

2022



CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DA GRADUAÇÃO

Thiago Januario Lisboa, PUC-Rio, professorthiagolisboa@gmail.com

Silvia Brilhante Guimarães, PUC-Rio, silvia_brilhante@puc-rio.br

Resumo.

A autoeficácia é um construto formulado no cerne da Teoria Social Cognitiva. De acordo com Bandura (1994, p. 71) ela pode ser definida como “as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas”. Deste modo, ao inserirmos o construto de Bandura dentro do contexto educacional do ensino superior, podemos dizer que a crença de autoeficácia acadêmica é a “capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268).

Ao refletirmos sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do Ensino Superior, encontramos na literatura que o começo da graduação é um momento na vida dos estudantes que representa um grande desafio (MOHALLEM, 2016). Isto ocorre por conta de uma série de mudanças na vida acadêmica entre o ensino médio e o superior. As principais mudanças são: horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos para entrega de trabalhos curtos e por vezes concomitantes (ALMEIDA, 2007; SAMPAIO, 2011; JOLY et al., 2012; MAGALHÃES, 2013).

Além disso, a literatura (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006) expõe que a crença de autoeficácia está relacionada tanto com o desempenho acadêmico dos estudantes quanto com o sucesso acadêmico dos estudantes. Os que apresentam maior crença de autoeficácia também apresentam melhor desempenho acadêmico e, seguindo este raciocínio, as chances deles apresentarem resiliência aos desafios impostos e não abandonarem seus cursos acaba sendo maior, alcançando dessa maneira um maior sucesso em sua vida acadêmica. Desta forma, é de suma importância que investiguemos como a crença de autoeficácia acadêmica evolui ao longo do primeiro semestre da graduação.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar como a crença de autoeficácia acadêmica se comporta ao longo do primeiro semestre. A pesquisa foi composta por um estudo longitudinal que apresentou delineamento quantitativo. Ao todo participaram 70 estudantes universitários ingressantes. Eles, após consentirem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Seu objetivo é avaliar as crenças dos estudantes em sua capacidade de executar as tarefas relacionadas a sua formação acadêmica a nível superior.

2022



Os dados coletados, em vista de atender ao objetivo proposto, foram submetidos a análise por meio do software Statistical Package for Social Sciences v.20 (IBM, 2011). Inicialmente, para verificar a normalidade da distribuição do score total e das dimensões, os resultados da AEFS foram submetidos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Foi verificado que parte dos dados era paramétrica e parte não-paramétrica. A partir daí, foi realizado o teste de sinais de Wilcoxon para verificar as diferenças entre as médias nas duas aplicações (dados não-paramétricos) e o teste t pareado (dados paramétricos). A análise dos resultados dos testes realizados mostrou que houve diferença estatisticamente significativa entre as médias apenas da dimensão Autoeficácia Acadêmica. As demais dimensões assim como o total da AEFS não apresentaram diferença significativa. Este resultado indica que os estudantes por si só não foram capazes de aumentar sua crença de autoeficácia acadêmica durante o primeiro período.

Considerando a relação da crença de autoeficácia com o sucesso acadêmico, o resultado encontrado aponta para a necessidade da realização de intervenções que visem estimular a autoeficácia acadêmica dos estudantes visto que, por si só, os estudantes ingressantes não elevaram de maneira significativa sua crença de autoeficácia ao longo do primeiro semestre da graduação. A realização das intervenções pode favorecer a permanência estudantil na graduação de forma a diminuir a evasão universitária.

Palavras-chave: Autoeficácia, Programas de Intervenção, Permanência Estudantil.

1. Introdução

Debruçando sobre estudos acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante sua trajetória de formação no Ensino Superior, encontramos que o começo da graduação é considerada uma fase crítica na vida dos universitários, sendo considerada um grande desafio (MOHALLEM, 2016). Isto ocorre por conta de uma ruptura entre o modelo da vida acadêmica do ensino médio e o superior. Dentre as mudanças encontradas pelos estudantes ao adentrar o ensino superior, se destacam os horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos para entrega de trabalhos curtos e por vezes concomitantes (ALMEIDA, 2007; SAMPAIO; POLYDORO, 2012; JOLY et al., 2012; MAGALHÃES, 2013). Acreditamos que vários fatores podem estar envolvidos com a possibilidade do estudante vencer este momento inicial da graduação, dentre eles, a crença de autoeficácia acadêmica.

