

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**



1290001922



FE

TCC/UNICAMP Si38a

**Ana Paula Américo da Silva**

## **A Auto-Eficácia Acadêmica de Universitários**

2005.05.04

**Campinas**

**2004**

Bibuid 344846

UNIDADE	F.E.
Nº CHA	1001 UNICAMP
Si	38a
Y	
T	1922
PA	16/2005
C	X
PRE	2011,00
DATA	29 03 05
Nº CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38a Silva, Ana Paula Américo da.  
A auto - eficácia acadêmica de estudantes universitários / Ana Paula Américo da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Auto - eficácia. 2. Estudantes universitários. 4. Ensino superior. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-247

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Ana Paula Américo da Silva**

## **A Auto-Eficácia Acadêmica de Universitários**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UNICAMP, sob a orientação da  
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro.

**Campinas**

**2004**

## AGRADECIMENTOS

- A Deus por estar sempre ao meu lado.
- Aos meus queridos pais, Esaú e Ermelinda, à minha irmã Vera, ao meu cunhado Fiore e ao meu querido sobrinho Breno por todo carinho, amor e dedicação.
- Ao Anderson, meu amor, por todos esses anos vivenciados com muito carinho, paixão e companheirismo.
- À querida Marina, amiga e mãe em todos os momentos do curso, por seu carinho e cumplicidade.
- A Sandreilane por sua valiosa amizade.
- As minhas amigas do curso Tânia, Melissa, Ká, Kat e Val pelo companheirismo de todos esses anos e pelas inúmeras risadas.
- A minha amiga e orientadora Soely por sempre me ensinar algo novo e me ajudar nos momentos mais difíceis.
- A Roberta por seu apoio e amizade desde o início da graduação.
- Aos colegas do PES.

## Sumário

Resumo	1
Apresentação	2
Capítulo I	
O Estudante do Ensino Superior	4
Capítulo II	
A Teoria Social Cognitiva de Bandura e o Conceito de Auto-Eficácia	14
Capítulo III	
Método	35
Capítulo IV	
Resultados e Discussão	39
Referências Bibliográficas	54
Anexos	61

## Resumo

A partir de estudos que mostram que a auto-eficácia exerce papel relevante no contexto acadêmico, a presente pesquisa buscou identificar e analisar a auto-eficácia acadêmica de estudantes universitários concluintes, assim como conhecer a que fatores estes atribuem a formação da sua crença de auto-eficácia acadêmica. Participaram desta pesquisa 54 alunos concluintes do curso de Pedagogia, do período diurno (53,7%) e noturno (46,3%), de uma Instituição Pública de Ensino Superior, sendo 96,3% do sexo feminino. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de uma escala de auto-eficácia acadêmica e de um questionário. A partir da análise dos resultados, pode-se dizer que, de maneira geral, a escala de auto-eficácia acadêmica desenvolvida nesta pesquisa é capaz de medir de forma consistente as crenças de auto-eficácia dos estudantes, uma vez que possui uma boa consistência interna (alpha de Cronbach de 0,937) e apresenta itens com boa dispersão. Pode-se afirmar ainda que, a maioria dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia possuem um elevado senso de auto-eficácia no contexto acadêmico, principalmente no processo de aprendizagem e nas condições de estudo, em que há a influência das quatro fontes de informação de eficácia, com destaque para as experiências diretas. Além disto, as respostas do questionário sobre as quatro fontes de informação de eficácia indicaram que os participantes utilizaram na definição de suas capacidades, em relação às situações propostas na escala, vários aspectos que envolvem a vida acadêmica.

## Apresentação

Os estudos desenvolvidos sobre o ensino superior vêm discutindo diversas temáticas relevantes, dentre as quais se destaca o estudante universitário, suas características e sua trajetória acadêmica.

A integração do universitário ao ensino superior é um processo complexo que envolve as condições pessoais, as características institucionais e grupos de interação (Polydoro, 2000; Almeida e Soares, 2003; Santos e Almeida, 2002). Desta forma, o sucesso para a adaptação e realização acadêmica do universitário dependerá de variáveis situacionais e pessoais. Dentre as variáveis pessoais, destaca-se a auto-eficácia (Belo, Faria e Almeida, 1998).

O conceito de auto-eficácia faz parte da Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura que se refere à crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas ações (Bandura, 1997). As crenças de auto-eficácia são originadas a partir de quatro fontes de informação: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados físico e emocional (Bandura, 2004).

A influência das crenças de auto-eficácia no contexto acadêmico abrange as crenças dos estudantes sobre a eficácia de regulação da própria aprendizagem e de lidarem com sucesso em distintas áreas acadêmicas (Faria e Simões, 2002). Assim, o estudo e a avaliação das crenças de auto-eficácia acadêmica é relevante por possibilitar um maior conhecimento das

características motivacionais dos alunos e a compreensão dessas características no desempenho escolar e nos respectivos resultados.

A partir do pressuposto que a auto-eficácia exerce papel relevante no contexto acadêmico, a presente pesquisa buscou identificar e analisar a auto-eficácia acadêmica de estudantes universitários e conhecer a que fatores os alunos atribuem a formação da auto-eficácia acadêmica.

Para isto, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda o estudante do ensino superior, suas principais características e mudanças que ocorrem no decorrer desta formação, com ênfase no período de conclusão de curso, em que diferentes experiências são vivenciadas, como o estágio e a formatura. O segundo capítulo trata da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, com destaque ao conceito de auto-eficácia, bem como de suas fontes e sua importância no contexto acadêmico. Já o terceiro, destaca o método de pesquisa usado para atingir os objetivos propostos, enquanto que, o quarto capítulo apresenta os resultados obtidos e a discussão acerca destes.

## Capítulo I

### O Estudante do Ensino Superior

O estudante do ensino superior, apesar de ser uma categoria social que aborda outras idades da vida, predomina como uma categoria ligada ao jovem e a uma relevante passagem para o mundo adulto. Neste período, o jovem estudante encontra-se em transição para uma vida nova, na qual terá diversas responsabilidades no que se refere a sua profissão, a si próprio e a outras pessoas que podem vir a ser seus dependentes (Pimenta, 2001).

Polydoro (2000) explicita que o ingresso na universidade é uma fase de diferentes transições, sendo a educativa de extrema significância para o indivíduo, principalmente devido à ocorrência simultânea de alterações e adaptações específicas da adolescência e vida adulta. Nesta fase, segundo Belo, Faria e Almeida (1998), as principais tarefas desenvolvimentistas dizem respeito à formação da identidade, desenvolvimento da autonomia e estabelecimento das relações interpessoais.

De acordo com Almeida e Soares (2003), a transição para o ensino superior é marcada pelo confronto dos estudantes com novos e complexos desafios, dentre os quais se destacam: sair de casa, afastar-se da família, assumir novas funções e responsabilidades, e responder de forma eficaz às tarefas acadêmicas de um nível de ensino mais exigente. Estes autores consideram que as diversas tarefas que os universitários enfrentam correspondem principalmente a quatro domínios: acadêmico, social, pessoal e vocacional/institucional.

O domínio acadêmico envolve as adaptações referentes aos *novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos novos sistemas de ensino e avaliação* (Almeida e Soares, 2003:19), enquanto que o social requer que os alunos desenvolvam padrões de relacionamento interpessoal mais maduros em relação à família, aos professores e amigos, ao sexo oposto e às autoridades. No domínio pessoal, os universitários concorrem para estabelecer um forte sentido de identidade e desenvolver a auto-estima, tendo assim, uma maior conhecimento sobre si próprios, bem como formar uma visão pessoal de mundo. O domínio vocacional/ institucional, por sua vez, refere-se a determinação e o comprometimento com determinados objetivos vocacionais e/ou institucionais, importantes para o desenvolvimento vocacional.

Neste contexto, Almeida e Soares (2003) afirmam que o primeiro ano do estudante na universidade é considerado *um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária* (p. 19).

Além disto, segundo Oliveira (2003), o primeiro ano é marcado *pelo impacto das expectativas dos estudantes em relação a sua vivência acadêmica, conteúdo dos cursos, relacionamentos sociais e uma série de outros fatores com a realidade universitária* (p.13).

Segundo Tinto (1988), a entrada do estudante na universidade consiste em um rito de passagem devido ao afastamento da comunidade ou condição anterior e à passagem para uma nova comunidade, o que implica o conhecimento das normas e condutas deste novo ambiente, bem como a integração intelectual e social neste.

Santos e Almeida (2002), por sua vez, consideram que a transição para o ensino superior apresenta um conjunto de desafios para os estudantes ingressantes e por isto, é tida como uma das explicações para a dificuldade de adaptação acadêmica destes. No entanto, ressaltam que essa dificuldade depende também da maturidade psicossocial e o próprio preparo acadêmico.

Desta forma, ao ingressar no ensino superior, o estudante percebe, devido às necessidades universitárias e à ampla quantidade de informações a que é exposto, que necessita aprender uma diversidade de papéis, determinado por este novo ambiente, em um curto período de tempo (Polydoro, 2000).

Entretanto, as preocupações dos estudantes universitários não terminam quando eles deixam de ser calouros. Rufino e Pereira (1990), de acordo com Polydoro (2000), consideram que o ritual de iniciação estende-se até o final do curso.

Neste sentido, Almeida, Soares e Ferreira (1999), também citados por esta autora, afirmam que as preocupações do início da graduação estão ligadas à ausência de conteúdos relacionados especificamente à carreira profissional escolhida, enquanto que nas séries finais, surge um outro momento de crise caracterizado pela sensação de que não se conhece mais nada dos conteúdos vistos nos anos anteriores, e de que não se é capaz de exercer um novo papel, marcado por maior iniciativa e responsabilidade frente ao estágio e à formatura.

Oliveira (2003) explicita que o último ano do estudante é semelhante ao primeiro, uma vez que pode ser entendido como uma fase de transição, em que há novos desafios a serem enfrentados. Assim, *o período de eminência da*

*formatura e a inserção no mercado de trabalho caracteriza-se por fortes expectativas e ansiedades por parte dos estudantes com relação ao futuro (p. 14).*

Além disto, a formatura de um curso de graduação representa para a maioria dos alunos a inserção no mercado de trabalho. Logo, a questão do ingresso no mercado de trabalho surge como um aspecto latente nesta fase da vida dos estudantes, estando interligada ao período de formação acadêmica.

De acordo com Alves (2001), o estágio é um dos principais meios que facilitam a integração do universitário ao mundo do trabalho, sendo amplamente difundido no *quadro das políticas activas de emprego e no âmbito das responsabilidades sociais dos estabelecimentos de ensino para com seus diplomados* (p. 116).

