

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

INTEGRAÇÃO E AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR
NA PERCEPÇÃO DE INGRESSANTES: MUDANÇAS E RELAÇÕES

DANIELA COUTO GUERREIRO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. SOELY A. J. POLYDORO

CAMPINAS
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INTEGRAÇÃO E AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR
NA PERCEPÇÃO DE INGRESSANTES: MUDANÇAS E RELAÇÕES

Autora: Daniela Couto Guerreiro

Orientadora: Soely A. J. Polydoro

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Evely Boruchovith

Profa. Dra Isabel Cristina Bariani

Profa. Dra Roberta Gurgel Azzi

Suplente: Profa. Dra. Maria F. A. Colares

Suplente: Profa. Elisabeth N. G. S. Mercuri

CAMPINAS
2007

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

G937i Guerreiro, Daniela Couto.
Integração e auto - eficácia na formação superior na percepção de
ingressantes : mudanças e relações / Daniela Couto Guerreiro. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2007.

Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Auto - eficácia. 2. Formação superior. 3. Integração educacional. 4.
Estudantes universitários. 5. Educação (Superior). 6. Relações educativas. I.
Polydoro, Soely Aparecida Jorge II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-539/BFE

Título em inglês: Freshmen's integration and self-efficacy in higher education : changes and relations

Keywords: Self efficacy ; Superior formation ; Educational integration ; University students. Education (Higher) ;
Educative relations

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Polydoro (Orientadora)

Profa. Dra. Evely Boruchovitch

Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani

Profa. Dra. Maria de Fátima Aveiro Colares

Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Data da defesa: 03/10/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : daniguerreiro@globocom

Às pessoas que acreditam em seus sonhos e agem a fim de torná-los reais.

Agradecer... Atitude tão branda, que muitas vezes esquecemo-nos de fazê-la. Agradecer liberta a alma, deixa-a mais leve! Leve, sim. Porque nesse ato expressamos nossa gratidão às pessoas que nos foram imprescindíveis, mas que muitas vezes, movidos pelo ritmo frenético do cotidiano, esquecemo-nos de ressaltar as suas valias.

Agora, tão perto da conquista de mais um ideal, coloco-me a buscar as pessoas imprescindíveis para tornar concreta a minha realização. Será que conseguirei compartilhar a sensação de êxito, de satisfação que me envolve nesse momento com essas pessoas? Se isso fosse possível, sei que estaria agradecendo-as da melhor maneira: compartilhando meus sentimentos!

Sinto-me mais forte! Mais auto-eficaz! Acredito que essa conquista contribuiu para generalizar a minha percepção de que sou uma pessoa iluminada, como todos os seres humanos, a qual pode estabelecer uma meta e agir a fim de torna-la real!

No entanto, essa minha percepção, minha conquista não foi construída sozinha. Muito pelo contrário, foi gradativamente delineada com a colaboração das pessoas queridas que me circularam nesse processo. Fazem parte deste: os colegas do programa de pós-graduação e os funcionários da Universidade à qual me integrei, pois sempre fui bem recebida e orientada, havia um sorriso cortes na face desses, que contribuía para fortalecer a minha persistência; a Priscila, estagiária do PES, que tanto contribuiu para a tabulação dos dados, à Fernanda, colega do programa, que me orientou na análise estatística; as amigas Adriane e Luciane que vivenciaram comigo esse processo, sentindo, apoiando, estudando e, até, se divertindo comigo; os professores que compartilharam comigo os saberes que possuíam, engrandecendo-me e possibilitando o meu desenvolvimento; os diretores da instituição em que atuo profissionalmente, os quais compreenderam minha flexibilidade de horários e permitiram que eu realizasse a coleta de dados nessa instituição de ensino superior.

Nesse contexto, minha professora orientadora, que se mostrou um grande modelo de que a teoria da psicologia educacional pode sim ser praticada. Seus *feedbacks* eram, extremante, objetivos, construtivos e carismáticos, que serviam de fonte para a elevação do meu empenho, para a construção do meu conhecimento e minha atuação profissional.

E claro, minhas pessoas amadas: minha família, meus pais, minha irmã e meu namorado. Pessoas que compreenderam meu distanciamento, meu mergulho na leitura, na escrita, mas que,

apesar disso, sempre me apoiaram, me ajudaram, ora com palavras de suporte e carinho, ora participando de tarefas integrantes do meu processo de formação como pesquisadora.

Correndo o risco de ter esquecido alguém, expresso a vocês os meus mais sinceros agradecimentos! E, não vejo maneira melhor de fazê-lo, do que pedindo à Deus que os iluminem cada vez mais, que permita que os seus caminhos sejam repletos de flores e frutos, e, principalmente, que vocês possam perceber a cada novo amanhecer a dádiva que é a vida!

Sejam felizes!

RESUMO

O conceito de Integração ao Ensino Superior é fundamental para o sucesso do estudante. O primeiro período do curso constitui um processo de transição, repleto de desafios em aspectos acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais. Ao se ajustar às novas posturas, requeridas pela educação superior, o estudante pode integrar-se ao referido nível de ensino à medida que compartilhar das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais da mesma. Outro constructo que tem sido relacionado ao sucesso acadêmico dos estudantes é a Auto-eficácia na Formação Superior. Entendida sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a Auto-eficácia na Formação Superior refere-se às crenças de um estudante em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas. Partindo-se desse referencial, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a crença de Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes, suas mudanças ao longo do primeiro ano do curso e as relações entre as mesmas. Foi realizada em uma instituição de ensino superior particular, localizada na região metropolitana de São Paulo. Teve como participantes os estudantes ingressantes ($n = 189$) dos cursos de Licenciatura Plena em Letras e em Matemática, Tecnologia em Informática, Administração de Empresas. Constitui-se como uma pesquisa do tipo descritiva, realizada no início do primeiro e do segundo semestres letivos. Essas fases foram dedicadas à coleta de dados coletivos, por meio de questionário de caracterização, da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior (likert:1-10) e do Questionário de Vivências Acadêmicas (likert:1-5). Os dados permitiram verificar: (1) Auto-eficácia na Formação Superior com média 8,08 ($dp = 0,984$) e Integração ao Ensino Superior com média 3,80 ($dp = 0,459$) na primeira fase; (2) Auto-eficácia na Formação Superior com média 7,87 ($dp = 1,070$) e Integração ao Ensino Superior com média 3,72 ($dp = 0,458$) na segunda fase; (3) diferença negativa significativa entre a Auto-eficácia na Formação Superior da primeira para a segunda fase ($Z = -3,329$, $p < 0,0001$); (4) diferença negativa e significativa da Integração ao Ensino Superior da primeira para a segunda fase ($Z = -2,985$, $p = 0,003$); (5) correlação positiva significativa entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior, sendo forte na primeira fase ($r_s = 0,706$, $p < 0,0001$) e moderada na segunda ($r_s = 0,674$, $p = 0,002$). Esses resultados evidenciam percepção dos estudantes em relação aos constructos pesquisados mais próxima à realidade pessoal e ambiental. Por meio destes, sugere-se o desenvolvimento de ações pedagógicas, de gestão e de orientação, que visem possibilitar o desenvolvimento da Integração e da Auto-eficácia na Formação Superior vivenciada pelos estudantes no ingresso à graduação.

Palavras-chave: Estudante Ingressante; Integração ao Ensino Superior; Auto-eficácia na Formação Superior.

ABSTRACT

The concept of integration to higher education is fundamental for the student's success. The first semester constitutes a transition period, full of personal, educational social and vocational challenges. By adjusting to their newly required behaviour, in which they share normative attitudes, the values of both peers and the educational institution's professors', and respect the formal and informal requirements, the student is then able to integrate themselves to their freshman year. Self-efficacy belief in higher education, according to the perspective of Social Cognitive Theory, is another construct that has been evidenced as necessary in the student's behaviour. Self-efficacy belief in higher education refers to the student's belief in his capacity to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances of academic experiences. Starting from this reference point, this research piece identified and analyzed the self-efficacy belief in higher education and the integration of freshman students, their changes during their first year and the relationship between them. The research was conducted in a private higher education institution located in metropolitan Sao Paulo. The participants of the sample (n=189) were freshmen Bachelor degree candidates majoring in Portuguese, Mathematics, Information Technology and Business Administration. The research was descriptive and the collective data was collected through a characterization questionnaire, the Scale Higher Education Self-Efficacy (*Escala de Auto-eficácia na Formação Superior*, likert:1-10) and the Academic Experience Questionnaire (*Questionário de Vivências Acadêmicas*, likert:1-5). The data collection sample, for the same students, was collected in two distinct opportunities: the beginning of the first and second semesters. The data was analyzed statistically and it was verified that: (1) Self-efficacy in Higher Education with median of 8.08 (sd= 0.984) and Integration to Higher Education with a median of 3.80 (sd= 0.459) for the first opportunity; (2) Self-efficacy in Higher Education with median of 7.87 (sd= 1.07) and Integration to Higher Education with a median of 3.72 (sd= 0.458) for the second opportunity; (3) a significant and negative difference between Self-efficacy in Higher Education for the first and second opportunity ($Z = -3.329$, $p < 0.0001$); (4) a significant and negative difference for Integration to Higher Education between the first and second opportunity ($Z = -2.985$, $p = 0.003$); (5) a significant and positive correlation between Self-efficacy in Higher Education and Integration to Higher Education, being strong in the first opportunity ($r_s = 0.706$, $p < 0.0001$) and moderate in the second one ($r_s = 0.674$, $p = 0.002$). The results evidenced more accurate perceptions by freshmen students' in relation to Self-efficacy in Higher Education and Integration to Higher Education after experiencing their first year. By the results of this study, it is advisable to develop psychopedagogical actions of administration and orientation that maintain and stimulate the perception demonstrated from commencement to graduation.

