curso, devido à necessidade desses estudantes manterem a condição de trabalhadores. Olhando para este resultado, sobre a falta de suporte como forte motivo de evasão, é possível perceber o quanto a ampliação do acesso ao nível superior, às camadas menos favorecidas da população, não é suficiente enquanto política pública para a democratização da educação, de forma que, se faz necessário avançar em termos de políticas públicas assistenciais e educacionais, as quais possibilitem ao estudante de baixa renda a permanência e conclusão de seu curso superior.

Dando sequência, ao avaliar os resultados obtidos pela análise das relações entre as variáveis presentes neste estudo, foi possível compreender que, de forma geral, a adaptação acadêmica estabeleceu fortes relações com os tipos de motivação, relações moderadas com os motivos para evasão e relações fracas com o desempenho acadêmico. Quanto às relações com a motivação para aprender, foi observado o impacto positivo da adaptação acadêmica em relação à motivação considerada autônoma, ao passo que se sugere que a predominância da motivação autônoma pode estar, de certa forma, condicionada ao ajustamento do estudante às novas exigências impostas pelo ingresso na vida acadêmica. A motivação autônoma, como visto, é promovida em ambientes e relações que satisfazem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento do indivíduo. De forma complementar, foi observado o impacto da falta de adaptação acadêmica em relação à motivação controlada e à desmotivação, às quais são promovidas por ambientes e relações que frustram essas três necessidades psicológicas básicas.

No que tange aos motivos para evasão, foi observado que estes são impactados de forma negativa pela adaptação acadêmica, sendo que os motivos vocacionais e relacionados à carreira perdem força à medida que se estabelece a adaptação ao projeto de carreira. Enquanto os motivos institucionais perdem força à medida que os estudantes se identificam com a instituição e reconhecem nela uma estrutura de suporte adequada às suas necessidades. Quanto ao desempenho acadêmico foi observado que o impacto da adaptação acadêmica foi positivo, sendo que os resultados de desempenho acadêmico melhoraram, à medida que a eficiência nos comportamentos de aprendizagem aumenta.

No que se refere às dimensões da adaptação acadêmica e sem deixar de considerar a importância de todas elas, é preciso reconhecer, baseado nos resultados ora apresentados, que as dimensões projeto de carreira e adaptação institucional tiveram destaque, ao estabelecerem maior impacto na maioria das demais variáveis. Ao passo que se faz necessário a promoção de

ações voltadas para o ajustamento dos estudantes com foco nessas duas dimensões. Quanto ao projeto de carreira, sugere-se o estabelecimento de programas ou ações institucionais que auxiliem o estudante no reconhecimento e vislumbre das possibilidades que o curso tem a oferecer, tanto no que diz respeito ao conhecimento que proporciona, quanto em termos de carreira futura. Além disso, ações institucionais promotoras de autoconhecimento podem auxiliar os estudantes no reconhecimento das próprias capacidades e interesses.

Quanto à adaptação institucional, entende-se que quanto mais informações sobre a nova estrutura de ensino que o estudante está ingressando, mais tranquila será sua transição para o ensino superior e, conseqüentemente, melhor será sua adaptação acadêmica. Dessa forma, sugere-se a promoção das atividades de recepção, acolhimento e integração dos novos ingressantes, com o objetivo de apresentar a instituição, seus recursos humanos e materiais, bem como seus serviços oferecidos, oportunizando aos novos estudantes, o contato e utilização desses recursos. O maior conhecimento dos espaços e serviços institucionais, permite, de um lado, que o estudante reconheça o suporte oferecido pela instituição, e de outro, que à instituição tenha possibilidade de avaliar se o que está oferecendo atende às expectativas e necessidades de seus estudantes, principalmente em termos de questões acadêmicas e questões relacionadas à assistência estudantil. Ações como essas sugeridas, vêm somar para uma melhor adaptação institucional e ao projeto de carreira, e, conseqüentemente impactar nas demais variáveis associadas ao sucesso acadêmico.