Caires e Almeida (2000, 2001) consideram que o estágio profissionalizante é um momento relevante no percurso do estudante universitário, visto que este poderá colocar em prática os conhecimentos e competências desenvolvidos nos anos anteriores; bem como experienciar uma oportunidade de crescimento, que envolve o sujeito como um todo (conhecimentos, comportamento, identidade, relações e afetos, personalidade), e de aprendizagem sobre seu desenvolvimento socioprofissional.

No entanto, estes autores explicitam que o processo do estágio envolve desafios como a adaptação a um novo contexto com regras e rotinas diferentes da universidade, a multiplicidade de tarefas, atividades, cenários e interlocutores, em que o estudante passará a exercer o papel de aluno, profissional e adulto.

O impacto desses desafios *estende-se não apenas à vertente técnica, onde é esperado que venha a adquirir competências com particular relevância para o seu exercício profissional, mas, também, a aspectos como a auto-estima, competências sociais, sentido de auto-eficácia e outras dimensões da pessoa do estagiário* (Caires e Almeida, 2001: 227).

Veenman (1984) e Machado (1997), citados por Caires e Almeida (2000), explicitam que o estágio nem sempre é vivenciado tranquilamente pelos estudantes, devido a alguns momentos de insegurança, frustração, desilusão, de questionamento sobre si próprio e sua vocação para a profissão. A qualidade deste processo, isto é, os possíveis ganhos decorrentes do estágio e a maneira como é vivenciado pelo universitário, dependem de vários fatores, dentre os quais destacam-se: a supervisão e as diversas formas de apoio e recursos disponibilizados aos estudantes.

Vale destacar que, segundo os diversos autores citados por Caires e Almeida (2001), a eficácia da inserção do aluno no mundo profissional dependerá, principalmente, da quantidade e qualidade do apoio e *feedback* oferecidos pelo supervisor.

Em relação ao apoio oferecido pela universidade, Caires e Almeida (2000) consideram que este consiste na disponibilização de recursos como bibliografia e computadores, e na elaboração de espaços de formação que complementem as atividades desenvolvidas na instituição de estágio, envolvendo a realização de seminários e esquemas de supervisão por parte

dos docentes, nos quais *os alunos têm a oportunidade de discutir os problemas e dificuldades vivenciados ao longo de sua prática e ensaiar respostas à sua resolução* (p. 237).

Apesar do ingresso no mercado de trabalho receber maior destaque nesta fase da vida dos estudantes, existem outros aspectos relevantes neste momento que também devem ser levados em consideração. Neste sentido, Oliveira (2003) pesquisou o período de conclusão de curso de graduação na ótica dos alunos universitários de uma universidade pública do estado de São Paulo, enfocando os seguintes campos de vivência: profissional/vocacional, pessoal, acadêmico e o social.

A partir dos resultados de sua pesquisa, Oliveira (2003) concluiu que em relação ao aspecto vocacional/profissional, os alunos apresentam planos de carreira, buscando realizá-los mesmo não estando formados. Contudo, há uma grande preocupação com a inserção no mercado de trabalho, a concorrência, a ausência de oportunidades, bem como com o estar preparado, isto é, *de estarem ou não saindo da universidade com um repertório de conhecimentos suficientes para responderem as exigências do mercado de trabalho* (p. 66).

Neste momento, os alunos preocupam-se com a carreira acadêmica ou profissional, mas principalmente, com a necessidade de tomarem decisões certas no que se refere às atividades futuras, visto que serão responsáveis pelos resultados destas decisões.

Oliveira (2003) explicita ainda que os alunos elaboram estratégias de colocação no mercado de trabalho, dentre as quais destacam-se: o conhecimento do mercado e da concorrência, bem como das instituições em que se quer trabalhar; o envio de currículos; o planejamento de passos a

serem tomados para o alcance da carreira desejada; e a procura de vagas em diversas áreas, mesmo que estas estejam além do seu campo de atuação.

Em relação ao campo pessoal, Oliveira (2003) constatou que o término do curso é um período favorável a reflexões e reavaliação de metas, assim como de sentimentos conflituosos devido à existência simultânea de satisfação e alegria, e de medo e incertezas. As alegrias, segundo esta autora, são decorrentes da satisfação pessoal do término do curso, de um sentimento de vitória e de dever cumprido. O sentimento de satisfação, gratificação e contentamento devem-se ao fato da conclusão dos estudos, principalmente quando há a certeza de que se fez a escolha certa, *pois mostra que os esforços e as lutas não foram em vão, e a formatura e o diploma seriam o fruto deste seu trabalho* (Oliveira, 2003: 52).

Os sentimentos de medo e angústia, por sua vez, são originados pelas indefinições deste momento, preocupações e aumento das responsabilidades.

*Devido ao fato de não possuir ainda uma possibilidade concreta de trabalho, e pela proximidade do momento da saída, há um sentimento de ansiedade, os estudantes muitas vezes enxergam este período de formatura como algo obscuro e nebuloso que evoca a sentimentos negativos de medo. Frequentemente o estudante já vivencia um sentimento de distanciamento e saudosismo ao projetar as mudanças que sobrevirão em sua vida* (Oliveira, 2003: 52).

Esta autora verificou também que os alunos reconhecem um período de crescimento, com ganhos vinculados às experiências acadêmicas em relação à maturidade, visão de mundo, crescimento pessoal, auto-confiança, conquista de competências interpessoais, formação da identidade, maior conhecimento pessoal e da identidade profissional. Além disto, há a preocupação dos alunos com a qualidade de vida atual e futura, envolvendo aspectos de lazer, sono e alimentação.

No que se refere ao aspecto acadêmico, Oliveira (2003) afirma que os alunos já tomam direcionamentos mais sérios que envolvem a determinação do campo de atuação e das aptidões. Da mesma forma, os esforços acadêmicos direcionam-se mais especificamente às áreas de interesse que os alunos pretendem priorizar, seja no trabalho ou no desenvolvimento de uma carreira acadêmica.

Neste momento, os alunos possuem uma visão mais global do período acadêmico, com suas fases de altos e baixos e as dificuldades e satisfações vivenciadas. Indicam também, mudanças referentes ao curso e aos objetivos profissionais que objetivam com sua formação. Além disto, nesta fase do curso, segundo esta autora, os alunos apresentam a tendência de realizar uma análise crítica e balanceada da universidade, já que visualizam melhor os pontos positivos e negativos da instituição.

Oliveira (2003) verificou que no aspecto social, alguns aspectos marcaram a relação dos alunos com suas famílias. O primeiro deles diz respeito à existência de uma certa distância da família neste momento, o que não implica no rompimento com esta, e sim uma forma de relação mais autônoma e independente. O segundo aspecto refere-se ao reconhecimento

pelo estudante da presença da família através de apoios com naturezas distintas: apoio prático, como por exemplo, a criação de condições de estudo em casa; apoio para as necessidades psicológicas, o qual proporciona as bases necessárias para que o estudante adquira maior autonomia e confiança em seu potencial; e apoio financeiro. Vale destacar que alguns destes apoios são considerados transitórios, principalmente o financeiro, cuja dependência ocasiona sentimentos negativos por parte do estudante.

*Dentro da perspectiva do prolongamento desta dependência, ao mesmo tempo em que é sentida uma pressão da família para se atingir a independência financeira, o estudante sente uma maior cobrança social diante de uma expectativa maior sobre a forma como obterá seu auto sustento (Oliveira, 2003: 33).*

Já o terceiro aspecto com relação à família diz respeito ao desejo dos alunos de formarem uma nova família, investindo assim, em relações mais duradouras, o que pode influenciar no planejamento futuro do estudante.

Nas relações de amizade, por sua vez, Oliveira (2003) verificou que, no momento de finalização do curso, ocorre um aprofundamento qualitativo das amizades e ao mesmo tempo sentimentos de perda, nostalgia e saudades frente à separação.

A partir deste contexto, pode-se afirmar que a integração do universitário ao ensino superior é um processo complexo que envolve as condições

personais, as características institucionais e grupos de interação (Polydoro, 2000; Almeida e Soares, 2003; Santos e Almeida, 2002).

Neste sentido, o sucesso da estratégia para a adaptação e realização acadêmica do universitário dependerá de variáveis situacionais e pessoais, isto é, demanda de enfrentamento, capacidade de adaptação e habilidades básicas; características e oportunidades apresentadas pela instituição, bem como de seus recursos pessoais, principalmente no que se refere ao auto-conceito (Belo, Faria e Almeida, 1998; Santos e Almeida, 2002; Polydoro, 2000).

Além do auto-conceito, outras dimensões psicológicas dos alunos têm sido destacadas como importantes para o ajustamento e envolvimento acadêmico, como por exemplo, auto-eficácia, a autonomia, a coerência de interesses e a maturidade vocacional (Almeida e Soares, 2003).

O presente trabalho enfocará as crenças de auto-eficácia no contexto acadêmico, cuja fundamentação teórica será apresentada no capítulo seguinte através da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.

## Capítulo II

### A Teoria Social Cognitiva de Bandura e o Conceito de Auto-Eficácia

Albert Bandura, doutor em Psicologia Social pela Universidade de Iowa, desenvolveu a Teoria Social Cognitiva, a qual baseia-se na perspectiva de agência humana. A agência abrange as capacidades, sistemas de crenças, capacidades auto-reguladoras, distribuições de estruturas e funções pelos quais ocorre a influência pessoal, isto é, os indivíduos participam do próprio desenvolvimento e adaptação, sendo agentes de experiência (Bandura, 2001).

As principais características da agência humana referem-se à intencionalidade, em que as ações são realizadas de forma proposital; à antecipação, na qual os indivíduos motivam-se e direcionam suas ações, a fim de antecipar eventos futuros; à auto-reação, em que há a motivação e regulação de cursos de ações; e à auto-reflexão, na qual os indivíduos avaliam através de uma autoconsciência reflexiva, a motivação, os valores e o significado de suas conquistas na vida.

Nesta teoria, o comportamento humano é explicado de acordo com um determinismo recíproco, em que ocorre a interação contínua e recíproca entre os fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento), os eventos ambientais (recursos, conseqüências de ações e ambiente físico) e o comportamento (atos individuais, escolhas e declarações verbais) (Bandura, 1997).