Key Words: freshman student; Self-efficacy in Higher Education and Integration to Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Faixa etária dos estudantes ingressantes participantes desta pesquisa	62
Tabela 2: Histórico educacional dos pais dos estudantes ingressantes participantes	63
Tabela 3: Descrição das dimensões da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior e seus índices psicométricos	67
Tabela 4: Descrição, itens e consistência interna das Dimensões do QVA-r nacional	69
Tabela 5: Teste de normalidade dos dados totais da primeira e da segunda fase	71
Tabela 6: Estatística descritiva das dimensões da escala de Auto-eficácia na Formação Superior – 1ª fase	73
Tabela 7: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia em Ações Pró-ativas – 1ª fase	75
Tabela 8: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia Acadêmica – 1ª fase	77
Tabela 9: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Regulação na Formação – 1ª fase	79
Tabela 10: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica - 1ª fase	81
Tabela 11: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Interação Social – 1ª fase	82
Tabela 12: Estatística descritiva da Integração ao Ensino Superior – 1ª fase	84

Tabela 13: Estatística descritiva da dimensão Pessoal da Integração ao Ensino Superior 1ª fase	86
Tabela 14: Estatística descritiva da dimensão Estudo da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase	88
Tabela 15: Estatística descritiva da dimensão Interpessoal da Integração ao Ensino Superior – 1ª fase	90
Tabela 16: Estatística descritiva da dimensão Institucional da Integração ao Ensino Superior – 1ª fase	92
Tabela 17: Estatística descritiva da dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior	94
Tabela 18: Estatística descritiva das dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior – 2ª fase	97
Tabela 19: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia em Ações Pró-ativas - 2ª fase	98
Tabela 20: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia Acadêmica – 2ª fase	99
Tabela 21: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia na Regulação da Formação – 2ª fase	101
Tabela 22: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na gestão Acadêmica – 2ª fase	102
Tabela 23: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Interação Social - 2ª fase	103

Tabela 24: Estatística descritiva das dimensões da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase	106
Tabela 25: Estatística descritiva da dimensão Pessoal da Integração ao Ensino Superior – 2ª fase	108
Tabela 26: Estatística descritiva da dimensão Estudo da Integração ao Ensino Superior – 2ª fase	110
Tabela 27: Estatística descritiva da dimensão Institucional da Integração ao Ensino Superior- 2ª fase	112
Tabela 28: Estatística descritiva da dimensão Interpessoal da Integração ao Ensino Superior – 2ª fase	113
Tabela 29: Estatística descritiva da dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior – 2ª fase	115
Tabela 30: Relação entre Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª fase e da 2ª fase dos estudantes ingressantes	119
Tabela 31: Relação entre Integração ao Ensino Superior da 1ª fase e da 2ª fase dos estudantes ingressantes	126
Tabela 32: Correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior – 1ª fase	132
Tabela 33: Correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior – 2ª fase	133
Tabela 34: Intensidade das correlações de Spearman em relação às fases da pesquisa	135

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165
ANEXO 2	
Questionário de Caracterização	169
ANEXO 3	
Escala de Auto-eficácia na Formação Superior (AEFS)	171
ANEXO 4	
Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida nacional (QVA-r)	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEFS – Escala de Auto-Eficácia na Formao Superior

EJA- Educao para Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior

IES – Instituio de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional

MEC – Ministério da Educao

PES – Psicologia e Educao Superior

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QVA – Questionário de Vivências Acadêmicas

QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas versão reduzida

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	07
1. Integração do estudante ingressante ao ensino superior	12
Pesquisas sobre Integração ao Ensino Superior	22
2. Auto-eficácia na Formação Superior	31
Pesquisas sobre Auto-eficácia na Formação Superior	44
3. Objetivos da pesquisa	56
MÉTODO	57
1. Procedimentos	58
2. Breve descrição da instituição pesquisada	59
3. Participantes	60
4. Instrumentos de coleta de dados	64
RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
1. Análise Descritiva	72
1.1 Análise descritiva da primeira fase	72
1.1.1 Auto-eficácia na Formação Superior na 1ª fase	73
1.1.2 Integração ao Ensino Superior na 1ª fase	84
1.2 Análise descritiva da segunda fase	96
1.2.1 Auto-eficácia na Formação Superior na 2ª fase	96
1.2.2 Integração ao Ensino Superior na 2ª fase	106
2. Comparação dos constructos pesquisados entre as duas fases da pesquisa	117
2.1 Comparação entre Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª e da 2ª fase	118

2.2 Comparação entre Integração ao Ensino Superior da 1ª e da 2ª fase	125
3. Relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior em cada um dos períodos letivos	131
4. Síntese dos resultados	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	151

APRESENTAÇÃO

Ao longo de minha constituição profissional como pedagoga, a figura do estudante tem se apresentado como objeto de meu interesse. A habilitação em orientação educacional representou, no momento da graduação, o direcionamento de minha prática profissional voltada aos educandos, pois acredito que a educação possa proporcionar uma vida mais digna ao homem, possibilitando que ele se torne agente de sua própria condição.

A especialização em psicopedagogia ampliou meus conhecimentos, aproximando-me de pressupostos psicológicos voltados à educação. Essa foi entendida como um meio para consolidar meu projeto profissional, que vislumbrava a possibilidade de atuar institucionalmente, sendo o elo entre educadores e educandos, servindo como orientadora destes últimos em prol de potencializar seu desenvolvimento multidimensional enquanto ser humano, que pensa e sente.

Tal meta iniciou-se no momento em que assumi o setor de orientação psicopedagógica de um colégio particular, localizado na região metropolitana de São Paulo. Após um ano, fui convidada a estruturar, desenvolver e coordenar o setor de orientação psicopedagógica, na faculdade pertencente à mesma mantenedora do colégio em que principiei esta jornada. O início da atuação psicopedagógica no ensino superior desencadeou inúmeras questões e reflexões que me acompanhavam diariamente. Algumas foram sanadas com estudos autodirigidos, outras por experiências cotidianas que vinham mostrando-se eficientes, no entanto, uma grande questão permanecia: como auxiliar os estudantes, com suas características específicas, a aproveitarem as oportunidades oferecidas pelo ensino superior, nos domínios pessoal, interpessoal, acadêmico e vocacional?

Essa questão impulsionou-me a uma nova busca, pessoal e profissional, direcionando-me ao programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), o qual integro atualmente. O PES direciona seus estudos para a investigação dos processos presentes na educação superior sob o prisma da psicologia educacional, tendo como linhas de pesquisa o estudante do ensino superior e a formação docente.

O início da minha freqüência ao programa de mestrado caracterizou-se por um processo de transição. O acesso ao conhecimento da área temática teve, a princípio, uma atuação que me desestruturou, pois minha pergunta inicial parecia não mais ser relevante. Esse fato direcionou-me a uma nova busca problemática, com inúmeras leituras sobre o estudante universitário, a educação superior, o desenvolvimento e a aprendizagem. As orientações constantes, por parte da professora orientadora, complementaram esse processo de busca, auxiliando-me a estruturar meus recentes conhecimentos, bem como norteando minha busca referencial.

O contato com os estudos de Almeida e seus colaboradores, de Astin, de Chickering, de Terenzini e Pascarella, dentre outros foram proporcionando-me um entendimento bem mais estruturado sobre as questões relativas aos objetivos da educação superior, sobre as variáveis que influenciam o desenvolvimento e as mudanças nos estudantes, bem como as que condicionam tais aspectos. Nesse contexto acadêmico, a Integração ao Ensino Superior tem sido apresentada como um processo que possibilita o desenvolvimento e a mudança citada anteriormente, e a permanência do estudante no referido nível de ensino, com condições de sucesso acadêmico.

Ainda por meio dessa busca, tive oportunidade de conhecer a Teoria Social Cognitiva, a qual fundamenta parte dos trabalhos desenvolvidos no PES. Desse referencial teórico, faz parte a Auto-eficácia na Formação Superior entendida como as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior.

Desse modo, percebendo que o período de ingresso na educação superior tem sido apontado como um processo de transição complexo e repleto de desafios desenvolvimentistas; que a Integração ao Ensino Superior é indicada como fundamental para o sucesso acadêmico; e que a auto-eficácia acadêmica pode contribuir para tal, deparei-me com a formulação de uma nova questão: quais as percepções dos estudantes ingressantes em relação à Auto-eficácia na Formação Superior e à Integração ao Ensino Superior ao longo do primeiro ano da graduação, bem como a relação entre essas duas variáveis?