Dada a elevada implicação prática dos resultados obtidos nesta pesquisa, pretende-se, futuramente, dar continuidade a este trabalho a partir de uma pesquisa de doutorado, a qual tenha como objetivo, elaborar, implementar e avaliar um programa de assistência educacional, que tome por diretrizes esses resultados. O programa será voltado à adaptação acadêmica de estudantes ingressantes do ensino superior, com foco na redução das taxas de evasão da universidade.

Seguindo para o encerramento dessas considerações, se faz necessário o esclarecimento da motivação por algumas escolhas, reconhecimento de algumas limitações, surgidas no curso deste trabalho e a sugestão de novos estudos. De maneira geral, reconhece-se que o sucesso no ensino superior é atravessado por inúmeras variáveis, de forma que não se pretendeu no presente trabalho estabelecer um modelo estatístico explicativo do sucesso acadêmico. Ao contrário disso, o que se pretendeu, de fato, foi encontrar as principais relações que cada uma das variáveis estudadas estabelece, de forma individual, com a adaptação acadêmica, motivo pelo qual, mesmo trabalhando com muitas variáveis, se recorreu à análise de regressão linear simples.

Quanto às limitações é preciso reconhecer que a pesquisa transversal, por si só, é limitada, reproduzindo apenas a fotografia do momento sem permitir o estabelecimento preciso de causa e efeito. Além disso, a amostra estabelecida por conveniência pode ter afetado de alguma forma os resultados, uma vez que estudantes mais envolvidos com o curso e com a instituição, e, portanto, mais adaptados e motivados, estivessem mais dispostos a participarem da pesquisa. Somado a isso, o curto prazo para a realização de uma pesquisa de mestrado, não permitiu uma análise das diferenças entre os estudantes dos diversos cursos, dado este que poderia contribuir para maior compreensão dos resultados. Dessa forma, sugere-se a elaboração de novos estudos que possibilitem investigar essas diferenças, além de estudos longitudinais que possibilitem o acompanhamento das variações dessas medidas, ano a ano, do ingresso à conclusão do curso.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203–215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M. & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1o ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1o ano* (pp. 146–164). [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42318/3/2016\\_Livro de Atas Ser Estudante no Ensino Superior 2016\\_So DeGois.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42318/3/2016_Livro de Atas Ser Estudante no Ensino Superior 2016_So DeGois.pdf)
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A. A. dos & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(02), 201–209. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Simões, M. R. & Gonçalves, M. M. (Orgs.). (2017). *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: instrumentos de avaliação*. ADIPSI EDUC.
- 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*, 2(2), 81–93. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Ambiel, R. A. M. & Barros, L. de O. (2018). Relação entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2), 254–267. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A. dos & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132–141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. A. dos, Noronha, A. P. & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia Educação e Cultura*, 18(1), 131–145.
- Bacan, A. R., Martins, G. H. & Santos, A. A. A. dos. (2020). Adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?

- Revista de Educação PUC-Campinas, 24(2), 240. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>
- 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. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>
- Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95–105. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. (1996). Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: MEC/SESU. [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)
- Beluce, A. C., Oliveira, K. L. de & Bzuneck, J. A. (2019). Tecnologias digitais e motivação para aprender: contribuições da teoria da autodeterminação. *Psicologia Para América Latina*, 31, 53–63. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1870-350X2019000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2019000100006)
- 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. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2018.155>
- Clem, E. L. do V., Vinhal, J. M. & Conceição, M. I. G. (2022). Desafios de estudantes de baixa renda na educação superior pública. *SciELO Preprints*, 11(versão 1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5032>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). Adaptação acadêmica no ensino superior: estudos com ingressantes [Universidade São Francisco]. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S. & Santos, A. A. A. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75–84. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>
- Davok, D. F. & Bernard, R. P. (2016). Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 503–521. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13(C), 39–80. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Del Prette, Z. A. P. & Prette, A. Del. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Faria, A. A. G. de B. T. & Almeida, L. S. (2021). Adaptação acadêmica de estudantes do 1o ano. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Farias, R. V., Gouveia, V. V. & Almeida, L. S. (2022). Adaptação e sucesso acadêmico em estudantes brasileiros do primeiro ano da educação superior. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(1), 58–75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8830>
- Ferraz, A. S., Lima, T. H. de & Santos, A. A. A. dos. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14692>
- Ferreira, F. & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45(45), 177–197. <https://doi.org/10.34626/ESC.VI45.253>
- Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J. L., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S. & Cardoso, A. P. (2019). Adaptação e validação para português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. *Revista de Enfermagem Referência*, serIV(21), 35–45. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832019000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn21/serIVn21a04.pdf](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832019000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn21/serIVn21a04.pdf)
- Fior, C. A., Mercuri, E. & Silva, D. da. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Flores, S. R. (2017). A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), 401–416. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7769>
- Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Ferreira, P. da C. & Paulino, P. (2021). Percursos de estudantes da Educação Superior com trajetórias de insucesso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 669–690. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902747>
- Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(13), 101–113.
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão

- ao sucesso acadêmico. *Rev. bras. orientac. prof*, 19(1), 7–17.  
<https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Objetiva.
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155–164.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-82712008000200003>
- Ilha, V. D., Santos, A. A. A. dos & Queluz, F. N. F. R. (2020). Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 57(4), 41–51. <https://doi.org/10.21865/ridep57.4.03>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ed.). (2021). *Resumo técnico do censo da educação superior 2019*.  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf)
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C. & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. da G. & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247–256.  
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427205>
- Martins, L. B. & Zerbini, T. (2014). Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, 19(2), 317–328.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002007>
- Matta, C. M. B. da, Lebrão, S. M. G. & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Naege, M. (2019). *Transição, adaptação e sucesso acadêmico: estudo com alunos do 1o ano do Ensino Superior em Angola*. EDACUN.  
<https://doi.org/http://edacunob.ult.edu.cu/xmlui/handle/123456789/107>
- Oliveira, C. A. P. de & Cunha, N. de B. (2020). Competências de estudo e adaptação acadêmica - estudo correlacional entre medidas. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14675>
- Oliveira, K. L. de, Inácio, A. L. M., Silva, A. O. G. da, Mariano, M. L. S. & Franco, S. A. P. (2019). Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 134–149.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.14268>
- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*,

- 9(3,supl.1), 73–89. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>
- Ribas, R. T. M. & Costa, A. M. (2019). A validade preditiva do desempenho acadêmico no primeiro ano para a performance final no ensino superior. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 12(1), 183–204. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n1p183>
- Ribeiro, J. L. L. de S. & Morais, V. G. (2020). A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250040>
- Rufini, S. É., Bzuneck, J. A. & Oliveira, K. L. de. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paideia*, 22(51), 53–62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: the origins, development, and future of Self-Determination Theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, pp. 111–156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- 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 (São Paulo)*, 49(2), 337–373. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>
- Santos, A. A. A. dos & Boruchovitch, E. (2017). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem – adaptada para universitários de cursos à distância. Universidade São Francisco; Unicamp.
- Santos, A. A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Araújo, A. M., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2015). Construção e estudos psicométricos de uma escala de avaliação da adaptação ao ensino superior. Trabalho Apresentado No 7o Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica. [www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html](http://www.ibapnet.org.br/congresso2015/anais/resumos/R0013-2.html)
- Santos, A. A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Araújo, A. M., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2016). Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil.
- Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. de A. & Barros, R. de S. N. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(1), 77–88. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A. de A., Medeiros, H. C. P. & Barros, R. de S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A. B., Silva, A. D. G. da B., Souza, B. de A. & Lima, P. F. (2019). Fatores associados à adaptação acadêmica de estudantes de psicologia do primeiro período. *Revista Interamericana de Psicología*, 53(3), 431–443. <https://doi.org/https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i3.950>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25–31. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722003000100005>
- Sousa, A. D. S. Q., Mártires, H. & Sousa, C. (2018). Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. *Revista Educação Em Questão*, 56(47), 42. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47id13998>
- Spinath, B. (2012). Academic Achievement. In *Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition* (pp. 1–8). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O. & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680–685. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5). <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- 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>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–