Neste sentido, Faria e Simões (2002), ao abordarem as idéias de Bandura, explicitam que os acontecimentos ocorridos no ambiente, os fatores pessoais internos (cognições, emoções e aspectos biológicos) e o

comportamento são influências que apresentam uma interação mútua, isto é, o ser humano, por meio de processos cognitivos, controla o seu comportamento, o qual influencia o meio ambiente, os estados biológicos, afetivos e cognitivos.

Neves (2002), ao destacar as idéias de Bandura sobre o funcionamento psicológico na perspectiva sócio-cognitiva, explica que este é caracterizado por uma ampla potencialidade, sendo que os indivíduos possuem capacidades fundamentais: simbólica, preditiva, vicariante, auto-regulatória, e auto-reflexiva, as quais os tornam capazes de exercer algum controle em relação ao ambiente e aos aspectos que afetam suas vidas.

A capacidade simbólica faz com que as pessoas sejam capazes de interpretar suas experiências e desempenhos, atribuindo significado a estes. Desta forma, um mesmo acontecimento pode ser visto de forma diversificada por diferentes indivíduos. Já a capacidade preditiva, refere-se ao fato do comportamento humano ser conduzido de acordo com os objetivos e metas voltados para o futuro, por antecipação das prováveis conseqüências das ações futuras.

A capacidade vicariante faz com que as pessoas aprendam por meio da observação do comportamento de outras pessoas e das conseqüências deste para elas; enquanto que a capacidade auto-regulatória diz respeito ao comportamento que é motivado e regulado por padrões internos e reações auto-avaliativas das próprias ações.

A capacidade auto-reflexiva, por sua vez, abrange as crenças que os indivíduos possuem a respeito de si mesmos, permitindo que estes analisem, por meio da reflexão, suas experiências e seus processos de pensamento, bem como organizem suas auto-percepções.

A Teoria Social Cognitiva de Bandura aborda a aprendizagem por observação ou modelação, na qual ocorre a aprendizagem de uma pessoa através da observação do comportamento de um modelo. No entanto, segundo Silva (2003), o conceito de modelação para Bandura ultrapassa o conceito de imitação, uma vez que *a aprendizagem por observação permite a aquisição de regras abstratas, conceitos e estratégias de seleção, ou seja, vai além da aquisição de condutas concretas e específicas* (p. 18).

Vale destacar, de acordo com Pfromm Netto (1987), que o modelo observado *tanto pode ser um modelo da vida real como um modelo simbólico, visto num filme ou na televisão, ouvido no rádio, lido num romance, etc.* (p. 71). Neri (s/d, a), por sua vez, acrescenta que o processo de modelação, além de ocorrer por demonstração física (modelo ao vivo ou em filmes) e descrição verbal (oral, escrita, ao vivo ou gravada), também pode ser realizada por meio de representação pictográfica (gráficos, diagramas, figuras, desenhos, fotos).

Neste processo, *a capacidade do observador em processar a informação, suas experiências anteriores, sua disposição afetiva e o modo como percebe o modelo podem afetar a modelação* (Neri, s/d, a, p. 3). Esta também pode ser influenciada *pela saliência e complexidade dos comportamentos modelados, o sexo e o status do modelo, o fato do seu comportamento ser reforçado ou punido e sua atratividade para o observador* (idem).

No processo de retenção, segundo Pfromm Netto (1987), o comportamento do modelo deve ser codificado ou representado simbolicamente, a fim de que seja guardado na memória do observador. Isto pode ocorrer, conforme explicitado por Neri (s/d, a), através da representação

imagística (ensaio mental, em que se imagina estar imitando o comportamento do modelo) ou da representação verbal (prática verbal).

Desta forma, pode-se dizer que, a produção de um comportamento a partir de um modelo, possui aspectos observáveis, como a reprodução motora e o aparato vocal, e aspectos encobertos denominados de ensaio simbólico, o qual pode ser realizado sem a presença do modelo ou de pistas para a imitação, em um período posterior ao da situação original de observação.

A motivação é outro aspecto importante na aprendizagem por observação, pois envolve aspectos cognitivos e afetivos. Além disto, *a motivação implica no funcionamento de processos encobertos, de controles provenientes de fontes externas e internas, da história passada do observador* (Neri, s/d, a, p. 4).

Nesse sentido, a atenção do observador no modelo e a imitação de seu comportamento no futuro, depende da avaliação que ele realiza sobre os comportamentos do modelo. Pode-se considerar que esta avaliação está relacionada aos processos históricos de aprendizagens anteriores, referentes ao valor, à conveniência e a aceitabilidade do comportamento do modelo.

Outro conceito de extrema relevância na teoria social cognitiva, tema deste estudo, é o de auto-eficácia. Bandura (2004) afirma que o sistema de crença de eficácia é a base da agência humana.

Müller (2002) nos lembra que o conceito de auto-eficácia foi desenvolvido, inicialmente, com o intuito de contribuir no tratamento da ansiedade na Psicologia Clínica; no entanto, este conceito foi ampliado e atualmente vem sendo utilizado por várias outras áreas, como por exemplo, no

desenvolvimento de carreiras, no esporte, na saúde e na realização acadêmica.

De acordo com Santos (2003), o conceito de auto-eficácia destacou-se na pesquisa em educação, principalmente nos estudos sobre a motivação acadêmica, as metodologias usadas pelos professores, o desempenho acadêmico e a realização dos estudantes.

Bandura (1997) define a crença de auto-eficácia como sendo a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações.

Segundo Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000), a auto-eficácia envolve o julgamento que um indivíduo possui sobre suas possibilidades (auto-regulação) para a realização de determinada tarefa, bem como para a mobilização de aspectos cognitivos e ações de controle sobre situações e demandas do meio.

Desta forma, as crenças de auto-eficácia influenciam os cursos de ações dos indivíduos, o nível de motivação e esforço, a flexibilidade a adversidades, a perseverança frente às dificuldades e fracassos e a vulnerabilidade para o stress e depressão (Bandura, 1997).

Neves e Faria (2004), ao destacarem as idéias de Bandura, relatam que o construto de auto-eficácia envolve dois componentes distintos: a expectativa de eficácia, referente à convicção de ser capaz de realizar o comportamento apropriado para atingir o resultado desejado, e a expectativa de resultado, a qual diz respeito à convicção de que um determinado comportamento acarretará um determinado resultado. Assim, estas expectativas podem ser

tidas como componentes bipolares, sendo que a combinação de níveis distintos de cada uma delas origina conseqüências afetivas e comportamentais distintas.

Estas autoras explicitam ainda que, as crenças e expectativas de auto-eficácia variam e diferem de acordo com sua magnitude (nível), generalidade e força. A dimensão magnitude envolve o nível de dificuldade das tarefas que o indivíduo acredita ser capaz de ultrapassar para atingir o objetivo pretendido. Desta maneira, para um mesmo domínio de realização, pode-se encontrar indivíduos com percepção de eficácia pessoal restrita às tarefas mais simples e outros com percepção de eficácia pessoal que abrange tarefas mais complexas, tendo uma maior magnitude das expectativas do que no primeiro caso.

No que se refere à dimensão generalidade, pode-se afirmar que esta determina a amplitude das expectativas de auto-eficácia, isto é, possibilita a identificação de expectativas mais gerais (expectativas para o domínio de realização escolar, por exemplo) e expectativas mais específicas (por exemplo, expectativas para o domínio de realização matemática). Segundo Bandura (2001) e Bong (1997), citados por Neves e Faria (2004), esta dimensão nos atenta para a necessidade de se considerar a auto-eficácia *como um construto que se forma por referência a domínios específicos de realização, necessidade essa que funda a abordagem microanalítica do construto de auto-eficácia* (p. 393).

Já a força das expectativas da auto-eficácia diz respeito ao nível de convicção do indivíduo em relação às suas capacidades e competências para atingir um determinado resultado, podendo ser mais fortes (maior convicção) ou menos fortes (menor convicção). Esta dimensão relaciona-se com aspectos

como a flexibilidade e a persistência frente o insucesso ou empecilhos, uma vez que a maior ou a menor convicção irá interferir na realização, principalmente na forma como se começa, prossegue e termina o comportamento (Neves e Faria, 2004).

Bandura (1993) afirma que as crenças de auto-eficácia, ao influenciar como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam, originam diferentes efeitos através de quatro principais processos: cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção.

Os processos cognitivos possibilitam a antecipação dos efeitos de determinadas ações, regulando assim, o comportamento humano. Desta maneira, pessoas com alta crença de auto-eficácia geralmente apresentam expectativas elevadas em relação ao desempenho.

Esta habilidade exige um processamento de informação cognitiva efetivo de muitas ambigüidades e certezas. A aprendizagem de regras preditivas e reguladoras implica no uso do conhecimento dos indivíduos sobre como estruturar opções, ponderar e integrar fatores preditivos, a fim de testar e rever suas crenças em relação aos resultados imediatos e distantes de suas ações, bem como relembrar os fatores testados e como funcionaram. Logo, segundo Bandura (1993) os indivíduos devem ter um forte senso de eficácia para persistirem orientados para a tarefa frente às demandas situacionais de pressão e fracasso que apresentam repercussões sociais.

Este autor afirma que, neste processo, deve-se levar em consideração as influências sociais comparativas e a estrutura do *feedback*. Os indivíduos avaliam suas capacidades em relação ao que foi conquistado por outros, os quais influenciam como eles julgam suas habilidades, afetando a auto-estima e

a satisfação originada destas conquistas. Tais avaliações comparativas trazem fortes implicações de eficácia, como é o caso dos trabalhos acadêmicos, nos quais os estudantes recebem uma grande quantidade de informações comparativas em relação à suas capacidades de prática, que, por sua vez, recebem uma classificação e avaliações de professores de seus desempenhos escolares.

Da mesma forma, o modo pelo qual o progresso dos indivíduos é socialmente avaliado (*feedback* social) pode abalar fortemente suas avaliações de auto-eficácia, o que pode alterar o curso de seus resultados. Assim, o *feedback* de desempenho voltado para o progresso alcançado ressalta as capacidades pessoais, enquanto que o *feedback* baseado em déficits destaca as deficiências pessoais.

No que se refere aos processos motivacionais, Bandura (1993) afirma que as crenças de auto-eficácia exercem um papel fundamental na regulação cognitiva da motivação, visto que os indivíduos se automotivam e orientam suas ações com antecedência através de exercícios de planejamento de futuro e de resultados que esperam de certos comportamentos.

De acordo com este autor, os indivíduos diferenciam três formas distintas de motivadores cognitivos, as quais envolvem atribuições causais (Teoria da Atribuição), expectativas de resultado (Teoria da Expectativa-Valorização) e objetivos estabelecidos (Teoria de Objetivo).