Para responder a essa questão, pretendi, então, identificar e analisar a crença de Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes ao mesmo, bem como suas mudanças ao longo do primeiro ano do curso e a relação entre as mesmas.

O referencial teórico que fundamenta este estudo é apresentado na introdução, a qual possibilita o entendimento sobre a questão investigada. A saber, a introdução inicia-se com uma descrição sobre o ideal da educação superior, contextualizando-se as vivências e as exigências desse nível de ensino na era da informação. A seguir, trata-se das questões relacionadas à integração do estudante ingressante ao ensino superior, abordando questões sobre desenvolvimento, mudança, processo de transição e domínios das vivências acadêmicas. Neste momento, variáveis relacionadas ao impacto da educação superior, aos aspectos condicionais, aos aspectos ambientais e ao envolvimento do estudante são discutidas, visando proporcionar uma ampla visão sobre os aspectos da Integração ao Ensino Superior. Em prosseguimento, dedica-se uma explanação sobre a Teoria Social Cognitiva, pois entende-se que o conhecimento de tal teoria, e de seus princípios básicos, é fundamental para a compreensão da Auto-eficácia na Formação Superior. Para tanto, essa seção aborda questões como a concepção de agência humana, a auto-eficácia e auto-eficácia acadêmica, suas fontes, suas dimensões, bem como os resultados encontrados em estudos internacionais sobre a relação de Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior particular, tendo como participantes os estudantes ingressantes. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva, com delineamento multivariável e caráter longitudinal. Este estudo foi composto por duas fases, sendo essas dedicadas à aplicação coletiva de escalas e questionário de caracterização.

A análise de dados foi realizada quantitativamente, por meio da análise estatística. Para isso, utilizou-se análise descritiva e comparativa. A definição por esta estrutura de pesquisa, e conseqüente análise, deu-se devido ao fato de que inúmeros estudos (ASTIN; 1993; PASCARELLA, TARENZINI, 1991; SCHUNK, 1995) indicavam a necessidade de se realizar investigações de caráter longitudinal para ampliar a explicação e o conhecimento pelo fenômeno em questão, fato que justifica a opção metodológica.

Acredito que, no período atual, com reformas políticas direcionadas à educação superior, programas de incentivo ao acesso ao referido sistema educacional, desencadeie novas inquietações sobre a temática da educação superior. A temática definida para esta pesquisa é uma das múltiplas possíveis e pode contribuir à medida que pode acrescentar informações ao conhecimento sobre o estudante brasileiro ingressante, auxiliando a compreendê-lo um pouco

mais, de modo a contribuir para a formação multidimensional das pessoas que frequentam a educação superior.

No entanto, apesar da temática apresentar relevância social e política para a realidade brasileira, ainda há poucos trabalhos relativos ao estudante do ensino superior. Desse modo, pouco é sabido sobre as características pessoais destes estudantes, suas habilidades, expectativas, dificuldades e competências, dentre outras (BARIANI, et al. 2004; GHIRALDELLO, et al., 2006). Sabe-se que, tanto nacional como internacionalmente, o primeiro ano do curso caracteriza-se por um processo de transição, repleto de desafios desenvolvimentistas, cuja solução por parte dos estudantes ingressantes é fundamental para a Integração ao Ensino Superior. Objetivando conhecer mais sobre o estudante ingressante foi realizada uma pesquisa de levantamento de referências brasileiras (GHIRALDELLO, et al., 2006), na qual foram encontrados apenas 49 estudos nos últimos 15 anos. Essa pesquisa utilizou como palavras-chave *estudante*, *estudante ingressante*, *ensino superior*, *calouro* e *trote*, sendo realizada por meio das principais bases de dados nacionais. A partir da análise do conteúdo dos títulos e resumos foi identificado que os estudos nacionais têm conferido atenção às seguintes temáticas: dificuldades nas relações interpessoais, na leitura e na redação, nos hábitos de estudo, no ingresso, na transição, na integração; no desempenho acadêmico; no perfil do ingressante; na evasão; nos serviços de orientação ao estudante, dentre outras.

Entendendo que a Auto-eficácia na Formação Superior, conforme exposto anteriormente, pode auxiliar na Integração ao Ensino Superior, foi efetivada uma outra pesquisa de levantamento bibliográfico (SOARES, GUERREIRO, POLYDORO, 2005). Essa pesquisa realizou-se nas seguintes bases de dados: Datacapas, Biblioteca Virtual em Saúde, Biblioteca Digital da Unicamp, Dedalus (Universidade de São Paulo) e Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de São Carlos. A partir da palavra-chave *auto-eficácia*, foram encontrados 78 estudos nos últimos cinco anos, mas somente dois trabalhos sobre a auto-eficácia do estudante do ensino superior, sendo duas dissertações de mestrado produzidas entre 2001 e 2003. Contudo apenas uma delas tinha como objetivo pesquisar a auto-eficácia de estudantes universitários (SÁ, 2002), sendo que a outra apenas fundamentava-se na Teoria Social Cognitiva e no constructo da auto-eficácia para pesquisar sobre as estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes universitários na área de Direito e de Administração (LEITE, 2003).

Assim, este projeto de pesquisa, que visa identificar e analisar a crença de Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes do ensino superior, suas mudanças ao longo do primeiro ano do curso e a relação entre as mesmas, se justifica à medida que contribuirá para ampliar o conhecimento sobre o estudante ingressante.

Apesar deste estudo não poder ser generalizável, uma vez que seus participantes representam uma amostra específica, seus resultados podem contribuir para outras pesquisas realizadas em outras instituições ou sugerir indicativos para estudos futuros sobre os estudantes ingressantes, Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior. Em termos de conhecimentos científicos, esta pesquisa pode contribuir à medida que integrou dois constructos teóricos que nacionalmente têm sido estudados isoladamente, sendo que na literatura portuguesa é possível encontrar trabalhos que indicam a relação entre a auto-eficácia acadêmica e a Integração ao Ensino Superior, partindo-se de referenciais similares aos que fundamentam este estudo (DIAS, AZEVEDO, 2001; OLIVEIRA, SIMÕES, 2001). Dessa maneira, acredito que esta pesquisa tem condições de contribuir para a literatura científica brasileira, fato que pode proporcionar implicações que auxiliem a educação superior nacional nesse momento de expansão. Já, institucionalmente este estudo justifica-se à medida que pode proporcionar maiores informações sobre os estudantes que freqüentam a mesma, norteados as políticas gestoras, as ações docentes e o serviço de apoio ao estudante.

Espero que o conhecimento produzido por esta pesquisa tenha condições de auxiliar a busca pela excelência na educação superior, de modo que os primeiros a obterem ganhos com essa melhora sejam os estudantes. Que esses ganhos sejam resumidamente explícitos em formação educacional multidimensional, que seja condição de permanência e não apenas acesso; e, principalmente, que seja condição de sucesso acadêmico.

INTRODUÇÃO

A humanidade encontra-se altamente desenvolvida. Os avanços tecnológicos e as melhores condições de vida são umas das conseqüências desse desenvolvimento. Esta evolução foi permitida graças à transmissão dos conhecimentos adquiridos pelas gerações mais velhas às mais jovens, as quais apropriando-se desses conceitos puderam assimilá-los, incorporá-los e superá-los, surgindo, assim, o novo. É por meio desse ciclo de construção de conhecimentos, cultural, científico e tecnológico, que a humanidade pôde evoluir, chegando à situação presente. Nesse contexto, a educação recebe papel de destaque, pois, em seu sentido social, transmite conhecimentos, normas e valores comuns à determinada sociedade (BOWEN, 1977; HAYDT, 1998), sendo exercida formalmente pelas instituições educativas.

Dentre as instituições educativas, a universidade¹ é a mais tradicional, pois sua história remota a mil anos de existência. Tamaña tradição pode ser explicada pela importância desta instituição para a construção e a transmissão de conhecimentos, mas não apenas por isso: também cabe à universidade a formação dos homens que a freqüentam, agindo, conseqüentemente no tempo presente da vida humana, como também, preparando o futuro da humanidade (DREZE, DEBELLE, 1983; NEWMAN, 1994; WHITEHEAD, 1993; TEIXERA, 1998; PROTA, 1987).

Atualmente, a evolução é inegável: avanços medicinais, novas tecnologias, melhores condições de vida. No entanto a pergunta de Kant (1993) persiste: “*o ser humano, em geral progride para o melhor?*” As desigualdades sociais, culturais e econômicas estão presentes, sem ao menos ser necessário esforçar-se para encontrá-las. Na modernidade, houve a sensação de que, por meio da ciência empírica, todas as respostas essenciais para a humanidade foram descobertas, sejam morais, éticas, racionais e espirituais (SANTOS, 2004; SOWN, 1995). No entanto, na atualidade, esse próprio conhecimento, que proporcionou ao homem um maior poder racional, demonstrou que o saber atual não é a verdade absoluta, como outrora pensada. Contrariamente, esse conhecimento fragmentado, que ignora o todo e as interações dos agentes humanos, teve como uma de suas conseqüências, o fato de aceitar-se que ainda não se conhece a realidade total (SANTOS, 2004; SOWN, 1995).