349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In *Motivation and Emotion* (Vol. 44, Issue 1, pp. 1–31). Springer. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Zenorini, R. da P. C. & Santos, A. A. A. dos. (2010). Escala de Metas de Realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291–298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641010>

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de Confidencialidade e Sigilo

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Fabiana Nunes do Amarante Griggio**, brasileira, casada, agente universitária, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº **033.365.689-00**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico no ensino superior**”, a que tiver acesso nas dependências da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, 30 de agosto de 2021.

Ass. 

**Fabiana Nunes do Amarante Griggio**

## APÊNDICE B

### Formulário de Pesquisa

# Pesquisa sobre adaptação acadêmica no Ensino Superior

 [fabiana.griggio@uel.br](mailto:fabiana.griggio@uel.br) (não compartilhado) [Alternar conta](#)



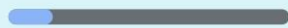
Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico no ensino superior”. A produção científica dessa pesquisa trará conhecimento sobre a temática da adaptação acadêmica e poderá servir de subsídio para o desenvolvimento de programas de combate a evasão no ensino superior.

Faz parte do presente formulário de pesquisa: a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o preenchimento de um questionário sociodemográfico e de três instrumentos de pesquisa com questões relacionadas à motivação para aprender, adaptação acadêmica e evasão no ensino superior, além da autorização para utilização da média geral de desempenho acadêmico. Os dados referentes ao desempenho acadêmico serão obtidos junto à secretaria acadêmica da Instituição de Ensino Superior do participante. O tempo de resposta de todo o formulário fica em torno de 25 minutos.

Agradecemos antecipadamente pela sua participação!  
A sua colaboração é muito importante e a precisão de suas respostas é determinante para a qualidade desta pesquisa.

Atenção: Responda a esse questionário somente se você for estudante da Unioeste - campus de Foz do Iguaçu e tiver 18 anos ou mais.

 Página 1 de 6

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual de Londrina. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

# Pesquisa sobre adaptação acadêmica no Ensino Superior

 fabiana.griggio@uel.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



\*Obrigatório

## 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Acadêmico(a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa "As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico no ensino superior". O objetivo da pesquisa é analisar as relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico. Esta pesquisa será realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Foz do Iguaçu.

Faz parte do presente formulário de pesquisa: a leitura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o preenchimento de um questionário sociodemográfico, o preenchimento de três instrumentos de pesquisa com questões relacionadas à motivação para aprender, adaptação acadêmica e evasão no ensino superior e a autorização para utilização da média geral de desempenho acadêmico. Os dados referentes ao desempenho acadêmico serão obtidos junto à secretaria acadêmica da Instituição de Ensino Superior do participante. O tempo de resposta de todo o formulário fica em torno de 25 minutos.

O benefício esperado como resultado desta pesquisa é o mapeamento das relações existentes entre as variáveis adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento, podendo servir de subsídio para a elaboração de programas de combate à evasão universitária.

Os participantes dessa pesquisa estão isentos de qualquer tipo de malefícios, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual. Contudo, é possível que alguns itens causem algum desconforto, cansaço, constrangimento ou alguma reação inesperada. Caso haja algum desconforto ao responder as escalas, o participante poderá informar à pesquisadora a qualquer momento e será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas, e se for o caso, poderá ser encaminhado para atendimento psicológico na Clínica Escola de Psicologia da Unioeste.