As atribuições causais interferem na motivação, no desempenho e nas reações afetivas principalmente através das crenças de auto-eficácia. Desta forma, indivíduos com alta crença de eficácia atribuem seus fracassos ao esforço insuficiente, enquanto que, aqueles que se consideram ineficazes

atribuem seus fracassos a baixa capacidade. Na Teoria da Expectativa-Valorização, o potencial motivador das expectativas de resultado é parcialmente conduzido pelas auto-crenças de capacidade, isto é, a motivação é conduzida pela expectativa de que o comportamento irá originar certos resultados e pelo valor destes, o que aumenta quando insere-se a determinante auto-eficácia.

A Teoria de Objetivo, por sua vez, envolve a capacidade do indivíduo de exercer auto-influência nos desafios pessoais e nas reações avaliativas em relação às próprias conquistas, sendo o mais relevante mecanismo cognitivo de motivação. Neste mecanismo, o comportamento é motivado e orientado pelos objetivos estabelecidos, funcionando no tempo presente. Os objetivos operam, em grande parte, através de processos de auto-influência ao invés de regular a motivação e a ação diretamente. A motivação baseada em objetivos ou padrões é orientada por três tipos de auto-influências, as quais envolvem as reações afetivas ao desempenho do indivíduo, auto-eficácia percebida pelo alcance de objetivos e reajustamento de objetivos pessoais baseados no progresso pessoal (Bandura, 1993).

Neste caso, pode-se dizer que quanto mais elevada a auto-eficácia percebida, maior será o esforço e a persistência do indivíduo; ao contrário de um baixo senso de auto-eficácia, o qual ocasionará um fraco envolvimento em determinada atividade. Entretanto, torna-se necessário diferenciar as causas da percepção de auto-eficácia sobre a aprendizagem e sobre a realização de uma habilidade já estabelecida.

Portanto, as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de diversas maneiras: elas estabelecem os objetivos que o indivíduo determina

para si próprio; a quantidade de esforço que despendem; o tempo de perseverança frente às dificuldades e a resistência a fracassos (Bandura, 1993).

Os processos afetivos estão ligados à motivação e às reações emocionais dos indivíduos. Bandura (1993) afirma que as crenças dos indivíduos em suas capacidades afetam a quantidade de stress e depressão que vivenciam em situações de ameaça ou dificuldade, bem como no seu nível de motivação. A auto-eficácia de enfrentamento percebida e a eficácia de controle de pensamento regulam o comportamento de esquiva e o aumento da ansiedade.

Os indivíduos que acreditam que conseguem exercer controle sobre as ameaças não são influenciados por padrões de pensamentos perturbadores. No entanto, os que acreditam não poderem gerir as ameaças experienciam o aumento da ansiedade, do stress, do ritmo cardíaco e da pressão sangüínea, o que ocasiona o declínio da função imunológica. Somente após o fortalecimento de sua eficácia de enfrentamento, através de experiências diretas de realização, é que eles têm condições para lidar com as mesmas situações difíceis, sem terem reações de stress (Bandura, 1993).

No caso dos estudantes, este autor afirma que os sucessos e fracassos acadêmicos do passado causam o aumento da ansiedade por meio de seus efeitos na auto-eficácia percebida, sendo que os que possuem um baixo senso de eficácia para gerir demandas acadêmicas são mais vulneráveis ao desenvolvimento da alta ansiedade.

Desta maneira, ao destacar as idéias de Bandura, Santos (2003) explicita que crenças elevadas de auto-eficácia ocasionam o aumento da

realização humana e do bem-estar pessoal, enquanto que, um baixo senso de eficácia faz com que pessoas acreditem que as coisas apresentam um maior grau de dificuldade do que realmente tem, o que aumenta a ansiedade frente às atividades.

Nos processos de seleção, Bandura (1993) explicita que as crenças de eficácia pessoal podem definir o curso que a vida dos indivíduos tomam, interferindo nas escolhas das atividades e na seleção de ambientes. Os indivíduos evitam atividades e situações que consideram excedentes em relação às suas capacidades de enfrentamento. Contudo, realizam atividades desafiadoras e escolhem situações que acreditam serem capazes de lidar. Assim, através das escolhas que eles fazem, os indivíduos conservam competências, interesses e redes sociais que estabelecem o curso de suas vidas.

Vale destacar que, segundo este autor, qualquer fator que interfere no comportamento escolhido pode afetar intensamente a direção do desenvolvimento pessoal, uma vez que as influências sociais que ocorrem nos ambientes selecionados continuam a originar o desenvolvimento de determinadas competências, valores e interesses muito tempo depois do nível de auto-eficácia que estabeleceu a escolha deste ambiente e seu efeito inicial.

Neste contexto, torna-se relevante conhecer as fontes de informações das crenças de auto-eficácia, a fim de conhecer como estas podem ser originadas e suas implicações para a vida do indivíduo.

## Fontes de Informação das Crenças de Auto-Eficácia

As crenças de auto-eficácia são originadas a partir de quatro fontes de informação: experiências diretas; experiências vicárias; persuasão social e estados físico e emocional (Bandura, 2004)<sup>1</sup>.

A experiência direta é a fonte de informação mais efetiva em relação às capacidades de um indivíduo. Sucessos constroem fortes crenças de eficácia, enquanto que fracassos diminuem tais crenças. O desenvolvimento de um forte senso de eficácia requer experiência na superação de obstáculos através de esforço perseverante.

No entanto, Neves e Faria (2004) consideram que as experiências contínuas de êxito e a sucessão de fracassos não estabelecem uma relação linear, principalmente em relação ao sucesso, visto que este pode não ser uma fonte de auto-eficácia se for facilmente atingido (Neves e Faria, 2004). Além disto, a ocorrência de um fracasso após um período contínuo de sucesso, não causará grande impacto nas crenças positivas de auto-eficácia, da mesma forma que uma única experiência de sucesso em uma história de fracasso, não contribuirá para aumentar essas crenças (Bzuneck, 2001).

*Neste sentido, parece ser pertinente salientar a relação que se pode estabelecer entre o construto de auto-eficácia e as percepções e avaliações dos sujeitos acerca das causas e dos factores que podem explicar os resultados da sua acção (atribuições causais), nomeadamente no que respeita ao*

---

<sup>1</sup>Estas nomeações das fontes das crenças de auto-eficácia são muito recentes, por isto, diversos autores que estudam esta temática continuam usando as que foram definidas por Bandura em seu trabalho de 1997, a saber: experiências e desempenhos anteriores; experiências vicárias; persuasão verbal e estados fisiológicos.

*nível de dificuldade percebido, pois estas explicações determinam o modo como o sucesso e o insucesso são percebidos e avaliados enquanto fonte de informação sobre as capacidades e mestrias pessoais (Neves e Faria, 2004: 393).*

As experiências vicariantes, conforme explicitado por Neri (s/d, b), consistem na observação de pessoas que agem com sucesso, fato que pode causar percepções de auto-eficácia nos observadores, os quais passam a acreditar que também são capazes de terem experiências de sucesso.

Desta maneira, pode-se dizer que as experiências vicariantes são de grande utilidade, principalmente nas situações em que existe insegurança em relação às próprias capacidades, visto que o observador pode compara-se ao modelo, aprendendo mais sobre si próprio; bem como nas situações em que as pessoas necessitam aprender a lidar com o baixo senso de eficácia pessoal, isto é, o modelo pode ensinar estratégias de comportamento que ocasionem o sucesso, ou maneiras de se lidar com autopercepções de incapacidade (Neri, s/d, b).

Bandura (2004) afirma que modelos competentes formam um senso de eficácia por trazerem conhecimentos e habilidades que podem controlar demandas do ambiente.

Contudo, em relação às experiências de realização e desempenho anteriores (experiências diretas), as experiências vicariantes são uma fonte menos influente devido ao fato do indivíduo restringir-se a acompanhar a experiência, não tendo a oportunidade de vivenciá-la diretamente. Assim, as

expectativas de auto-eficácia originadas a partir das informações sobre a realização de outros, além de serem menos fortes, são também mais vulneráveis e passíveis à mudança (Neves e Faria, 2004).

Neste sentido, a semelhança entre o modelo observado e a realização pessoal futura é um fator que exerce influência na constituição de expectativas de eficácia pessoal, estabelecendo a sua força e a sua resistência à mudança. *Desta forma, quanto mais semelhanças existirem com o modelo observado, mais pertinentes e mais influentes serão as informações recolhidas, conduzindo a expectativas de auto-eficácia mais fortes* (Neves e Faria, 2004: 393/394).

Estas autoras explicitam ainda que, outros fatores também podem afetar a força das expectativas de auto-eficácia como, por exemplo, a quantidade e diversidade de modelos observados, o poder percebido ou atribuído a esses modelos, a pertinência e relevância do modelo para o próprio indivíduo.

Na persuasão social, segundo Bandura (2004), se os indivíduos são convencidos de que possuem as capacidades necessárias para serem bem sucedidos, eles se esforçam mais do que se estivessem com auto-dúvidas e se apoiassem nas deficiências pessoais frente aos problemas/ dificuldades.

Assim, Neves (2002) explicita que este fator está intimamente relacionado às informações e julgamentos que as pessoas recebem sobre seus desempenhos e suas capacidades. Tais avaliações ocasionam fortes implicações de eficácia.

Neri (s/d) afirma que esta fonte não assegura a elaboração de um senso duradouro de eficácia pessoal, contudo, pode proporcionar,

momentaneamente, condições de motivação para comportamentos bem sucedidos.

Neves e Faria (2004), por sua vez, consideram que os resultados da persuasão verbal (persuasão social) são menos visíveis em relação aos da realização e desempenho anteriores (experiências diretas) e das experiências vicariantes, dependendo assim, da origem dos reforços, da sua pertinência, do seu realismo e da capacidade persuasiva de quem instiga a sugestão.

Ao destacarem as idéias de Bandura, estas autoras explicitam que os estados fisiológicos (estados físico e emocional) envolvem todos os tipos de sentimentos e emoções, tais como a calma, humor, sensação de bem/mal-estar, níveis de ansiedade e stress, e de estados fisiológicos como, por exemplo, tensão arterial, ritmo cardíaco, níveis de sudação, controle motor e fadiga física, os quais podem acontecer antes ou durante a realização de uma tarefa, interferindo nas expectativas que são formadas a respeito da capacidade para lidar eficazmente com as situações e atingir os objetivos pretendidos.