¹ Educação superior, ensino superior e universidade serão utilizados como sinônimos neste projeto, apesar da especificidade dos termos segundo a LDB 9394/96.

Na época presente, tem se anunciado o rompimento com o paradigma do positivismo, para o fortalecimento da concepção pós-moderna (SANTOS, 2004; MORIN, 1999; PEREIRA, 2000). Isso significa uma nova maneira de olhar para os fatos, rompendo com limites, visando implodir as diferenças dos contextos culturais, partindo-se do avanço da tecnologia da informação, da comunicação e da mídia. Sendo que a racionalidade não pode mais ser entendida como explicação única da realidade, cabendo ao debate em processo elucidar essa nova maneira de entender o mundo atual (PEREIRA, 2000):

“... há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não” (SANTOS, 2004, p.16).

Essa inconstância vivenciada nas últimas décadas, decorrente da constante evolução da humanidade, do questionamento sobre a validade do conhecimento, exige que a educação superior questione o seu ideal, a sua função. Pois, se a humanidade está assumindo novas culturas, novos ideais e novos meios de pensar sobre a vida individual e social (PEREIRA, 2000; SANTOS, 2004), segundo Teixeira, os problemas da universidade *“serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado, a serviço do presente e do futuro”* (1998, p.100). Assim, o sentido social da educação não pode reduzir-se a transmissão de conhecimentos, mas sim, desenvolver o gosto pelo saber, difundindo a cultura humana, contextualizando-a ao cotidiano, de modo que o homem possa satisfazer as suas inquietações de conhecer e fazer, as quais, com o avanço da tecnologia da informação, serão mais constantes e necessárias do que jamais visto (BOWEN, 1977; BANDURA, 1993; PEREIRA, 2000; TEIXEIRA, 1998).

Apesar desse quadro transitório ser comum ao mundo globalizado, no caso brasileiro a necessidade de revisão dos ideais da educação superior é intensa e complexa. Isto porque a educação superior brasileira possui, desde sua origem, a ausência de formação geral e a ênfase profissionalizante, praticamente em sua totalidade (ARANHA, 1996; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; PROTA, 1987). Apresentava como ideal a formação do burocrata para o Estado e, desde 1772, por meio da primeira reforma da educação superior brasileira, conduzida pelo Marquês de Pombal, tinha como princípio a compreensão de que *“a ciência está feita; cumpre-nos aprender a aplicá-la”* (PAIM apud PROTA, 1987, p.158). O homem desenvolvido por meio dessa educação

profissional encontra dificuldade para resolver problemas complexos, sendo frágil, ou parcialmente inexistente à constituição de valores éticos e morais essenciais (PROTA, 1987).

Por outro lado, a reforma da educação superior iniciada em 1995, assumindo a lógica da expansão, sob controle do Estado, vem acentuando a articulação com o mercado de trabalho, reforçando o caráter profissional da educação superior, no entanto acrescentando novos perfis profissionais: as competências e as habilidades (DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2004). Esse projeto neoliberal de educação superior profissionalizante contribuiu para a mercantilização da mesma, cursos como Master in Business Administration e de extensão são largamente ofertados pelo “mercado educacional”, conferindo a responsabilidade ao (des) empregado pelo seu próprio insucesso, naturalizando as diferenças individuais (SILVA JÚNIOR, 2004; DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2004).

Em face desse contexto, a educação superior brasileira, similar a outros países, vem buscando a democratização do referido ensino, de modo que a demanda crescente, à qual procura por esse ensino, seja atendida. Os índices de estudantes concluintes do ensino médio têm-se ampliado, alcançando 1.858.615 milhões de concluintes em 2005² e somente 9% dos jovens, entre 18 e 24 anos, freqüentam a educação superior (MANCEBO, 2004; ZAGO, 2006). O Estado brasileiro, considerando necessário o investimento em educação, tem difundido o acesso à educação superior por meios de programas de expansão das instituições de educação superior federal³, bem como por programa de financiamento educacional, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES – e por meio do programa Universidade para Todos - PROUNI. Esse programa visa ampliar o número de vagas na educação superior, conferindo benefícios fiscais para instituições privadas, às quais deverão oferecer uma bolsa integral para cada nove alunos matriculados, e para as filantrópicas, que deverão oferecer os 20% de gratuidade já exigida por lei, exclusivamente em bolsas de estudo. Como não pretende esse trabalho, o discutido não é a questão política ou a ideologia referente ao PROUNI. Sabe-se que existem algumas vertentes contrárias à sua utilização, defendendo, sinteticamente, que o mesmo transfere a responsabilidade da educação superior do Estado para a iniciativa privada (DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2004; MANCEBO, 2004). Contudo, o fato de que ele, como

² Dados do Censo Escolar de 2006.

³ Para maiores informações sobre a expansão das IES federais acesse o site www.mec.gov.br.

também o FIES, possa contribuir para a expansão do referido nível de ensino e para ampliação do acesso é significativo.

Seguramente, o grande desafio da educação superior atual é proporcionar a democratização do acesso à mesma, garantindo a qualidade, de modo a se promover o desenvolvimento multidimensional dos estudantes que a freqüentam, conduzindo-os à autonomia, possibilitando a igualdade social (RISTOFF, ARAÚJO, 2003; ALMEIDA, et al., 2004, TEREZINI, PASCARELLA, 1991; BOWEN, 1977). Frente a esse desafio, faz-se necessário rever o ideal da educação superior brasileira. A educação superior precisa preparar o homem para a transitoriedade do conhecimento, derivado da cultura eletrônica, para a atualização constante e para a emancipação como pessoas agentes (PEREIRA, 2000), possibilitando meios intelectuais, autorenças e capacidades auto-reguladoras para que as próprias pessoas conduzam os seus processos de educação durante a vida (BANDURA, 1993; 2001).

Nesse contexto, a democratização necessita ser entendida como democratização do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento multidimensional. E mais, além de garantir o acesso à educação superior, é necessário garantir um ensino que desenvolva a inteligência, o raciocínio analítico e a reflexão crítica, de modo que o homem possa formular e resolver problemas complexos (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987; ALMEIDA, et al., 2004), bem como interpretar situações e processar informações, tenha visão de conjunto e iniciativa, seja autônomo, flexível e político, capaz de aprender sobre outras culturas, sobre os avanços tecnológicos e sociais, bem como se adaptar às constantes mudanças nas atividades profissionais (BANDURA, 1993; 2001).

O ideal da educação superior tem, também, a finalidade de preparar o homem para a atuação profissional. Preparar o profissional que saiba, que seja autônomo e possuidor das características anteriormente citadas, pois a formação profissional adequada, com condições de escolha consciente e de profissional agente, só pode ser oferecida àquele que tiver uma boa formação multidimensional (PROTA, 1987; PEREIRA, 2000). Para que esse ideal seja alcançado, a educação geral precisa encontrar seu espaço, pois esta é compromissada com a emancipação do homem, conferindo-lhe condições de questionar as noções de verdade, de homem, da história e do mundo (PEREIRA, 2000), possibilitando a flexibilidade de pensamento, a fim de conhecer, entender e saber criticamente, de modo que o homem seja livre e agente de sua própria condição na era tecnológica, buscando sabedoria, preparando-se para desempenhar inúmeros papéis em sua vida,

desenvolvendo hábitos para uma vida de aprendizagem constante e autogerida (BANDURA, 1993; 2001).

Já que se busca a democratização da educação superior, entende-se que o melhor para todas as pessoas seja a educação geral, pois esta é a mais democrática das educações possíveis (PEREIRA, 2000). Nesse contexto, há possibilidade para o ensino, a pesquisa e a extensão serem contínuas e concomitantes, pois o espírito científico e o humanístico conjuntamente, favorecem a elaboração de projeto racional de uma sociedade aberta (DREZE, DEBELLE, 1983; NEWMAN, 1994; WHITEHEAD, 1993). Isso pressupõe o entendimento de que a educação superior deve influenciar o homem, de modo a torná-lo agente responsável pela transformação social (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987). É a esse ideal que a educação superior brasileira, em fase transitória como quase tudo nessa era, vem tentando ajustar-se, seja por meio de reformas em níveis governamentais, seja por discussões intelectuais dos acadêmicos: formar a pessoa, que saiba viver só e em sociedade, agindo no mundo e no trabalho. Assim, acredita-se alcançar a virtude humana, relacionando-se ciência, sabedoria e responsabilidade ética, tornando-as senso-comum, pois se o objetivo da ciência seria contribuir para a humanidade melhor, mais evoluída, essa ciência deveria ir ao encontro de todos, de modo que todos pudessem usufruir o benefício dos conhecimentos existentes e do que estão por vir (SANTOS, 2004; SNOW, 1995). Em outras palavras, a educação superior deveria objetivar formar o homem para a vida, repleta de inconstâncias e complexos desafios, seja em domínios pessoais e sociais, quanto em domínios acadêmicos e profissionais. Esses domínios, tanto quanto a Integração ao Ensino Superior, a qual tem se destacado como um constructo que pode auxiliar o desenvolvimento multidimensional do estudante, bem como colaborar para o sucesso acadêmico, serão discutidos no capítulo seguinte.

1. INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE INGRESSANTE AO ENSINO SUPERIOR

O ingresso ao ensino superior apresenta-se como um dos momentos mais marcantes na vida das pessoas que freqüentam este nível educacional. É nesta ocasião que o homem, definindo qual curso e qual instituição irá freqüentar, confere uma nova direção ao seu próprio projeto de vida. Esse fato é fundamental para os jovens que ingressam no ensino superior logo após o término do ensino médio, mas é presente na vida das pessoas que, por falta de oportunidades ou outras razões, decidem iniciar a educação superior após a idade tradicional. Esses ingressam no ensino superior em busca de formação pessoal e/ou profissional que possa proporcionar novas oportunidades (ASTIN, 1993).

O ingresso ao ensino superior caracteriza-se por ser um processo de transição complexo e multidimensional, arraigado de novos desafios, determinantes para a permanência no referido nível de ensino. Estes não são apenas desafios acadêmicos e cognitivos, mas sim, constituem-se verdadeiras provocações para o desenvolvimento do estudante também em termos afetivos, pessoais e sociais (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; LIMA, TORRES, FRAGRA, 2005; NICO, 2000; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005; POLYDORO, 2000). Esta transição envolve mudanças ambientais, nos hábitos de estudo, na vida cotidiana dos estudantes, bem como no modo como refletem sobre a sociedade e sobre si mesmos, exigindo aquisição de normas e de novos modelos de comportamentos apropriados à instituição de ensino. O modo como cada estudante vivencia este período é único, podendo ser acompanhado por sentimentos de perda e desolação, devido à ruptura com o até então habitual estilo de vida. Sabe-se que o sucesso acadêmico e o desenvolvimento psicossocial do jovem estudante têm como melhor preditor a resolução do período de transição, de modo que o estudante desenvolva competências para a integração ao novo sistema de ensino (ALMEIDA, et al., 2000; MILEM, BERGER, 1997; POLYDORO, 2000; TINTO, 1988).

Para integrar-se, o estudante ingressante necessitará solucionar os desafios propostos pelas vivências acadêmicas em quatro domínios principais: acadêmico, social, pessoal, interpessoal e carreira/vocacional. Nesse contexto, o domínio acadêmico refere-se às novas exigências de estudo, responsabilidades, ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como

diferentes formas de avaliação. O domínio social refere-se a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura, necessários para as vivências acadêmicas. Já, o domínio pessoal é compreendido como a dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da auto-estima e da visão de mundo. E, o domínio carreira/vocacional, cuja caracterização é voltada para a busca de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas estabelecidas (ALMEIDA, SOARES, 2003; ALMEIDA et al., 2004; GRANADO et al., 2005).

Os desafios propostos pelas vivências acadêmicas, nos quatro domínios anteriormente descritos, proporcionam aos estudantes um contexto multidimensional, promotor de desenvolvimento e mudanças significativas, as quais não são experimentadas pelas pessoas que não freqüentam o ensino superior (ASTIN, 1993; BOWEN, 1977; FERREIRA, FERREIRA, 2005; PASCARELLA, TEREZINI, 2001; 2005; REISSER, 1995). Nesse ponto, faz-se necessário entender que o termo desenvolvimento remete a um processo sistemático, seqüencial e integrador, com função adaptativa, visando a sobrevivência, com valor universalmente desejado, sempre implicando mudanças. Já, mudança refere-se a alterações que ocorrem ao longo do tempo afetando características cognitivas e afetivas dos estudantes, porém sem garantia de valor universalmente desejado, podendo ser negativas ou positivas a depender da circunstância em que o observador se posicionar (KING, 1994; PASCARELLA, TEREZINI, 1991; 2005; TEREZINI, 1994).

A literatura psicológica acerca do estudante da educação superior evidencia o fato de que o jovem desenvolver-se-á, mesmo que não freqüente o ensino superior, devido a aspectos maturacionais, de origem genética, relacionado à idade da pessoa, bem como aos aspectos sociais, que influenciam o desenvolvimento do jovem. Contudo, a freqüência ao ensino superior, com seus diversificados contextos e características próprias, oportuniza o chamado efeito da experiência da educação superior no desenvolvimento e na mudança do estudante. *“O impacto do ensino superior é um conceito genérico que abrange todas as variedades de experiências acadêmicas e tenta comparar seus efeitos com os efeitos proporcionados por experiências fora da educação superior”* (ASTIN, 1993, p.25). Os estudos internacionais têm se preocupado em realizar tentativas para conhecer quais diferenças, em termos de desenvolvimento e de mudança, são encontradas entre as pessoas que freqüentam o ensino superior, entendendo que o

desenvolvimento do estudante universitário deve ser entendido sob uma perspectiva ontogenética e ambiental/social conjuntamente (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENZINI, 1991; 2005).

Os autores que pesquisam sobre o impacto do ensino superior no estudante alertam para a necessidade de se considerar as características com as quais os estudantes alcançam o referido nível educacional. Essas características próprias e específicas a cada estudante são classificadas como aspectos condicionais, pois essas características relacionam-se direta e indiretamente com o impacto da educação superior, podendo direcioná-lo ou limitá-lo (ASTIN, 1993), de modo que diferentes estudantes apresentem diferentes níveis de desenvolvimento ou de mudança apesar de vivenciarem as mesmas experiências acadêmicas (PASCARELLA, TERENZINI, 2005). Por serem características próprias dos estudantes, os aspectos condicionais são específicos para cada pessoa, sendo tarefa complexa relatá-los (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENZINI, 2005). No entanto, toda pessoa tem as suas próprias características, fato que torna o efeito da característica condicional comum a todos. Desse modo, conhecer as características de entrada dos estudantes ingressantes faz-se importante, inclusive, para a elaboração de currículos, de políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes. Bem como, para poder verificar o impacto proporcionado pela vivência acadêmica, pois a magnitude em como essa experiência acadêmica irá atingir os estudantes depende, dentre outros aspectos, das características deles próprios (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENZINI, 2001; 2005; TERENZINI, 1994). Algumas categorias de aspectos condicionais têm sido identificadas na literatura sobre o estudante, como: gênero, idade, etnia, nível educacional dos pais, capital cultural dos estudantes, nível socioeconômico, dentre outras.

Um dos aspectos condicionais a ser considerado é o capital cultural construído pelo estudante durante a educação básica. Embora o sucesso acadêmico não deva ser entendido apenas como nota, o desempenho do estudante demonstrado durante a educação básica e nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior, tem sido apontado como um dos indicativos do sucesso acadêmico (ASTIN, 1993; ALMEIDA, et al., 2004; FERNANDEZ, PRIMI, 2002). Isso porque o capital cultural e o nível de desenvolvimento construído durante a educação básica constituem a base, não só de conhecimentos, mas de atitudes e comportamentos (ALMEIDA, et al., 2004) para o impacto do ensino superior, a partir da qual o estudante ingressante poderá se desenvolver ou mudar.

Outro aspecto condicional importante é relacionado às características pessoais dos estudantes. Em relação ao gênero dos estudantes, algumas pesquisas têm indicado melhores índices de desempenho, de realizações acadêmicas (ASTIN, 1993) e de Integração ao Ensino Superior às estudantes femininas (GRANADO, et al., 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; ALMEIDA, et al. 2004). Em contrapartida, outros estudos apontaram índices maiores de integração aos estudantes masculinos (SCHLEID, 2006; BARIANI, 2005b), bem como ausência de diferença significativa entre gêneros (BARIANI, 2005a).

Em uma pesquisa norte-americana sobre o impacto da educação superior, delineada em termos multi-institucionais e de caráter longitudinal, da qual participaram 24.847 estudantes ingressantes de 1985, Astin (1993), qualificou os estudantes segundo suas características pessoais como: 1) escolásticos: os quais possuem habilidades acadêmicas e autoconfiança intelectual, habilidade matemática, facilidade de relacionamento com pares e docentes, normalmente originários de famílias com boa formação acadêmica, tendem a concentrar-se em cursos orientados às ciências naturais e engenharia; 2) social ativista: que participam em ações comunitárias, auxiliam as pessoas que necessitam de apoio, encontram-se nas áreas da psicologia, das ciências sociais, da educação, da teologia, do direito e da assistência social; 3) artísticos: que possuem habilidades artísticas e criatividade, procuram os cursos de música, oratória, teatro, jornalismo e arquitetura; 4) hedonistas: os quais apresentam comportamento associado ao uso de álcool, cigarro, maconha e diversão noturna constante, direcionam-se com maior frequência para os cursos de negócios, enfermagem e secretariado; 5) líderes, os quais são populares, autoconfiantes em termos sociais e possuem habilidade de liderança, concentram-se nos cursos de direito, serviços militares e teologia; 6) à procura de status: são estudantes que objetivam sucesso financeiro, reconhecimento por contribuição em determinada área, direcionam-se aos cursos de administração e contabilidade. Esse estudo (ASTIN, 1993) evidenciou que os estudantes brancos e os estudantes com status socioeconômico alto apresentam maiores índices de desempenho e realizações educacionais; e que os estudantes qualificados como “escolásticos” tendem a alcançar melhores condições de sucesso acadêmico. No entanto, é preciso considerar que os aspectos condicionais também podem possibilitar conseqüências negativas às vivências acadêmicas dos estudantes e, portanto, limitar o impacto das experiências universitárias no desenvolvimento dos estudantes. Segundo Astin (1993), os estudantes qualificados como “líderes”, apesar de terem facilidade para a integração,

demonstram realizações acadêmicas com índices de desempenho inferiores aos escolásticos. Da mesma maneira, os estudantes qualificados como “hedonistas” obtêm performance acadêmica insignificante, dificuldade de integração, tendendo a evadir.