Para confirmar sua participação você precisará ler este documento e depois selecionar a opção correspondente ao final dessa página. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar. Para isto, também basta



selecionar a opção correspondente no final desta página. Você pode, ainda, retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

Informamos que o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. No entanto, por tratar-se de coleta de dados realizada de forma remota, não há total garantia de privacidade do material gerado, pois o ambiente virtual da rede está sujeito à ação de hackers.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes de sua participação. Garantimos ainda que você receberá o resultado desta pesquisa, tão logo a mesma for concluída.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá contatar a pesquisadora responsável que estará à disposição para quaisquer esclarecimentos. Ou ainda, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL, que tem como função proteger eticamente o participante de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Fabiana Nunes do Amarante Griggio  
Endereço: Avenida Tarquínio Joslín dos Santos, 1300, Jardim Polo Universitário – Foz do Iguaçu, PR.  
Telefones: (45) 3576-8103, (45) 99929-0820 - E-mail: [fabiana.griggio@uel.br](mailto:fabiana.griggio@uel.br).

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL  
LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - Sala 14, Campus Universitário.  
Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina-PR, CEP: 86057-970  
Telefone: 43-3371-5455 - E-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Informamos que será enviada uma via do presente TCLE ao seu e-mail. Informamos também que, caso queira, você poderá imprimir ou gerar um arquivo em formato .pdf para guardá-lo em seu computador.

1. Após a leitura do TCLE, você aceita participar da pesquisa? \*

Aceito participar

Atenção: Devem prosseguir para o questionário somente os participantes que concordarem com o TCLE.



2. Em qual e-mail você deseja receber uma via do TCLE? \*

sss

Página 2 de 6

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual de Londrina. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



## APÊNDICE D

### Questionário Sociodemográfico

# Pesquisa sobre adaptação acadêmica no Ensino Superior

 [fabiana.griggio@uel.br](mailto:fabiana.griggio@uel.br) (não compartilhado) [Alternar conta](#)



\*Obrigatório

## 2. Questionário de Caracterização Sociodemográfica do Participante

Essas informações serão utilizadas para traçar um perfil do participante, de forma que não os identifique individualmente.

Qual o seu nome completo? \*

Sua resposta

Qual a sua idade? \*

Sua resposta

Qual o seu gênero? \*

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Prefiro não dizer



Qual o seu estado civil? \*

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro

Como você se declara quanto à sua cor ou raça? \*

- Branco(a)
- Negro(a)
- Pardo(a)/mulato(a)
- Amarelo(a) (de origem oriental)
- Indígena ou de origem indígena
- Não quero declarar

Qual a sua nacionalidade? \*

- Brasileira
- Brasileira naturalizada
- Outro: \_\_\_\_\_



Atualmente você mora com: \*

- Pais e/ou familiares
- Colegas da universidade
- Outros colegas
- Companheiro(a)
- Companheiro(a) e filho(as)
- Sozinho(a)
- Outro: \_\_\_\_\_

Qual o seu curso na Unioeste? \*

Escolher ▼

Qual o seu ano de ingresso na universidade? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Em que série você está atualmente? \*

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- 4ª série
- 5ª série



A universidade que frequenta foi a primeira opção? \*

- Sim
- Não

O curso que frequenta foi a primeira opção? \*

- Sim
- Não

É a primeira vez que você está inscrito(a) no Ensino Superior? \*

- Sim
- Não

Atualmente você: \*

- Só estuda
- Estuda e trabalha


Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o ensino superior? \*

- Sim
- Não



Se sim, por favor indique quem:

Sua resposta

 Página 3 de 6

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual de Londrina. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



**ANEXOS**

**ANEXO 1****Declaração de Concordância da Instituição Coparticipante****unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná

**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição****Co-Participante**

Foz do Iguaçu, 20 de agosto de 2021.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
 Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Foz do Iguaçu, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico no ensino superior” sob a responsabilidade de Fabiana Nunes do Amarante Griggio, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro de 2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os estudantes dos cursos do campus de Foz do Iguaçu que aceitarem participar do estudo e assinarem o TCLE, além dos registros do sistema acadêmico. Também temos ciência de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Fernando José Martins  
 Diretor Geral

Prof. Dr. Fernando José Martins  
 Diretor Geral do Campus de Foz do Iguaçu  
 Portaria nº 0002/2020-GRE