Bandura (2004) afirma que os indivíduos compreendem a tensão, ansiedade e depressão como indícios de uma deficiência pessoal. Da mesma forma, em atividades que exigem força e resistência, eles interpretam a fadiga e a dor como indicadores de baixa eficácia física.

Desta maneira, sentimentos de ansiedade e stress, bem como aumento da pressão arterial e do ritmo cardíaco são considerados aspectos negativos e de vulnerabilidade frente situações de realização, *enfraquecendo as crenças de eficácia pessoal, debilitando a realização e levando à diminuição dos níveis de desempenho, ao desânimo perante dificuldades e, por vezes, ao abandono da*

*tarefa* (Neves e Faria, 2004: 394). Já os sentimentos de calma e de boa disposição, percepções de bem-estar físico e emocional, ocasionam o aumento das expectativas de auto-eficácia e estimulam os níveis de realização, o que conduz à persistência diante de dificuldades e ao término da tarefa.

Estas fontes de informação das crenças de auto-eficácia perpassam vários momentos da vida de um indivíduo, sendo que a primeira fonte de eficácia são os pais, seguidos dos pares e da escola (Pastorelli et al, 2001; Schunk e Pajares, 2002).

Durante o primeiro período de vida das crianças, os pais são mediadores destas em relação ao ambiente, causando uma certa dependência que faz com que elas aprendam rapidamente a influenciar suas ações. Pais sensíveis à comunicação de suas crianças criam oportunidades para ações eficazes, bem como oferecem uma diversidade de experiências de domínio que fazem com que elas adquiram facilmente competências linguísticas, sociais e cognitivas (Pastorelli et al, 2001). Além disto, pais que ensinam caminhos para lidar com dificuldades, modelos de persistência e esforço fortalecem a auto-eficácia de suas crianças (Schunk e Pajares, 2002).

Pares são a segunda fonte de informação de auto-eficácia. Devido à rápida expansão do mundo social das crianças, os pares tornam-se relevante fonte de informação sobre as próprias capacidades, isto é, as crianças vivenciam novos relacionamentos que podem aumentar e validar suas próprias capacidades pessoais (Pastorelli et al, 2001).

Segundo este autor, a escola é a terceira fonte de informação de eficácia, visto que, no processo de formação das crianças, os professores trazem importantes contribuições para a formação da eficácia intelectual desta,

ou seja, as avaliações das crianças em relação as suas capacidade são fortemente afetadas pela maneira que os professores avaliam seus desempenhos e as auxiliam a desenvolver habilidades auto-regulatória em atividades de aprendizagem.

Schunk e Pajares (2002) destacam ainda que, o envolvimento e a participação dos estudantes na escola depende, em parte, de quanto o ambiente escolar contribui para suas percepções de autonomia e independência, os quais, por sua vez, influenciam a auto-eficácia e o sucesso acadêmico.

Tendo em vista a importante influência da auto-eficácia e de suas fontes na vida dos indivíduos, torna-se necessário conhecer um pouco mais sobre as crenças de auto-eficácia no contexto acadêmico, tema desta pesquisa

### **A Auto-Eficácia no Contexto Acadêmico**

O estudo e a avaliação das crenças de auto-eficácia acadêmica no contexto escolar é relevante por possibilitar um maior conhecimento das características motivacionais dos alunos (*percepções de competência e de mestria, sentimentos de valor pessoal, atribuições causais e expectativas para a realização futura*) e a compreensão dessas características no desempenho escolar e nos respectivos resultados (Neves e Faria, 2004: 391).

Estas autoras explicitam que a auto-eficácia acadêmica refere-se ao conjunto de crenças e expectativas sobre as capacidades pessoais para a realização de atividades e tarefas e para a concretização de objetivos no domínio da realização escolar. Vale destacar que, segundo Nir (2001), a auto-eficácia acadêmica varia segundo as qualidades do contexto vivenciado pelos

indivíduos, uma vez que estes são produtos e produtores de seus próprios ambientes e dos contextos social e cultural em que vivem.

Neves e Faria (2004), ao destacarem as idéias de Pajares (1996), afirmam que o estudo da auto-eficácia acadêmica tem restringido-se à análise do seu poder preditivo na realização escolar, colocando em segundo plano, o entendimento dos processos que estão na base de sua formação, desenvolvimento e diferenciação, bem como a sua relação com outros construtos. Logo, ressaltam a necessidade de novos estudos estarem identificando fontes de informação de eficácia diferentes das tipicamente usadas- habilidade, talento/aptidão, sucesso anterior.

Neste sentido, Neves e Faria (2004) identificaram outras variáveis que exercem influência na formação, no desenvolvimento e na diferenciação do sentimento de auto-eficácia acadêmica: variáveis ontogenéticas, variáveis motivacionais, variáveis escolares e variáveis externas, sociais e contextuais.

As variáveis ontogenéticas dizem respeito às características individuais dos sujeitos como, por exemplo, o sexo, a idade, predisposições físicas e emocionais, que interferem na sua ação e no seu desempenho; enquanto que as variáveis motivacionais consistem em construtos que o sujeito elabora sobre si mesmo, seus atributos e sobre sua realização em diferentes domínios, por exemplo, as atribuições causais, o estilo atribucional, os padrões de realização diante do sucesso e insucesso, a flexibilidade e o abandono aprendido.

Já as variáveis escolares envolvem os aspectos relacionados ao domínio escolar (*ano de escolaridade freqüentado, o agrupamento de estudos escolhidos e as disciplinas escolares*) e outros que descrevem a realização e o desempenho escolares (*os resultados escolares, a organização das aulas e*

das matérias, os modos de trabalho e de preparação para os testes), bem como o histórico e o percurso escolar do indivíduo (as retenções, as transferências de escola ou de turma e os anos perdidos) (Neves e Faria, 2004: 395).

No que se refere às variáveis externas, sociais e contextuais, fazem parte os aspectos externos aos indivíduos, isto é, a ação e a influência dos outros significativos (pais, pares e professores), e aspectos sociais e situacionais como, por exemplo, o nível sócio-econômico, local de residência e as características peculiares da escola freqüentada.

As crenças de auto-eficácia no contexto acadêmico é um tema que vem sendo estudado por diversos autores para compreender e evidenciar aspectos do processo educativo ligados a este construto.

Multon, Brown e Lent (1991), ao estudarem a relação das crenças de auto-eficácia e resultados acadêmicos, concluíram que há uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as crenças de auto-eficácia e desempenho acadêmico e resultados de persistência através de uma ampla variedade de temáticas, projetos experimentais e métodos de avaliação.

Bandura (1993) afirma que a eficácia percebida funciona como um fator importante no desenvolvimento acadêmico através das crenças dos estudantes na eficácia de regulação da própria aprendizagem e de lidarem com sucesso em distintas áreas acadêmicas; das crenças dos professores em sua eficácia pessoal para motivarem e promoverem aprendizagens em seus alunos; e o sentido de eficácia coletiva das Universidades de que suas escolas possam alcançar progressos acadêmicos significativos.

relatos de construtos psicológicos e a realização acadêmica nos domínios acadêmicos.

Afirma ainda que, pesquisas têm sido realizadas a partir da suposição de que a auto-eficácia acadêmica contribui na determinação da quantidade de esforço que os estudantes irão dispende nas atividades acadêmicas, do tempo que irão perseverar diante de obstáculos e de quão persistentes serão frente a situações adversas.

Esta suposição baseia-se na evidência de que estudantes com forte senso de auto-eficácia acadêmica apresentam maior boa vontade em realizar tarefas desafiadoras, dispendem grande esforço para finalizar as tarefas dadas, usam mais eficazmente as estratégias de aprendizagem, demonstram níveis baixos de ansiedade e se auto-regulam melhor que outros (Nir, 2001).

Desta forma, pode-se dizer que a auto-eficácia exerce papel relevante no contexto acadêmico. A partir deste pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar a auto-eficácia acadêmica de estudantes universitários concluintes, assim como conhecer a que fatores os alunos atribuem a formação da auto-eficácia acadêmica. Desta forma, será possível estabelecer a relação entre a auto-eficácia e suas fontes de informação (experiências diretas, experiências vicariantes; persuasão social e estados físico e emocional).

## Capítulo III

### Método

#### Os Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 54 alunos concluintes do curso de Pedagogia, do período diurno (53,7%) e noturno (46,3%) de uma Instituição Pública de Ensino Superior do estado de São Paulo, sendo 96,3% do sexo feminino e 3,7% do masculino.

Do total de 54 estudantes, 87% ingressaram na universidade no ano de 2001 e 64,8% trabalhavam, sendo 94,3% em atividades associadas à área de formação, principalmente em período parcial (60%).

#### Os Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se uma escala de auto-eficácia do tipo Likert de 10 pontos e um questionário sobre as fontes de informação das crenças de auto-eficácia (ANEXO 1), os quais foram elaborados para a presente pesquisa tendo como base a Escala de Auto-Eficácia Percebida de Crianças de Bandura, usada em Pastorelli et al (2001), o Questionário de Vivência Acadêmica Reduzido desenvolvido por Almeida, Ferreira e Soares (2001), e a literatura sobre desenvolvimento de carreira.

De acordo com Bandura (2001), citado por Neves e Faria (2004), para a elaboração de instrumentos de avaliação das crenças de auto-eficácia deve-se seguir três procedimentos: a escolha e definição dos domínios específicos em que se pretende avaliar o sentimento de auto-eficácia, a redação e refinamento dos itens do instrumento e a escolha da escala de resposta a ser usada.

Nesta pesquisa, o domínio específico escolhido para avaliar as crenças de auto-eficácia foi o acadêmico, tendo em vista a importância deste no processo de integração do universitário ao ensino superior. No que se refere à redação e refinamento dos itens do instrumento, foram elaborados 39 itens, de acordo com os seguintes critérios: comportamental, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, modalidade, tipicidade, credibilidade e amplitude (Freire e Almeida, 2001; Richardson, 1999).

A opção pelo uso de uma escala do tipo Likert deve-se ao fato desta ser uma boa alternativa para avaliar as crenças de auto-eficácia devido ao seu caráter discriminativo, uma vez que possibilita obter informações quantitativas sobre o grau de auto-eficácia acadêmica.