Ainda pertinente às características pessoais dos estudantes, a idade aparece como outro aspecto condicional. Nesse sentido, os estudantes que se encontram na faixa etária do 17 aos 21 anos são classificados como estudantes tradicionais, pois representam um grupo de jovens que tradicionalmente ingressam ao ensino superior. Apesar disso, os jovens podem ser considerados detentores de limitadas experiências de vida, às quais podem apresentar dificuldades para reconhecer as possíveis perspectivas de vida e de carreira, que representam idéias individuais *“sobre o que eles podem vir a ser, sobre o que eles gostariam de vir a ser e sobre o que eles tem medo de vir a ser”* (LEWIS, SCHNEIDER, SHAM-CHOY, 2001, p.05). No entanto, em muitos países a idade dos estudantes universitários tem apresentado uma variabilidade em face do que seria considerado tradicional. Provavelmente, impulsionados pela busca de formação profissional compatível com as novas exigências da atualidade, bem como pela busca de satisfação e desenvolvimento pessoal, o número de estudantes mais velhos tem se elevado consideravelmente no ensino superior (ISHLER, 2005). A nomenclatura “estudantes não-tradicionais” tem sido utilizada para identificar os estudantes que ingressam pela primeira vez na educação superior, após uma determinada idade, a qual varia entre os diferentes países que adotam essa nomenclatura, sendo 25 anos para a Inglaterra e 30 anos para a Finlândia (MOORE, 2000). Dentre os estudantes não-tradicionais, tem se verificado um número maior de mulheres, bem como a predominância de cursos das áreas de educação, enfermagem, ciências sociais e, para os homens, alguns cursos tecnológicos (MOORE, 2000). Além disso, os estudantes não-tradicionais, em sua maioria, continuam trabalhando enquanto estudam e procuram a educação superior para proporcionar uma melhora em suas vidas, de modo que consigam ser mais satisfeitos com suas atividades profissionais. Nesse contexto, muitos reconhecem que o retorno financeiro nem sempre é possível, se comparado com o investimento que realizaram, mas os ganhos pessoais como melhora da auto-estima, da autoconfiança no trabalho, na própria vida e entendimento amplo, são apontadas como os benefícios proporcionados pela educação superior (MOORE, 2000).

Os estudantes de primeira geração, os quais não possuem pai e mãe com experiência no ensino superior, mesmo que seja incompleta (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; MACY,

2000), também apresentam características próprias, constituindo um outro grupo de aspectos condicionais. Representam uma população crescente no ensino superior, a qual, usualmente é originária de uma camada econômica menos privilegiada, sendo motivada a ingressar neste nível de ensino com o intuito de obter satisfação e desenvolvimento pessoal, bem como conseguir maior segurança em seu futuro econômico e profissional, procurando afastar-se de trabalho que exija força física (AYALA, STRIPLEN, 2002; ISHLER, 2005). Estes estudantes tendem a encontrar maiores dificuldades no ingresso, na transição e Integração ao Ensino Superior, pois para eles esse processo que já é dinâmico, torna-se mais complexo porque constitui uma transição cultural em relação à sua família, obtendo menos suporte familiar, adicionado ao fato de que usualmente esses estudantes ingressam na educação superior em desvantagem de conhecimento e habilidades cognitivas desenvolvidas na educação básica (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; MACY, 2000; PASCARELLA, et al., 2004). Contudo, os estudantes de primeira geração demonstram um nível maior de ganhos com o impacto da educação superior ao término da mesma (MACY, 2000; PASCARELLA, et al., 2004), principalmente ao se considerar a habilidade de compreensão de leitura e a habilidade de pensamento crítico (PASCARELLA, TEREZINI, 2005). No entanto, apesar da amplitude do desenvolvimento alcançada pelos estudantes de primeira geração, um estudo norte-americano, com caráter longitudinal, realizado entre 1988 e 2000 (CHEN, 2005), identificou que estes estudantes obtêm menores médias de desempenho, de produção acadêmica, bem como menores índices de Integração ao Ensino Superior e de conclusão de curso, se comparados com os estudantes que possuíam pelo menos um dos pais com formação superior. Essas dificuldades, apontadas anteriormente, acontecem mesmo quando esses estudantes frequentam cursos de apoio intensivos, os quais visam oferecer aos estudantes de primeira geração oportunidades para desenvolver habilidades cognitivas, bem como construir conhecimentos básicos e anteriores à educação superior.

Além dos aspectos próprios de cada estudante, o contexto ambiental também é relevante para o efeito da formação no desenvolvimento e mudanças dos estudantes. No contexto proporcionado pela educação superior, principalmente no primeiro período da mesma, as variáveis ambientais assumem um papel de destaque no estudo do impacto do ensino superior nos estudantes. Nesse quadro de variáveis, são considerados todos os aspectos das vivências acadêmicas que podem influenciar os domínios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais, possibilitando mudanças e/ou desenvolvimento nas dimensões não-cognitivas e cognitivas dos

estudantes (ASTIN, 1993; KING, 1994; TEREZINI, 1994). Assim, as características das instituições, os docentes, os programas educacionais, os currículos, os cursos, os turnos de estudo, os apoios financeiros, as atividades complementares não obrigatórias e os pares atuam como variáveis ambientais, agindo sobre o estudante. Segundo Astin (1993, p.20), *“frequentar uma determinada faculdade ou ser exposto a um tipo particular de ambiente modifica as predições sobre como o estudante irá se desenvolver”*. Ter clareza desse fato é de suma importância para os responsáveis pelas políticas educacionais de cada instituição, pois, a partir disso, pode-se estabelecer objetivos específicos para se concretizar o ideal de educação superior pretendido por cada instituição, e planejar suas ações de modo coerente com esses objetivos, conforme introdução sobre o ideal da educação superior previamente apresentada (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987; TEIXERA; 1998).

Dentre as variáveis ambientais, as características das instituições destacam-se, pois, a partir dessas derivam-se outras características. Se a instituição é uma universidade ou uma faculdade, se é pública ou privada, se tem um corpo docente bem qualificado, se tem um vasto número de estudantes, são condições, dentre outras, que tornam cada instituição de ensino superior única, com identidade própria. Uma universidade tem a vantagem de oferecer uma diversidade maior de cursos, de estrutura de apoio, de atividades complementares não obrigatórias, de atividades culturais, contudo, para alguns estudantes a transição e a integração podem ser mais complicadas em um ambiente amplo, sendo preferível a menor dimensão proporcionada por uma faculdade. O exemplo citado objetiva alertar para a necessidade de se atentar às características ambientais tanto para a pesquisa do impacto da educação superior no estudante, tanto quanto para o desenvolvimento de programas educacionais (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005).

As instituições norte-americanas que possuem em seu projeto político pedagógico objetivos, currículos e serviços mais direcionados a pesquisas, têm se apresentado mais seletivas. Usualmente maiores em dimensões estruturais e em relação ao número de cursos oferecidos, os estudantes dessas instituições tendem a apresentar índices baixos de desempenho e de envolvimento (ASTIN, 1993), bem como efeito positivo direto à persistência, às expectativas educacionais e ao subsequente desenvolvimento de carreira (PASCARELLA, TEREZINI, 2005). Já, as instituições que se apresentam direcionadas ao estudante, ao ensino e à extensão demonstram promover o desenvolvimento de valores pessoais, como o autoconceito e o

altruísmo, os índices de desempenho são maiores em relação às anteriores (ASTIN, 1993; ANAYA, 1999). No entanto, a influência das características da instituição freqüentada no impacto do ensino superior no estudante é amplamente determinada pelo envolvimento do estudante nas vivências acadêmicas (PASCARELLA, TEREZINI, 2005).

Os cursos recebem diferentes estudantes, cada qual com seus respectivos aspectos condicionais, porém há um certo perfil comum entre os estudantes de cada curso. O estudo de Astin (1993) anteriormente citado pode exemplificar esse perfil comum dos estudantes de cursos específicos. No entanto, o impacto das variáveis ambientais proporcionadas por cada curso agirá diferentemente em cada estudante, sendo que em alguns momentos os cursos tendem a maximizar as características apontadas no perfil anteriormente citado, em outros, o impacto do curso pode minimizar tais características, sempre possibilitando o desenvolvimento e as mudanças nos estudantes (ASTIN, 1993).