## ANEXO 2

### Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As relações existentes entre adaptação acadêmica, evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico no ensino superior

**Pesquisador:** Fabiana Nunes do Amarante Griggio

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51946421.4.0000.5231

**Instituição Proponente:** CCB - Programa de Pós-graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.042.040

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1819788.pdf de 14/10/2021

**Resumo:**

Trata-se de um Projeto de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Psicologia; será realizado um estudo quantitativo, transversal, com desenho correlacional descritivo. O objetivo é analisar as relações existentes entre adaptação acadêmica, motivos para evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico. Participarão do estudo, aproximadamente 350 estudantes universitários, maiores de 18 anos, que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública estadual. Os acadêmicos serão convidados a participar da pesquisa que será divulgada por e-mail e pelo sistema acadêmico. A coleta de dados será online, com a utilização da ferramenta Google Forms. O formulário será organizado com as informações sobre a pesquisa, o contexto, a justificativa e os objetivos; seguido da pergunta sobre a maioridade do participante. Os participantes que informarem ter 18 anos ou mais serão direcionados ao termo de consentimento livre esclarecido – TCLE, o qual deverá ser lido e aceito para seguir ao questionário sociodemográfico. As próximas etapas do formulário, após o questionário sociodemográfico, serão os instrumentos padronizados: Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES), Escala de Motivação Acadêmica (EMA), e Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). Os dados serão organizados em planilha e submetidos às

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

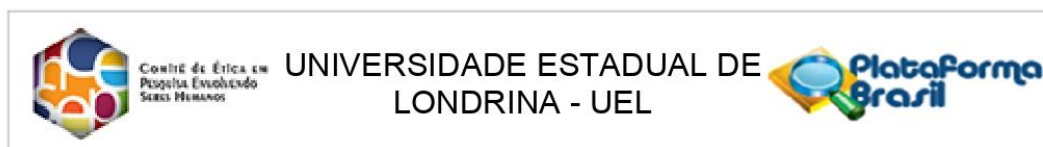
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.042.040

estatísticas descritiva e inferencial.

**Critério de Inclusão:**

Participarão do estudo, aproximadamente 350 estudantes universitários, maiores de 18 anos, que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública estadual. O tamanho da amostra foi calculado a partir do número total de estudantes (N=1694) do campus escolhido para a pesquisa, considerando um erro amostral de 5%. A amostra será estratificada proporcionalmente ao número de estudantes em cada um dos 12 cursos de graduação ofertados. O percentual de estudantes de acordo com os cursos ofertados no campus da pesquisa são: Administração (9%), Ciência da Computação (9%), Ciências Contábeis (9%), Direito (10%), Enfermagem (8%), Engenharia Elétrica (11%), Engenharia Mecânica (10%), Hotelaria (5%), Letras (8%), Matemática (5%), Pedagogia (9%), Turismo (7%).

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos do estudo os acadêmicos que estiverem no ano de ingresso.

**Objetivo da Pesquisa:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1819788.pdf de 14/10/2021

**Objetivo Primário:**

Analisar as relações existentes entre adaptação acadêmica, motivos para evasão, motivação para aprender e desempenho acadêmico.

**Objetivo Secundário:**

- Averiguar adaptação acadêmica na amostra pesquisada;
- Identificar os motivos para a evasão acadêmica entre os universitários;
- Identificar a motivação para aprender entre os estudantes;
- Identificar o desempenho acadêmico da amostra investigada;
- Buscar relação de dependência entre as variáveis estudadas.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

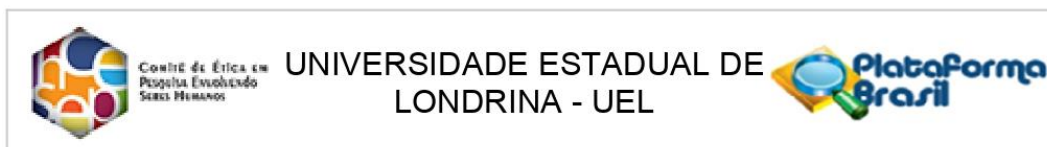
**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.042.040