O questionário, por sua vez, foi utilizado por possibilitar atingir um maior número de participantes simultaneamente e por garantir segurança para estes devido a não identificação das respostas. Para a elaboração deste instrumento, levou-se em consideração três importantes elementos: a fidedignidade, a validade e a operatividade (Lakatos e Marconi, 2003). Desta forma, foram elaboradas quatro questões do tipo aberta, relacionadas, respectivamente, às quatro fontes de informações de auto-eficácia: experiências diretas, experiências vicariantes, persuasão social e estados físico e emocional, com o intuito de verificar se estas fontes exerceram algum tipo de influência na definição das capacidades dos participantes em relação às situações propostas na escala.

Vale destacar que, juntamente com a escala e o questionário, anexou-se um termo de consentimento (ANEXO 2) com explicações sobre o objetivo da pesquisa e o caráter voluntário e sigiloso da mesma. Neste termo, acrescentou-

se um campo para os participantes escreverem seus dados (nome, RA, código do curso, ano de ingresso e situação de trabalho).

### **Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados**

A escala e o questionário de auto-eficácia passaram por um pré-teste com duas alunas concluintes do curso de Pedagogia, as quais não fizeram parte da pesquisa. Este pré-estudo permitiu verificar que os itens da escala não ofereciam dificuldades de compreensão e que foram interpretados de forma unívoca por estas alunas. No entanto, houve dificuldades de compreensão em duas perguntas do questionário. Por isto, este instrumento passou por uma revisão, em que foram realizadas algumas modificações a fim de apresentar um vocabulário acessível e significado claro.

Posteriormente, ambos os instrumentos foram avaliados por uma juíza com pleno domínio em relação à temática desta pesquisa e não foi detectada a necessidade de revisão ou modificação destes.

Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou parte do tempo de duas aulas de uma disciplina do curso de Pedagogia, no período diurno e noturno, com a autorização da professora responsável. Em um primeiro momento, houve a distribuição dos instrumentos, a apresentação dos objetivos da pesquisa, as instruções de preenchimento e a garantia do sigilo das informações coletadas. Em um segundo momento, procedeu-se à aplicação da escala e do questionário, a qual ocorreu sem problemas.

Os dados coletados foram analisados por meio do software Statistical Package for Social Science (SPSS,12.0) e da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1991). Na análise de conteúdo, elaborou-se

categorias para caracterizar as fontes de informação das crenças de auto-eficácia explicitadas pelos participantes e a forma pela qual influenciaram estas crenças.

## Capítulo IV

### Resultados e Discussão

Este capítulo tem como objetivo descrever e discutir os resultados das análises dos dados obtidos com a aplicação da escala de auto-eficácia acadêmica e do questionário.

Apesar do objetivo desta pesquisa não envolver o estudo psicométrico da escala de auto-eficácia acadêmica, foram realizados alguns estudos estatísticos com o intuito de verificar o comportamento dos itens e analisar a possibilidade de avaliação do resultado sobre a auto-eficácia acadêmica dos estudantes.

Os 39 itens da escala foram submetidos à análise fatorial com extração dos componentes principais com rotação *varimax*. Foram adotados para esta pesquisa quatro fatores que corresponderiam a uma maior coesão conceitual com a literatura sobre auto-eficácia. O fator 1 refere-se ao **relacionamento dos estudantes universitários com outros**, incluindo as experiências acadêmicas e as experiências de carreira; o fator 2 diz respeito ao **processo de aprendizagem**, o qual engloba a organização dos estudantes neste e os conteúdos e as atividades das disciplinas do curso de Pedagogia ; o fator 3 envolve as **condições de estudo** como a organização do tempo, a persistência diante de dificuldades e a motivação na realização das atividades e trabalhos; enquanto que o fator 4 descreve o **desempenho dos estudantes** em lembrar e sistematizar as informações das aulas e dos livros, acompanhar o ritmo de aprendizagem do curso e colocar em prática os conhecimentos adquiridos neste.

Ao considerarmos os itens com saturações acima de 0,30, no conjunto, pode-se afirmar que a escala demonstrou explicar 53,88% da variância sobre a auto-eficácia acadêmica. A Tabela 1 apresenta a extração das cargas fatoriais de cada item nos quatro fatores.

**Tabela 1: Extração das cargas fatoriais de cada item nos quatro fatores (n= 54)**

Itens	Descrição	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
3	Utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem	0,527			
13	Participar das discussões em sala de aula	0,500			
18	Desenvolver ações que visem a inserção no mercado de trabalho	0,549			
25	Avaliar minhas metas profissionais ou de carreira	0,565			
26	Trabalhar em grupo	0,548			
27	Iniciar e manter diálogo com outros	0,777			
28	Conhecer as oportunidades do mundo de trabalho na minha área de formação	0,598			
29	Expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim	0,725			
30	Lidar com situações de ansiedade associadas à minha experiência acadêmica e de carreira	0,734			
33	Assumir novos papéis como profissional	0,668			
34	Lidar com situações em que outros me aborrecem ou ferem meus sentimentos	0,590			
35	Estabelecer amizades com os colegas de curso	0,733			
38	Estabelecer boas relações de trabalho	0,586			
1	Aprender os conteúdos de disciplinas teóricas necessárias à minha formação		0,656		
2	Estruturar ambientes facilitadores para minha aprendizagem		0,364		
6	Utilizar a biblioteca para obter informações necessárias à minha formação		0,556		
7	Concentrar-me nas atividades das disciplinas eletivas do curso		0,531		
10	Fazer anotações durante as aulas		0,497		

11	Concentrar-me nas atividades das disciplinas teóricas do curso	0,465				
12	Estabelecer planos de ações direcionados ao atendimento de minhas metas profissionais ou de carreira	0,590				
15	Aprender os conteúdos de disciplinas eletivas necessárias à minha formação	0,627				
20	Esforçar-me nas atividades acadêmicas	0,605				
22	Aprender os conteúdos de disciplinas teórico-práticas necessárias à minha formação	0,654				
31	Concentrar-me nas atividades das disciplinas teórico-práticas do curso	0,753				
39	Planejar a realização dos trabalhos solicitados pelo curso	0,577				
8	Estudar quando existem outras coisas interessantes para fazer				0,702	
14	Organizar condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso				0,534	
17	Organizar meu tempo para a realização das atividades do curso				0,655	
19	Persistir nas atividades acadêmicas diante de obstáculos				0,647	
21	Motivar-me para fazer os trabalhos do curso				0,801	
32	Terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido				0,844	
37	Responder as minhas expectativas pessoais				0,482	
4	Lembrar informações apresentadas em sala de aula					0,786
5	Preparar-me adequadamente para as avaliações					0,555
9	Responder a expectativas sociais					0,707
16	Sistematizar as informações apresentadas durante as aulas					0,653
23	Lembrar informações lidas em textos/livros					0,681
24	Acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido no meu curso					0,558
36	Colocar em prática os conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo do curso					0,467
%	53,88	30,30	11,43	7,05	5,09	
Variância explicada						

No que se refere à consistência interna da escala, notou-se um valor claramente favorável (alpha de Conbrach de 0,937). O fator 1 apresenta grau de consistência interna entre seus 13 itens representado por alpha de Conbrach de 0,893; o fator 2 possui grau de consistência interna entre seus 12 itens representado por alpha de Conbrach de 0,865; o fator 3 tem grau de consistência interna entre seus 7 itens representado por alpha de Conbrach de 0,873; enquanto que o fator 4 apresenta grau de consistência interna entre seus 7 itens representado por alpha de Conbrach de 0,843. A Tabela 2 traz a consistência interna dos itens por fatores.

**Tabela 2: Consistência interna dos itens por fatores (n= 54)**

Fatores	Itens	Alpha de Conbrach
1- Relacionamento dos estudantes com outros	3,13, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35 e 38	0,893
2- Processo de aprendizagem	1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 20, 22, 31 3 39	0,865
3- Condições de estudo	8, 14, 17, 19, 21, 32 e 37	0,873
4- Desempenho dos estudantes	4, 5, 9, 16, 23, 24 e 36	0,843
Total		0,937

A avaliação da auto-eficácia acadêmica dos estudantes universitários variou de 5,49 a 9,64, sendo a média 7,79. Ao analisarmos as médias das pontuações dos participantes ao longo dos itens da escala (ANEXO 3), verificou-se que o seu valor oscila entre 6,04 (item 8) e 8,87 (item 38), o que sugere uma boa dispersão.

Conforme os dados apresentados na Tabela 3, pode-se notar que, o resultado do fator 1 na escala ficou entre 3,00 e 9,69, com média de 7,68, indicando que os estudantes apresentam grau intermediário de auto-eficácia acadêmica em relação ao relacionamento com outros. O fator 2 variou entre 5,50 e 9,92, com média de 8,09, revelando que os estudantes possuem um

grau de auto-eficácia acadêmica mais elevado no processo de aprendizagem. Já o fator 3 oscilou entre 4,00 e 9,43, com média de 7,42, tendo um grau de auto-eficácia acadêmica mais baixo nas condições de estudo; enquanto que o fator 4 variou entre 3,86 e 10,00 com média de 7,86, indicando que os estudantes tem um grau elevado de auto-eficácia acadêmica em seus desempenhos.

**Tabela 3: Estatísticas descritivas dos resultados obtidos em fator da escala e no total (n=54)**

Fatores	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fator 1	13	3,00	9,69	7,68	1,23
Fator 2	12	5,50	9,92	8,09	,95
Fator 3	7	4,00	9,43	7,42	1,50
Fator 4	7	3,86	10,00	7,86	1,08
Total	39	5,49	9,64	7,79	0,93

Os dados obtidos com o questionário sobre as fontes de informação de auto-eficácia foram analisados tendo como base três categorias: as experiências gerais, as experiências no contexto educacional e as experiências profissionais, com exceção dos estados físico e emocional, em que foi criada outras três categorias, a saber: condição física, condição afetiva e crenças, valores e atitudes.

A partir desta categorização, verificou-se que 90,74% dos participantes afirmaram que as experiências diretas foram importantes para a definição das capacidades nas situações propostas na escala. A Tabela 4 mostra a caracterização destas experiências na percepção de auto-eficácia acadêmica dos participantes que se posicionaram. Pode-se notar, a predominância das Experiências no Contexto Educacional (50%) com destaque para o aspecto acadêmico e relacional, incluindo as experiências na universidade e no curso

de Pedagogia (discussões em sala de aula, trabalho em grupo, estágio, convívio com os colegas).