Outra característica relevante é o turno em que o estudante freqüenta seu curso, bem como a presença, ou não, do exercício do trabalho remunerado. As pesquisas têm evidenciado que os estudantes que estudam em período integral apresentam condições de envolvimento, de participação em atividades complementares não obrigatórias, as quais facilitam a integração e o sucesso acadêmico. Sendo que os estudantes que freqüentam a educação superior em períodos de quatro horas, muitas vezes associadas a vínculos empregatícios fora do campus, encontram mais dificuldades de envolvimento, de integração e de sucesso acadêmico (ASTIN, 1993). Contudo, faz-se importante ressaltar que nem sempre o trabalho remunerado fora do campus tem impacto negativo, pois este pode ser relacionado positivamente ao domínio vocacional e a definição de carreira (FIOR, MERCURI, 2003).

As atividades complementares não obrigatórias, algumas vezes denominadas atividades extracurriculares, integram o ambiente institucional, sendo compatíveis com a filosofia de cada instituição, mas exercendo significativo impacto nos estudantes. Essas atividades podem ser acadêmicas, como monitorias, iniciação científica, estágios extracurriculares, centros estudantis, palestras, congresso, dentre outras, como também podem ser esportivas, culturais e sociais, como prática de esportes, exposição cultural, peça teatral ou grupo de teatro nas dependências da instituição e festas. As atividades complementares não obrigatórias destacam-se na ação promotora de integração, de desenvolvimento cognitivo, não-cognitivo, social, cívico e de performance dos estudantes, bem como na percepção de melhor relacionamento com os

docentes, com os pares e objetivos vocacionais bem mais definidos. No entanto, a frequência às atividades complementares não obrigatórias pode trazer prejuízos para alguns estudantes, principalmente pela dificuldade de conciliar o tempo e a energia necessária aos estudos, às atividades curriculares e às atividades complementares não obrigatórias (ALMEIDA et al., 2000; FIOR, MERCURI, 2003; SOARES, ALMEIDA, VASCONCELOS, 2001).

A prática docente e a relação professor/estudante é outra característica típica de cada ambiente institucional, usualmente condizente com a proposta acadêmica da mesma. As pesquisas têm demonstrado que essa variável exerce forte impacto na aprendizagem do estudante, de modo que quanto melhor for a relação professor/estudante e a indicação da relevância do conteúdo a ser aprendido com a sua aplicação prática, melhor o estudante aprenderá. Questões como métodos de ensino, de aprendizagem cooperativa, de avaliação merecem ser mais bem observadas na prática docente do ensino superior, independentemente da qualificação científica do profissional docente (ALMEIDA, SOARES, 2003; ANAYA, 1999; ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005). Preocupar-se com essas questões significa, de certo modo, entender a importância do impacto das ações educativas exercidas no ensino superior para o desenvolvimento das pessoas que a frequentam.

Como pôde ser observado, cada instituição de ensino superior possui características próprias, podendo-se, inclusive, afirmar que possuem culturas próprias. Nesse sentido, os estudantes de cada instituição, apesar de possuírem traços individuais, que caracterizam sua heterogeneidade, e de partirem-se em subgrupos conforme descrito anteriormente, apresentam um perfil generalizado característico para cada instituição de ensino superior. Essa cultura estudantil exerce uma das maiores influências no desenvolvimento e na mudança dos estudantes. É um movimento dinâmico, inter-relacionado, de modo que o grupo de pares exerce influência em um estudante, como este exerce influência nos pares com os quais convive. O impacto das experiências acadêmicas vivenciadas juntamente com os pares afeta direta e indiretamente o desenvolvimento cognitivo, não-cognitivo e o sucesso acadêmico (ALMEIDA, et al., 2000; ASTIN, 1993; ANAYA, 1999).

As influências exercidas pelos pares, bem como as exercidas pelas outras características ambientais previamente citadas, são potencializadas pelo envolvimento que cada estudante dedica às vivências acadêmicas. Por envolvimento entende-se que a porção de tempo e energia que o estudante investe continuamente para concretizar uma meta educacional, tendo

características quantitativas e qualitativas, são diretamente proporcionais ao desenvolvimento do estudante, à aprendizagem e à realização de um objetivo educacional (ANAYA, 1999; ASTIN, 1984; PASCARELLA, TERENCEZINI, 1991), sendo um aspecto que o estudante pode conduzir intencionalmente, realizando escolhas, de acordo com suas necessidades e interesses, exercendo sua condição de homem pró-ativo (BANDURA, 2001). Nesse contexto, horas por semana dedicadas ao estudo, auxílio aos colegas, participar de atividades complementares não obrigatórias, de programas de apoio ao estudante, bom relacionamento com professores e pares, significam maior envolvimento, e, conseqüentemente, maior construção de conhecimento e de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência, de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração acadêmica (ALMEIDA, et al. 2000; ASTIN, 1993; MILEM, BERGER, 1997; TINTO, 1997). Desde que o estudante consiga conciliar o tempo e a energia aplicada nas atividades curriculares e nas extracurriculares, o envolvimento acadêmico e social contribuirá para a persistência, para intensificar o compromisso do estudante com o curso, com o objetivo de graduar-se e com a instituição que frequenta, ampliando as possibilidades de integração acadêmica (ALMEIDA, et al., 2004, MERCURI, POLYDORO, 2003; MILEM, BERGER, 1997; TINTO, 1997).

Como pode ser percebido pelos conceitos apresentados, a Integração ao Ensino Superior interfere no sucesso acadêmico do estudante, que não é mensurado apenas por notas. Para integrar-se o estudante precisa lidar com os desafios propostos pelos domínios acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais, tanto em aspectos cognitivos como em aspectos não cognitivos. O estudante passa a entender e a compartilhar as normas e a cultura da instituição acadêmica que frequenta, bem como a cultura de seus pares. Assim, o termo integração pode ser compreendido como uma referência à extensão na qual o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais da instituição, da comunidade acadêmica e dos subgrupos dos quais faz parte, justamente para fazer parte, ou seja, para integrá-lo (MILEM, BERGER, 1997; PASCARELLA, TERENCEZINI, 1991; 2005; TINTO, 1975; 1988). Desse modo, a Integração ao Ensino Superior caracteriza-se por um processo que reúne a dinâmica relação entre o estudante e as vivências acadêmicas, envolvendo dois principais fatores: aspectos ambientais, como satisfação com o curso e adesão ao mesmo, e aspectos internos aos estudantes, como capacidade de

enfrentamento, reações físicas, psicossomáticas e estado de humor (MILEM, BERGER, 1997; POLYDORO, 2000; TINTO, 1975).

A Integração ao Ensino Superior representa lidar com os desafios do processo de transição iniciado com o ingresso do estudante, o qual, após ter experimentando as vivências acadêmicas, considerando-se os aspectos condicionais, os ambientais e os de envolvimento, facilita a permanência na educação superior, sendo um dos maiores preditores do sucesso acadêmico (ALMEIDA, et al., 2004, MILEM, BERGER, 1997; TINTO, 1975; 1988; 1997). Contudo, faz-se necessário ressaltar que esse processo de transição - Integração ao Ensino Superior, apesar de ser acentuado no primeiro período do curso, é contínuo durante a permanência do estudante no referido sistema de ensino. Isso ocorre devido ao surgimento de novos desafios no decorrer do curso, que podem afetar o estudante, tornando-o vulnerável, à medida que surgem, como, por exemplo, o momento de realização de estágios e a fase de conclusão do curso.

Pelo exposto, pode-se afirmar que cabe às instituições de ensino superior conhecer cada vez mais como ocorre o impacto do referido sistema de ensino nos estudantes, com ênfase no primeiro ano de curso, visando à Integração ao Ensino Superior. Faz-se necessário considerar os aspectos condicionais e o fato de que durante a exposição ao impacto do ensino superior o estudante também frequenta outros ambientes. A partir disto e ciente de que o impacto do ensino superior impulsiona mudanças, tanto positivas, quanto negativas, podem ser elaboradas ações educacionais preventivas, as quais visem orientar os estudantes em relação às vivências dos desafios desenvolvimentistas apresentados nesse período, de modo a garantir, não apenas a condição do acesso ao ensino superior, mas garantir a integração, a permanência e, sobretudo, o sucesso acadêmico.

Pesquisas sobre Integração ao Ensino Superior

Após a elucidação do constructo Integração ao Ensino Superior, e dos demais conceitos que a permeiam, esta seção dedica-se à apresentação de algumas pesquisas sobre a Integração ao Ensino Superior. Ao agrupar o conhecimento obtido por meio de outras pesquisas sobre Integração ao Ensino Superior, visa-se sintetizar parte das informações sobre o constructo em questão, o qual é objeto de interesse desta pesquisa, a fim de fundamentar a interpretação dos

resultados da mesma. Definiu-se privilegiar nesta síntese as pesquisas portuguesas e brasileiras que investigaram a Integração ao Ensino Superior por meio do: (1) Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA - (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999), composto por 170 itens e 17 subescalas; e (2) Questionário de Vivências Acadêmicas- versão reduzida – QVA-r - (ALMEIDA, et al, 2004), composto por 55 itens agrupados nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional. Essa definição teve o intuito de possibilitar um contexto de análise para este trabalho, o qual utilizou-se do referido instrumento em sua versão reduzida.