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1819788.pdf de 14/10/2021

#### **Riscos**

Os participantes dessa pesquisa estão isentos de qualquer tipo de malefícios, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual. Contudo, é possível que alguns itens causem algum desconforto, cansaço, constrangimento ou alguma reação inesperada. Caso haja algum desconforto ao responder as escalas, o participante poderá informar à pesquisadora a qualquer momento e será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas, e se for o caso, poderá ser encaminhado para atendimento psicológico na Clínica Escola de Psicologia da Unioeste. O tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Esclarecemos as informações dos participantes serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do participante. No entanto, por tratar-se de coleta de dados realizada de forma remota, não há total garantia de privacidade do material gerado, pois o ambiente virtual da rede está sujeito à ação de hackers.

#### **Benefícios:**

O resultado desta pesquisa poderá servir de subsídio para a Instituição na elaboração e/ou melhoria de programas de prevenção e combate à evasão universitária.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto tem sua relevância para a compreensão dos fatores que levam à evasão escolar, pode servir de modelo para outras instituições públicas e subsidiar a elaboração de programas de combate à evasão universitária.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Apresentou a folha de rosto preenchida e assinada.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

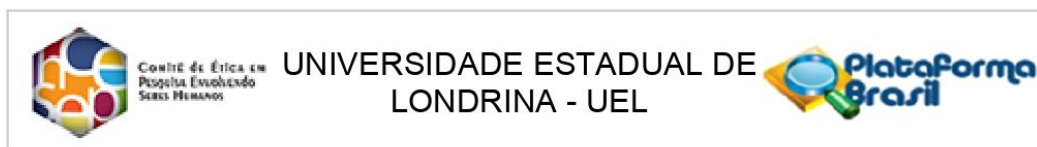
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.042.040

- Apresentou a declaração de concordância a da instituição coparticipante Unioeste, assinado pelo Diretor Geral do Campus Foz do Iguaçu.
- Apresentou o Termo de Confidencialidade e Sigilo, devidamente assinado.
- Apresentou os quatro questionários que serão preenchidos pelos participantes.
- Apresentou o projeto completo.
- Apresentou o TCLE conforme as resoluções vigentes 466/2012 e 510/2016;
- Apresentou o cronograma detalhado e cita que a 'Coleta de Dados' será desenvolvida de 03/11/2021 a 28/02/2022.
- O financiamento é próprio e apresentou orçamento de 400,00 reais.

**Recomendações:**

não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apresentadas no parecer anterior foram resolvidas pelo pesquisador.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

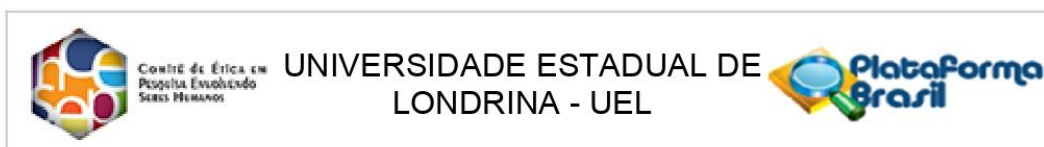
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.042.040

- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1819788.pdf	14/10/2021 21:31:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil_1.docx	14/10/2021 21:25:55	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.pdf	14/10/2021 21:24:41	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	QuestionarioSociodemografico.pdf	20/09/2021 17:19:49	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	TermoConfidencialidadeSigilo.pdf	20/09/2021 17:18:57	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	Formulario.pdf	20/09/2021 17:17:34	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	Anexo4_M_ES.pdf	20/09/2021 17:16:40	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	Anexo3_EMA.pdf	20/09/2021 17:15:32	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Outros	Anexo2_QAES.pdf	20/09/2021 17:13:50	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoFabiana.pdf	20/09/2021 16:56:29	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_instituicao.pdf	20/09/2021 16:49:54	Fabiana Nunes do Amarante Griggio	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