**Tabela 4: Caracterização das experiências diretas na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Características das experiências diretas	Descrição	Freqüência	%
Experiências Gerais	Experiências que ocorrem em um contexto não específico, incluindo as experiências pessoais, as experiências de relacionamento com os outros, as experiências positivas, as experiências gerais de vidas e as já vivenciadas	19	45,24
Experiências no Contexto Educacional	Experiências que envolvem os aspectos acadêmico e relacional, incluindo as experiências escolares, as experiências na universidade e no curso de Pedagogia (discussões em sala de aula, trabalho em grupo, estágio, convívio com os colegas)	21	50
Experiências Profissionais	Experiências profissionais que ocorrem no contexto do mercado de trabalho	2	4,76
Total		42	100

A Tabela 5 permite visualizar a forma pela qual as experiências diretas contribuíram para a definição das capacidades dos participantes. Estas experiências contribuíram principalmente para as Experiências do Curso de Pedagogia (30,77%), as quais englobam as atividades acadêmicas, os trabalhos em grupo, a convivência com os colegas, o processo de aprendizagem e de formação; para os Sentimentos (segurança, respeito, auto-estima, independência e responsabilidade) e Regulação da Própria Aprendizagem (ambas com 17,95%), e para os Cursos de Ações dos Estudantes (10,26%).

**Tabela 5: Contribuição das experiências diretas na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Contribuição das experiências diretas	Freqüência	%
Cursos de Ações	4	10,26
Persistência	2	5,13
Esforço	2	5,13
Sentimentos	7	17,95
Regulação da Própria Aprendizagem	7	17,95
Feedback	1	2,56
Estabelecimento de Objetivos	1	2,56
Avaliação das Capacidades	3	7,69
Experiências do Curso de Pedagogia	12	30,77
Total	39	100

No que se refere às experiências vicárias, constatou-se que 57,41% dos participantes concordaram que a observação de situações vivenciadas por outras pessoas interferiu na identificação das suas capacidades apresentadas na escala. De acordo com a Tabela 6, as principais características das experiências vicárias mencionadas por estes participantes referem-se às Experiências Gerais (62,5%) que envolvem a observação geral de outras pessoas, a observação de situações vivenciadas em grupo e a observação das ações e resultados de outros.

**Tabela 6: Caracterização das experiências vicárias na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Características das experiências vicárias	Descrição	Freqüência	%
Experiências Gerais	Experiências que ocorrem em um contexto não específico, incluindo a observação geral de outras pessoas, a observação de situações vivenciadas em grupo e a observação das ações e resultados de outros	10	62,5
Experiências no Contexto Educacional	Experiências com foco na educação superior que envolvem os aspectos acadêmicos e relacionais, incluindo a observação de estágio, a observação de colegas de classe, a observação das	6	37,5

ou não. Mas a partir da minha tentativa e não da dele” (Participante N° 6)

“Não, apenas as experiências em que participei” (Participante N° 8)

Na persuasão social, 61,11% dos participantes afirmaram que as informações e opiniões de outras pessoas foram relevantes para a definição de suas capacidades mencionadas na escala, caracterizando-as predominantemente como Experiências Gerais (73,91%), as quais envolvem as opiniões de outras pessoas, as opiniões de familiares, cobranças, sugestões e críticas negativas ou positivas, como pode ser notado na Tabela 8.

**Tabela 8: Caracterização da persuasão social na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Características da persuasão social	Descrição	Frequência	%
Experiências Gerais	Experiências que ocorrem em um contexto não específico, incluindo as opiniões de outras pessoas, as opiniões de familiares, cobranças, sugestões, críticas negativas ou positivas	17	73,91
Experiências no Contexto Educacional	Experiências com foco na educação superior que envolvem as informações e opiniões de colegas da universidade e professores	5	21,74
Experiências profissionais	Experiências que envolvem as informações e opiniões de colegas de trabalho	1	4,35
Total		23	100

Além disto, conforme a Tabela 9, estes participantes afirmaram que a persuasão social exerceu influência na definição de suas capacidades através dos Cursos de Ações (38,46%), dos Sentimentos (23,08%) e das Experiências do Curso de Pedagogia (19,23%).

**Tabela 9: Contribuições da persuasão social na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Contribuições da persuasão social	Frequência	%
Cursos de Ações	10	38,46
Sentimentos	6	23,08
Regulação da Própria Aprendizagem	1	3,85
Feedback	1	3,85
Estabelecimento de Objetivos	1	3,85
Avaliação das capacidades	2	7,69
Experiências do curso de Pedagogia	5	19,23
Total	26	100

Contudo, 18,52% dos participantes discordaram da interferência da persuasão social, enquanto que 12,96% concordaram parcialmente com esta e 7,41% não se posicionaram. Os participantes que concordaram parcialmente afirmaram que a persuasão social influenciou pouco ou indiretamente a definição das capacidades, contribuindo para a revisão de conceitos e a construção da identidade.

*“Um pouquinho. Em três ou quatro itens da escala, eu pensei no meu namorado antes de responder. A partir de um olhar de fora, eu revi meus conceitos. Achei ser isto coerente, já que ele (meu namorado) é uma pessoa em quem confio”* (Participante Nº 22).

*“Até certo ponto. A opinião do outro é sempre moduladora, pois através da aceitação e da adaptação ao outro e ao meio é que nos vemos como pessoas bem sucedidas. No entanto, as minhas próprias*

*expectativas me fazem refletir sobre minhas ações reais e limites atuais” (Participante N° 32).*

Em relação aos estados físico e emocional, verificou-se que 72,22% dos participantes assumiram a importância destes na definição das capacidades apresentadas na escala. De acordo com Tabela 10, a característica predominante desta fonte de informação de eficácia mencionada por estes participantes foram as Condições Afetivas (58,33%) envolvem a ansiedade, a saudade, a emoção, a auto-estima, o humor e as crises depressivas.

Vale destacar que, alguns destes participantes explicitaram que os estados físico e emocional dependem do momento que se está vivendo, da vivência de experiências prévias e do tempo disponível.

**Tabela 10: Caracterização dos estados físico e emocional na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Características dos estados físico e emocional	Descrição	Frequência	%
Condição Física	Refere-se ao estado físico dos estudantes	5	20,83
Condição Afetiva	Refere-se às condições emocionais	14	58,33
Crenças, Valores e Atitudes	Refere-se às crenças, valores e atitudes dos estudantes	5	20,83
Total		24	100

A tabela 11 possibilita visualizar a forma pela qual os estados físico e emocional exerceram influência na identificação das capacidades destes participantes. Pode-se afirmar que esta influência ocorreu por meio da Avaliação da Capacidades (37,04%), dos Cursos de Ações e Sentimentos como a confiança, cansaço e auto-estima (ambos com 18,52%).

**Tabela 11: Contribuições dos estados físico e emocional na percepção de auto-eficácia acadêmica**

Contribuições do estado físico e emocional	Frequência	%
Cursos de Ações	5	18,52
Persistência	2	7,41
Esforço	2	7,41
Sentimentos	5	18,52
Estabelecimento de Objetivos	1	3,7
Avaliação das Capacidades	10	37,04
Experiências do Curso de Pedagogia	1	3,7
Experiência profissional	1	3,7
Total	27	100

Entretanto, 14,81% dos participantes discordaram da influência dos estados físico e emocional, enquanto que 7,41% concordaram parcialmente com estes. Os participantes que concordaram parcialmente afirmaram que esta fonte de informação de eficácia influenciou pouco ou não completamente na definição de suas capacidades, somente através de situações de pressão e stresse e da ansiedade, cansaço e sono.

*“Um pouco. 1ª (Emocionais): ansiedade de acabar a aula, pois é sexta-feira, véspera de feriado e quero ir embora para a minha casa namorar e descansar, depois de 1 semana sem família e de muito trabalho e estudo. 2ª (Física): cansaço e sono depois de um dia inteiro de trabalho” (Participante N° 34).*

*“Sim, mas não completamente. Dependendo das condições físicas e/ou emocionais acredito que possamos nos considerar mais eficazes ou não, pois principalmente em situações de pressão/stresse podemos, ou melhor, posso me considerar mais ou menos eficaz” (Participante N° 35).*

A partir destes resultados, pode-se afirmar que, de maneira geral, a escala de auto-eficácia acadêmica desenvolvida nesta pesquisa é capaz de medir de forma consistente as crenças de auto-eficácia acadêmica dos estudantes, uma vez que possui uma boa consistência interna (alpha de Cronbach de 0,937) e apresenta itens com boa dispersão. No entanto, sugere-se que este instrumento passe por um processo de validação que envolva um maior número de participantes e o estudo mais detalhado dos fatores.

Pode-se afirmar ainda que, a maioria dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia possuem um elevado senso de auto-eficácia no contexto acadêmico, principalmente no processo de aprendizagem e nas condições de estudo. As crenças de auto-eficácia dos estudantes são influenciadas pelas quatro fontes de informação de eficácia, com destaque para as experiências diretas, o que corrobora a idéia de Bandura (2004) de que a experiência direta é a fonte de informação mais efetiva em relação às capacidades de um indivíduo.

As respostas do questionário sobre as quatro fontes de informação de eficácia indicaram que os participantes utilizaram na definição de suas capacidades, em relação às situações propostas na escala, vários aspectos que envolvem a vida acadêmica, o que evidencia a importância do construto de auto-eficácia neste contexto .

Nas experiências diretas, destacaram-se as experiências do curso de Pedagogia, as experiências práticas, as experiências de trabalho em grupo, as experiências da universidade, as quais contribuíram principalmente, para as atividades acadêmicas, os trabalhos em grupo, a convivência com os colegas, o processo de aprendizagem e de formação; para os sentimentos como a

segurança, respeito, auto-estima, independência e responsabilidade; para a regulação da própria aprendizagem e para os cursos de ações dos estudantes. Em relação às experiências vicárias, sobressaíram-se as experiências gerais que envolvem a observação geral de outras pessoas, a observação de situações vivenciadas em grupo e a observação dos resultados e ações de outros, sendo importantes para o processo de aprendizagem, de formação e a troca de experiências; para o curso de ações dos estudantes e para seus sentimentos como a angústia e confiança

No que se refere à persuasão social, as informações e opiniões dos professores e dos familiares foram consideradas relevantes, principalmente por contribuírem para os cursos de ações dos estudantes, seus sentimentos e as experiências do curso de Pedagogia. Nos estados físico e emocional, por sua vez, destacaram-se as condições afetivas que envolvem a ansiedade, a saudade, a emoção, a auto-estima, o humor e as crises depressivas, sendo relevantes para a avaliação das capacidades dos estudantes.

Desta forma, pode-se dizer que as crenças de auto-eficácia interferiram nos cursos de ações, na regulação da própria aprendizagem, na motivação, nas reações emocionais, na auto-estima, na satisfação e no julgamento das capacidades dos universitários do curso de Pedagogia, confirmando os estudos de Bandura (1993, 1997 e 2004).