A autoeficácia é um construto formulado no cerne da Teoria Social Cognitiva. De acordo com Bandura (1994, p. 71), a autoeficácia pode ser definida como “as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas”. Deste modo, ao inserirmos o construto da autoeficácia ao contexto educacional do ensino superior, podemos dizer que a crença de autoeficácia acadêmica é a crença na “capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268).

A literatura expõe que a crença de autoeficácia está relacionada ao desempenho acadêmico dos estudantes, essa relação se dá de forma que os estudantes com maior crença de autoeficácia também

2022



apresentam melhor desempenho acadêmico (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Além dessa relação, esse construto está diretamente ligado à autorregulação da aprendizagem. A autorregulação diz respeito ao “processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 9). Os estudantes com maiores graus de crença de autoeficácia também são aqueles que apresentam maior autorregulação da aprendizagem (POLYDORO; AZZI, 2009). Sendo assim, esses estudantes conseguem superar com menos dificuldade os obstáculos encontrados durante o período inicial da graduação, diminuindo as chances de abandonarem os seus cursos.

Isto posto, é de suma importância que investiguemos como a crença de autoeficácia acadêmica evolui ao longo do primeiro semestre da graduação, uma vez que, espera-se que este construto apresente variação positiva ao longo da graduação mas não necessariamente durante o primeiro ano, sendo ele considerado o mais crítico (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; MOHALLEM, 2016). Dessa maneira, o objetivo deste trabalho foi investigar como a crença de autoeficácia acadêmica se comporta ao longo do primeiro semestre da graduação.

2. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi composta por um estudo longitudinal que apresentou delineamento quantitativo e contou com a participação de 70 estudantes universitários ingressantes de uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro. Considerando o objetivo proposto, foi aplicado um questionário *online* formado pela Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A AEFS é uma escala do tipo Likert composta por 34 itens com opções de resposta entre 1 (pouco capaz) e 10 (muito capaz). Seu objetivo é avaliar as crenças dos estudantes em sua capacidade de executar as tarefas relacionadas a sua formação acadêmica a nível superior. É dividida em cinco dimensões, a saber: Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia na Regulação da Formação, Autoeficácia em Ações Proativas, Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica. Salienta-se que, antes de participar da pesquisa, os participantes consentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi respondido pelos mesmos respondentes tanto no início do primeiro semestre da graduação (março) quanto no final do semestre (junho).

Os dados coletados foram submetidos a análise por meio do software Statistical Package for Social Sciences v.20 (IBM, 2011). Inicialmente, para verificar a normalidade da distribuição do escore total e das dimensões, os resultados da AEFS foram submetidos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Na sequência, foram realizados testes de sinais de Wilcoxon para os dados não-paramétricos e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos a fim de identificar possíveis diferenças nas médias entre o começo e o final do primeiro semestre da graduação.

3. Resultados

O resultado do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para o escore total da AEFS em março foi de $D(70) = .10$, $p = .048$. Por sua vez, as cinco dimensões em março tiveram como resultado $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .10$, $p = .082$ e $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .12$, $p = .006$ e $D(70) = .20$, $p < .001$,

2022



respectivamente. Na aplicação de junho, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* apontou um resultado de $D(70) = .08$, $p = .200$ para o total da AEFS. Cada uma das dimensões apresentou como resultado $D(70) = .08$, $p = .200$, $D(70) = .07$, $p = .200$, $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .15$, $p = .003$ e $D(70) = .15$, $p = .001$, respectivamente. Com base nesses resultados, infere-se que os dados relacionados com as dimensões de Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas são paramétricos. Por outro lado, os dados referentes ao escore total da AEFS e as dimensões Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica são não-paramétricos. A partir do resultado encontrado, foram realizados testes de sinais de Wilcoxon para os dados não-paramétricos e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos os quais podem ser visualizados nas Tab. 1 e Tab.2, respectivamente.

Tabela 1 - Comparação da autoeficácia acadêmica pelos participantes no início e no final do primeiro semestre letivo (dados não-paramétricos).

Medidas	Média	Z	p	Ranks	N
Autoeficácia na Interação Social(março)	8,19	-1,79	0,074	Negativos	27
				Positivos	39
Autoeficácia na Interação Social (junho)	8,45			Empates	4
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (março)	8,57	-0,18	0,861	Negativos	24
				Positivos	25
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (junho)	8,60			Empates	21
Total AEFS (março)	7,99	-1,44	0,150	Negativos	30
				Positivos	40
Total AEFS (junho)	8,09			Empates	0

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao analisarmos os resultados dos testes de sinais de Wilcoxon da Tab. 1 percebemos que eles não mostraram diferença significativa no escore total da AEFS ao longo do primeiro semestre ($Z = -1.44$, $p = .150$). Eles também não apontam que há diferença significativa na média da dimensão Autoeficácia na Interação Social da AEFS durante o primeiro semestre da graduação ($Z = -1.79$, $p = .074$) e na média da dimensão Autoeficácia na Gestão Acadêmica da AEFS entre o começo e o final do primeiro semestre letivo ($Z = -0.18$, $p = .861$).