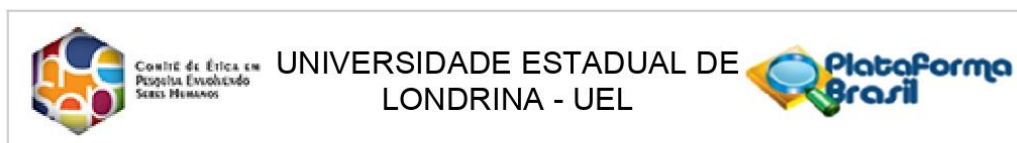
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.042.040

LONDRINA, 17 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Adriana Lourenço Soares Russo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br

## ANEXO 3

## Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior

## QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Alexandra M. Araújo, Acácia Anelli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015  
Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, SP, Brasil

Número de aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_\_ F\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim \_\_ Não \_\_ O Curso foi primeira opção? Sim \_\_ Não \_\_  
É a 1ª vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_ Atualmente encontra-se: Só a estudar \_\_ A estudar e trabalhar \_\_  
Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim \_\_ Não \_\_  
Se sim, por favor indique quem: \_\_\_\_\_

**Instruções:**

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5

## ANEXO 4

### Escala de Motivação Acadêmica

#### **Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Guimarães e Bzuneck, 2008)**

Instruções:

Esta é uma pesquisa que objetiva conhecer a motivação para aprender. Marque o número correspondente ao seu grau de concordância com as afirmativas abaixo, respondendo a seguinte questão: Por que eu venho à universidade?

Sendo:

- 1 e 2 = Nenhuma correspondência;
- 3 = Pouca correspondência;
- 4 = Moderada correspondência;
- 5 e 6 = Forte correspondência; e
- 7 = Total correspondência

1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade	1	2	3	4	5	6	7
2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória	1	2	3	4	5	6	7
3. Venho à universidade para não receber faltas	1	2	3	4	5	6	7
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	1	2	3	4	5	6	7
5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso	1	2	3	4	5	6	7
6. Venho à universidade para não ficar em casa	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	1	2	3	4	5	6	7
8. Venho porque é isso que esperam de mim	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	1	2	3	4	5	6	7
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	1	2	3	4	5	6	7
11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque a educação é um privilégio	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu não vejo por que devo vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7
14. Venho à universidade para conseguir o diploma	1	2	3	4	5	6	7
15. Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque para mim a universidade é um prazer	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7

20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque gosto muito de vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7
22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério	1	2	3	4	5	6	7
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso	1	2	3	4	5	6	7
24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7
25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque estudar amplia os horizontes	1	2	3	4	5	6	7
27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	1	2	3	4	5	6	7
28. Pelo investimento material que faço para poder estudar.	1	2	3	4	5	6	7
29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade	1	2	3	4	5	6	7
31. Venho à universidade porque meus pais me obrigam	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 5

### Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior

#### Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2015)

Instruções:

A seguir, você encontrará uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um seria um motivo fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior atual. Sendo:

1 = muito fraco      2 = fraco      3 = médio      4 = forte      5 = muito forte

1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Ter que morar longe da minha família	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estou no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	1	2	3	4	5
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho	1	2	3	4	5
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Precisar morar em república	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5
17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5
20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
27. Morar longe da faculdade/universidade	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina	1	2	3	4	5

29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de livros na biblioteca	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. A maneira como os professores ensinam	1	2	3	4	5
36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37. Não haver internet disponível no campus	1	2	3	4	5
38. Relacionamento ruim com os professores	1	2	3	4	5
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2	3	4	5
40. Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41. Ter que morar sozinho	1	2	3	4	5
42. Professores não darem atenção aos alunos	1	2	3	4	5
43. Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo	1	2	3	4	5
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	1	2	3	4	5
45. Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47. Dificuldade de acesso à internet no campus	1	2	3	4	5
48. Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49. Necessidade de comprar um imóvel	1	2	3	4	5
50. Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5
52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53. A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5