Neste contexto, torna-se relevante que as instituições de ensino superior organizem-se de forma a oferecerem apoio, experiências e ambientes ricos que contribuam para a integração de seus estudantes na universidade, para o processo de aprendizagem e para o aumento das crenças de auto-eficácia destes. De acordo com Bandura (1993), o senso de eficácia

acadêmico pode ser aumentado por meio de fatores sociais suplementares e de programas instrucionais que envolvem a modelação verbal de estratégias cognitivas, a definição de objetivos proximais, feedback de habilidade e de esforço atribucional, incentivos positivos e autoverbalização de estratégias de tarefas.

Assim, acredita-se que esta pesquisa evidenciou temas importantes relacionados à auto-eficácia acadêmica de universitários, como a integração acadêmica e a inserção de carreira, os quais podem ser abordados de forma mais detalhada em novos estudos. Além disto, contribuiu para ressaltar a importância das experiências pessoais, da universidade, e de pares que fazem parte da vida acadêmica dos estudantes, direta e/ou indiretamente, na definição das crenças de auto-eficácia destes.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behavior Research and Therapy**, v. 42, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.

BELO, S.; FARIA, L.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: importância do autoconceito dos estudantes. In CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. A experiência do estágio acadêmico: oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. **Psicologia**, Minho, v. XIV, n. 2, 2000.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. In GONÇALVES, A.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.; CAIRES, S. **Da Universidade para o Mundo do Trabalho: desafios para um diálogo**. 1. ed. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

FARIA, L.; SIMÕES, L. Auto-eficácia em contexto educativo. **Psychologica**, Coimbra/Portugal, V. 31, n. 31, 2002.

FREIRE, T.;ALMEIDA, L. S. Escalas de avaliação: construção e validação. In **Métodos e Técnicas de Avaliação: contributo para a prática e investigação psicológicas**. Portugal, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÜLLER, R. P. **Um estudo de auto-eficácia de professores na fase de escolarização fundamental e sua contribuição para a educação Física Escolar e o Esporte**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

MULTON, K. D.; BROWNS, S. D.; LENT, R. W. Relation of Academic Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: a meta analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, 1991, v. 38.

NERI, A. L. (a). **O conceito de auto-eficácia na Teoria Social-Cognitiva de Bandura**. Texto mimeo elaborado a partir de "Self-efficacy", In Bandura, A. **Social Foundations Thought and Action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

NERI, A. L. (b). **Aprendizagem por observação: a perspectiva de Albert Bandura**. Texto mimeo elaborado a partir de "Self-efficacy", In Bandura, A. Social Foundations Thought and Action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986; e de Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

NEVES, L. F. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e alunos e o desempenho em Matemática**. 2002. 138 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-Eficácia Acadêmica: definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO, V. (orgs.). **X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004.

NIR, A. E. Planning for tracking: some implications for students' academic self-efficacy. In ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATIONAL PLANNING, 31, 2001, Atlanta. **Proceedings of Annual Meeting of the International Society for Educational Planning**. Atlanta: 2001. Disponível em <http://education.huji.ac.il/adamnir/papers/paper13.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2004.

OLIVEIRA, J. **Finalização do Curso de Graduação: que momento é esse?** 2003. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

PASTORELLI, C., et al. The structure of children's perceived self-efficacy: a cross national study. **European Journal of Psychological Assessment**, 2001, v. 17, n. 2.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1987.

PIMENTA, M. M. **Jovens em Transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo**. 2001. 250f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual Paulista.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista.

RICHARDISON, R. J. Formulação de itens para testes e escalas de atitudes. In \_\_\_\_\_, **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. T. **Controle Percebido, senso de auto-eficácia e satisfação com a vida: um estudo comparativo entre homens e mulheres pertencentes a três grupos de idade**. 2003. 97 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, L. & ALMEIDA, L. S. Vivências e rendimentos acadêmicos: a integração dos alunos na universidade. In GUIMARÃES. **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. 1. ed. Portugal: Universidade do Minho, 2002.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In WIGFIELD, A.; ECCLES, J. **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/SchunkPajares2001.PDF>. Acesso em 10 de agosto de 2004.

SILVA, A. M. M.; SOUZA, G. A.; GALVÃO, R. Auto-eficácia, acúmulo de placa dental e relato de comportamento de higiene oral. **Estudos de Psicologia-Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia**, PUCC, v. 17, n. 2, 2000.

TAVEIRA, M. C., et al. Amor e trabalho: leituras do desenvolvimento vocacional no jovem adulto. In GONÇALVES, A.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.; CAIRES, S. **Da Universidade para o Mundo do Trabalho: desafios para um diálogo**. 1. ed. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

TINTO, V. Stages of Student Departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, 1988, v. 59, n. 4.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

### ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a auto-eficácia acadêmica de estudantes universitários. Por favor, indique sua análise em relação a quanto você se sente capaz de realizar as situações propostas em cada uma das afirmativas abaixo. Marque sua resposta numa escala de  a , considerando um contínuo entre **pouco** e **muito**. Suas respostas são confidenciais. Imagine sua experiência acadêmica, a situação de aula e o contexto profissional para preencher o instrumento.

Agradecemos sua cooperação.

#### QUANTO EU ME SINTO CAPAZ DE:

Pouco ⇒.....⇐ Muito

1	Aprender os conteúdos de disciplinas teóricas necessárias à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Estruturar ambientes facilitadores para minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Lembrar informações apresentadas em sala de aula?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Preparar-me adequadamente para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Utilizar a biblioteca para obter informações necessárias à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Concentrar-me nas atividades das disciplinas eletivas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Estudar quando existem outras coisas interessantes para fazer?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Responder a expectativas sociais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Fazer anotações durante as aulas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Concentrar-me nas atividades das disciplinas teóricas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Estabelecer planos de ações direcionados ao atendimento de minhas metas profissionais ou de carreira?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Participar das discussões em sala de aula?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Organizar condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Aprender os conteúdos de disciplinas eletivas necessárias à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**QUANTO EU ME SINTO CAPAZ DE:**

**Pouco** ⇒.....← **Muito**

16	Sistematizar as informações apresentadas durante as aulas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Organizar meu tempo para a realização das atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Desenvolver ações que visem a inserção no mercado de trabalho?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Persistir nas atividades acadêmicas diante de obstáculos?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Motivar-me para fazer os trabalhos do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Aprender os conteúdos de disciplinas teórico-práticas necessárias à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Lembrar informações lidas em textos/livros?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido no meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Avaliar minhas metas profissionais ou de carreira?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Iniciar e manter diálogo com outros?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Conhecer as oportunidades do mundo de trabalho na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Lidar com situações de ansiedade associadas à minha experiência acadêmica e de carreira?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Concentrar-me nas atividades das disciplinas teórico-práticas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Assumir novos papéis como profissional?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Lidar com situações em que outros me aborrecem ou ferem meus sentimentos?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35	Estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36	Colocar em prática os conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37	Responder as minhas expectativas pessoais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38	Estabelecer boas relações de trabalho?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39	Planejar a realização dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nome \_\_\_\_\_ RA \_\_\_\_\_

*QUESTIONÁRIO SOBRE AUTO-EFICÁCIA ACADÊMICA*

Considerando suas respostas na Escala de Auto-Eficácia Acadêmica de Universitários, responda as seguintes questões:

1. As experiências que você vivenciou diretamente foram importantes na identificação do nível das capacidades que você anotou na escala?

---

---

---

---

---

---

---

---

De que modo? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

2. A sua observação de situações vivenciadas por outras pessoas interferiu quanto à definição de suas capacidades apresentadas na escala?

---

---

---

---

---

---

---

---

De que modo? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

3. Você considera que as informações e opiniões de outras pessoas podem ter contribuído para a constituição de suas capacidades indicadas na escala?

---

---

---

---

---

---

---

De que modo?

---

---

---

---

---

4. Suas condições físicas e emocionais interferiram quanto à definição de suas capacidades explicitadas na escala?

---

---

---

---

---

---

---

De que modo?

---

---

---

---

---

## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Prezado Estudante

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo é conhecer a crença de auto-eficácia acadêmica de estudantes de graduação do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A coleta de dados envolve o preenchimento de uma escala e de um questionário sobre auto-eficácia acadêmica.

Agradecemos sua colaboração.

Ana Paula Américo da Silva (Acadêmica)  
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro (Orientadora)  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Campinas  
Fone: 19- 37885555  
E-mail: [pes@unicamp.br](mailto:pes@unicamp.br)

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome: .....

RA: ..... Código do Curso: ..... Ano de Ingresso: .....

Situação de trabalho:

( ) não

( ) sim ( ) Integral

( ) Parcial

Área de atuação associada à área de formação de Pedagogia ( ) não

( ) sim

Assinatura: ..... Data: ...../...../.....

### Anexo 3

**Tabela - Análise dos itens da escala (n=54)**

Itens	Mínimo	Máximo	Media	Desvio Padrão
1	6	10	8,59	1,19
2	4	10	7,70	1,76
3	5	10	8,19	1,08
4	3	10	7,70	1,56
5	3	10	7,55	1,62
6	2	10	7,91	2,01
7	3	10	7,81	1,39
8	1	10	6,04	2,21
9	1	10	7,98	1,73
10	1	10	8,50	1,90
11	4	10	8,04	1,39
12	4	10	7,93	1,68
13	1	10	6,63	2,33
14	3	10	7,63	1,80
15	5	10	8,35	1,23
16	3	10	8,06	1,38
17	2	10	7,06	1,97
18	1	10	7,25	1,98
19	2	10	7,72	1,89
20	3	10	8,15	1,97
21	1	10	7,41	2,10
22	4	10	8,28	1,19
23	3	10	7,43	1,64
24	3	10	8,44	1,36
25	4	10	8,07	1,61
26	4	10	8,28	1,62
27	3	10	8,06	1,72
28	2	10	7,76	1,92
29	1	10	7,63	2,23
30	1	10	6,59	1,90
31	4	10	7,72	1,43
32	1	10	8,50	2,29
33	1	10	8,15	1,85
34	1	10	6,85	2,18
35	1	10	7,54	2,28
36	5	10	7,93	1,27
37	3	10	7,61	1,65
38	6	10	8,87	1,03
39	2	10	8,04	2,06
<b>Total</b>	<b>5,49</b>	<b>9,64</b>	<b>7,7924</b>	<b>0,9389</b>