Os resultados da dimensão Autoeficácia na Interação Social indicam que os estudantes não se sentiram mais ou menos capazes de se relacionar com seus colegas e professores tanto para fins acadêmicos quanto para fins sociais ao longo do primeiro semestre. Eles também não apresentaram alterações significativas quanto à percepção em sua capacidade de planejamento e execução dos prazos em suas tarefas acadêmicas, o que foi mensurado na dimensão Autoeficácia na Gestão

2022



Acadêmica. Por fim, não apresentaram variações em sua crença de autoeficácia acadêmica como um todo.

Tabela 2 - Comparação da autoeficácia acadêmica pelos participantes no início e no final do primeiro semestre letivo (dados paramétricos).

Medidas	Média	df	t	p
Autoeficácia Acadêmica (março)	8,15	69	-1,974	0,052
Autoeficácia Acadêmica (junho)	8,30			
Autoeficácia na Regulação da Formação (março)	7,76	69	0,609	0,545
Autoeficácia na Regulação da Formação (junho)	7,69			
Autoeficácia em Ações Proativas (março)	7,63	69	0,199	0,843
Autoeficácia em Ações Proativas (junho)	7,61			

Fonte: elaborada pelos autores.

A análise dos testes t de amostras pareadas da Tab. 2 mostrou que há diferença significativa no escore da dimensão Autoeficácia Acadêmica da AEFS entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = -1.97$, $p = .052$, $d = .23$). No que diz respeito às dimensões Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas, o resultado aponta que não há diferença significativa entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = .61$, $p = .545$) e ($t(69) = .20$, $p = .843$), respectivamente.

Os resultados encontrados indicam que, com base nas vivências acadêmicas do primeiro semestre da graduação, os estudantes apresentaram aumento na média do escore apenas da dimensão Autoeficácia Acadêmica. Essa dimensão está relacionada com a crença que os estudantes apresentam sobre a sua capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo ministrado. Por outro lado, nas demais dimensões da AEFS, assim como no escore total, os estudantes não tiveram diferenças significativas de média entre o início e o final do primeiro semestre. Também é possível inferir, com base nos resultados encontrados na dimensão Autoeficácia na Regulação da Formação, que os estudantes não apresentaram variações significativas no que diz respeito à confiança que eles possuem em si mesmo para estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações ao longo de sua trajetória acadêmica. De acordo com os resultados da dimensão Autoeficácia em Ações Proativas, os estudantes não apresentam um aumento ou uma diminuição em sua crença de serem capazes de aproveitar as oportunidades ao longo do processo de formação assim como não perceberam uma variação na sua capacidade de atualizar os seus conhecimentos e promover melhorias institucionais.

É possível que este resultado esteja associado com uma gama muito vasta de fatores, entre eles: os estudantes podem ter entrado na universidade com uma crença elevada em sua capacidade devido a

2022



sua aprovação no vestibular e ao se depararem com a realidade do ensino superior encontraram um cenário mais difícil do que esperavam.

4. Discussão

A ausência de melhoria na crença de autoeficácia dos estudantes ao longo do primeiro semestre da graduação deve ser motivo de preocupação entre professores e corpo pedagógico das instituições de ensino, pois como afirmam Zimmerman e Cleary (2006), quanto maior a crença de autoeficácia do aluno, melhor o desempenho acadêmico. É possível que este resultado esteja associado a uma gama muito vasta de fatores, entre eles: os estudantes podem ter entrado na universidade com uma crença elevada em sua capacidade devido a sua aprovação no vestibular e ao se depararem com a realidade do ensino superior, encontraram um cenário mais difícil do que esperavam. Entretanto, buscando a promoção de um ambiente mais propício ao sucesso acadêmico que pode levar a um aumento na permanência estudantil e, consequentemente, uma diminuição das taxas de evasão universitária, faz-se necessário buscar medidas efetivas.

Dentre essas medidas, a adoção de programas de intervenção tem se mostrado efetiva para a promoção da autorregulação da aprendizagem e da crença de autoeficácia, uma vez que os construtos apresentam relação de reciprocidade. Salgado, Polydoro e Rosário (2018), após a realização de um programa de intervenção com estudantes ingressantes, encontraram um incremento na crença de autoeficácia dos estudantes. Visto que, por si só, os estudantes ingressantes não elevaram de maneira significativa sua crença de autoeficácia ao longo do primeiro semestre da graduação e considerando que há uma relação entre a crença de autoeficácia e o sucesso acadêmico, a realização de intervenções que tenham como premissa estimular a autorregulação da aprendizagem, podem elevar a autoeficácia acadêmica dos estudantes. Dessa forma, este tipo de ação precisa deixar de ser realizado pelas instituições de ensino de maneira pontual e passar a incorporar o currículo das instituições de ensino (SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018).

Além da realização de intervenções, é necessário pensar na promoção de outros tipos de ações institucionais, incluindo também as práticas docentes e assistência por parte dos núcleos de apoio aos estudantes. Essas ações devem ter como objetivo fomentar a crença de autoeficácia dos estudantes. Uma atividade que pode funcionar é a realização de programas de tutoria, em duplas ou em grupo. Apesar de não ser comum no Brasil, esse tipo de ação ocorre com certa frequência em outros países apresentando bons resultados (BETANCUR; VERGARA, 2021; FARIAS et. al, 2021). Os participantes relataram que o programa de tutoria facilitou a adaptação ao ensino superior. Além disso, informaram que os encontros de tutoria foram benéficos no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Salienta-se que não apenas os estudantes ingressantes relataram apresentar uma experiência positiva durante o programa de tutoria. Os tutores que são estudantes de períodos mais avançados também realizaram relatos positivos acerca desse tipo de experiência.

De acordo com Bandura (2001), a construção da crença de autoeficácia ocorre por meio de quatro fontes distintas de informação: experiência direta - baseada nos resultados oriundos das experiências do próprio indivíduo -, experiência vicária - relacionada com a capacidade do indivíduo aprender com as experiências vividas por outras pessoas -, persuasão social - relacionada com as situações nas quais o ambiente social é o responsável pelo indivíduo ter a percepção de que é capaz para realizar uma

2022



determinada ação - e, por fim, o estado físico e o estado emocional. Dessa forma, a interação com colegas de outros semestres pode ter um efeito positivo, dado que essa relação social pode interferir tanto na experiência vicária, quanto na persuasão social dos estudantes ingressantes, fomentando o desenvolvimento da sua crença de autoeficácia acadêmica.

5. Conclusão

Diante do exposto, consideramos que os resultados da aplicação da AEFS podem ser usados para o desenvolvimento de atividades que contemplem as diferentes dimensões da crença de autoeficácia acadêmica. Um primeiro passo em direção às ações efetivas, é compreender quais são as principais inseguranças dos estudantes e, para isso, a escala pode subsidiar informações.

Cabe ressaltar como limitação do presente estudo que ele está relacionado com a aplicação de um instrumento de autorrelato (AEFS). Desse modo, o que foi avaliado foi a percepção de capacidade em organizar e executar as ações necessárias para a realização de tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior e não a capacidade em si. Além disso, sugerimos a realização de novos estudos que englobam estudantes de outros países e realizem ações que objetivem promover a crença de autoeficácia dos estudantes ao longo do primeiro ano da graduação.

A permanência universitária é uma temática de suma importância dentro do campo educacional uma vez que o Brasil apresenta taxas elevadíssimas de evasão universitária. Logo, é necessário que esforços sejam empreendidos a fim de combatê-la. Nesse sentido, acreditamos que um dos caminhos é justamente fomentar a crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes, em especial, daqueles que estão ingressando no ensino superior.

Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*. R. Ramachaudran.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?. Editora Vozes.
- Farías, J., Moya, C., Suid, N., & Santelices, B. (2021). Evaluación de resultados de las tutorías académicas grupales y de apoyo personalizado: una contribución a la permanencia estudiantil en la educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3416>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: teoria e prática*, 13(1), 75-88.
- IBM Corp. Released (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Joly, C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na Universidade. II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, M. O., (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista brasileira de orientação profissional*, 14(2), 215-226.
- Mohallem, R. M. M. (2016). Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da educação*, (29).

2022



Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.

Salgado, F. A. D. F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, 23, 667-679.

Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & de Fonseca Rosário, P. S. L. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42).

Vargas Betancur, A., & Candia Vergara, C. (2021). Programa de Acompañamiento Voluntario a Estudiantes de Primer Semestre. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3414>.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 45-69.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).