Para iniciar, apresenta-se o estudo realizado por Santos e Almeida (2002), o qual visava testar a consistência do Questionário de Vivências Acadêmicas (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999), analisar a adaptação acadêmica em relação ao curso, bem como sua correlação com o rendimento escolar. Realizado com estudantes ingressantes portugueses, esta pesquisa descritiva pôde verificar que: (1) o rendimento acadêmico está relacionado com as subescalas da dimensão de realização, com exceção dos cursos ligados às áreas de Estudos da Criança e Engenharia; (2) a dimensão institucional está menos relacionada ao rendimento acadêmico; (3) apenas nos cursos das áreas de Ciências e Economia foram verificadas correlações entre a dimensão pessoal e o rendimento acadêmico; (4) correlações menores com a dimensão institucional; (5) maior correlação da dimensão pessoal com rendimento acadêmico nos cursos de Ciências e Economia; (6) não surgimento de correlação significativa entre a dimensão, realização e o rendimento acadêmico nos cursos Estudos da Criança e Engenharia. Tal estudo considerou que as especificidades de cada curso podem contribuir para a motivação dos estudantes no que se refere à permanência e à conclusão do curso frequentado.

Outro estudo sobre Integração ao Ensino Superior, realizado por Pires, Almeida e Ferreira (2000), tinha como objetivo avaliar as condições de Integração ao Ensino Superior dos estudantes provenientes dos países africanos, de língua oficial portuguesa, no ingresso no ensino superior português. Este estudo descritivo, realizado por meio do QVA (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999), verificou dificuldade desses estudantes no envolvimento extracurricular, que pode estar associada à necessidade de maior dedicação às atividades acadêmicas.

Com o objetivo de analisar o envolvimento extracurricular com a Integração ao Ensino Superior português, Almeida e colaboradores (2000) realizaram um estudo descritivo com estudantes com funções associativas e com estudantes sem funções associativas. Com o uso do QVA (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999), foi verificado que: (1) apresentaram melhores

índices de desempenho (nota) os estudantes sem função associativa; (2) estudantes sem funções associativas são mais assíduos; (3) estudantes com funções associativas apresentaram maior número de disciplinas em atraso; (4) estudantes sem funções associativas apresentam média mais elevada de frequência à biblioteca; (5) os estudantes com funções associativas possuíam médias mais elevadas de frequência aos núcleos estudantis e associações acadêmicas; (6) estudantes sem funções associativas consideram maiores os ganhos com a relação entre os docentes; (7) estudantes com funções associativas consideram maiores os ganhos em termos de valorização sócio-profissional e objetivos vocacionais mais bem definidos.

Com uma amostra constituída por 456 estudantes ingressantes da Universidade do Minho, Portugal, foi realizado um estudo descritivo, cujo objetivo era analisar a relação da Integração ao Ensino Superior com o rendimento acadêmico. Para tanto, Santos e Almeida (2002) realizaram um estudo com estudantes ingressantes, com idade média 19,4 (dp = 2,01), dos quais 40% eram do gênero masculino e 60% do gênero feminino. Por meio do QVA (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999), foi verificado: (1) correlação do rendimento acadêmico com a dimensão de realização acadêmica; (2) que dentre as dimensões analisadas, a dimensão institucional apresentou menor correlação com o rendimento acadêmico; (3) que ao se agrupar os estudantes participantes desse estudo em Grupo dos Aprovados e Grupo dos Reprovados e Desistentes, pôde-se verificar diferença significativa entre esses dois grupos, em relação à percepção pessoal de competência cognitiva, à base de conhecimentos para o curso, aos métodos de estudo, ao desenvolvimento da carreira e à adaptação ao curso.

Com o objetivo de identificar a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes segundo a opção do curso, o deslocamento da cidade original e o gênero, foi realizado um estudo na Universidade do Minho, Portugal (BATISTA, ALMEIDA, 2002). Com a participação de 200 estudantes ingressantes, dos quais 95 eram do gênero masculino e 105 do gênero feminino, com idades entre 17 e 22 anos, essa pesquisa descritiva, realizou-se coletivamente e obteve informações por meio do Questionário de Vivência Acadêmicas – versão reduzida - QVA-r (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002). Tal pesquisa verificou que: (1) existiam mais homens a frequentar cursos de primeira opção do que mulheres; (2) na dimensão interpessoal, os rapazes apresentam uma menor oscilação na média quando se compara com os que frequentam cursos de primeira opção versus outra opção, bem como se considerada as condições de deslocados versus não deslocados; (3) em relação às estudantes do sexo feminino não deslocadas, pôde-se observar

que as estudantes cujo curso freqüentado não era o da primeira opção apresentaram médias superiores ($m = 50,1$) na dimensão interpessoal em relação às aquelas que freqüentam o curso de primeira opção ($m = 46,7$); (4) em relação às estudantes do gênero feminino deslocadas que freqüentam curso de primeira opção pôde-se verificar médias maiores ($m = 50,3$) em relação às estudantes que freqüentam cursos que não eram de primeira opção ($m = 45,7$); (5) na dimensão Carreira, os estudantes que freqüentavam cursos de primeira opção demonstraram perceberem-se positivamente em relação às competências exigidas para o curso, bem como melhores expectativas de carreira e de projetos vocacionais; (6) os estudantes não deslocados demonstraram médias superiores na dimensão pessoal e perceberam-se com bem estar físico psicológico superior, melhor equilíbrio emocional e estabilidade afetiva, bem como mais autoconfiança e melhores competências para tomadas de decisão e melhores hábitos de estudo; (7) os estudantes deslocados e que freqüentavam cursos que não eram de primeira opção demonstraram maiores dificuldades para o processo de transição-Integração ao Ensino Superior, sendo estas relacionadas às dimensões pessoal, estudo e carreira.

Outra pesquisa sobre transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior, conduzida por Almeida e colaboradores (2004), foi realizada na Universidade do Minho, Portugal. Essa pesquisa tinha como objetivos principais avaliar as expectativas de ingresso e o seu impacto no sucesso acadêmico; identificar as dificuldades experimentadas na transição educativa e os fatores promotores da qualidade de transição e integração ao contexto universitário, e construir e testar um modelo preditor do rendimento acadêmico. Realizada longitudinalmente durante o primeiro ano de freqüência ao ensino superior, essa pesquisa utilizou o QVA-r (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA 2002), o Questionário de Envolvimento Acadêmico, o Questionário de Satisfação Acadêmica, o Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo, além da nota final dos estudantes. A pesquisa contou com a participação de 314 estudantes ingressantes de 21 cursos de Licenciatura, agrupados em “Ciências e Engenharia”, “Ciências Sociais e Humanas” e “Ciências Econômicas”. Em relação aos participantes pôde-se comentar que a maioria dos estudantes era do sexo feminino e apresentava idade média de aproximadamente 18 anos e majoritariamente constituída por estudantes de primeira geração (aproximadamente 70%). Como parte dos resultados encontrados por meio da análise de variância (MANOVA), pôde-se comentar que: (1) registra-se um efeito principal da variável área de cursos nas dimensões Estudo ($F = 7,425$; $p < 0,001$) e Institucional ($F = 6,941$; p

$\leq 0,0001$), nessas dimensões, os estudantes de Ciências Naturais e Engenharias parecem revelar maiores dificuldades para a Integração ao Ensino Superior; (2) em relação à variável opção de curso, percebe-se que os estudantes que freqüentam a sua primeira opção apresentam uma diferença favorável ($F = 49,120, p \leq 0,0001$) em relação aos demais estudantes; (3) em relação às variáveis gênero e histórico educacional dos pais a análise de variância não encontrou efeitos estatisticamente significativos. No entanto, verificou-se um efeito principal da variável histórico educacional dos pais na dimensão carreira ($F = 5,001, p < 0,01$), o que pôde indicar expectativas mais baixas por parte dos estudantes de primeira geração. Já no que diz respeito à variável gênero, foi verificada diferença significativa nas dimensões Estudo ($F = 15,090, p < 0,001$) e Pessoal ($F = 10,77, p < 0,01$) favoráveis às estudantes femininas; (4) por meio da análise de regressão foi verificado que a variável nota de ingresso no ensino superior explica o rendimento acadêmico no final do primeiro ano de curso (entre 20 e 25% da variância). Porém, as dimensões relativas às expectativas, ao envolvimento curricular, institucional e social, bem como os métodos de estudo contribuem significativamente à variância explicada, principalmente em relação aos estudantes do gênero masculino.

Além destes, muitos outros estudos sobre a Integração ao Ensino Superior foram realizados em Portugal, por meio do QVA e do QVA-r. Já, no Brasil, o estudo sobre a Integração ao Ensino Superior tem sido tema de interesse de alguns pesquisadores. Esse interesse oportunizou o encontro de pesquisadores nacionais com os estudos conduzidos sob a coordenação do pesquisador português Almeida. A partir disso, a Integração ao Ensino Superior tem sido investigada no Brasil também com o auxílio do Questionário de Vivências Acadêmicas, em sua versão reduzida⁴ (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002).

Granado e colaboradores (2005) realizaram o estudo de validação do QVA-r para a realidade brasileira. Como objetivo complementar, este estudo analisou a associação das vivências acadêmicas com o rendimento acadêmico. Este estudo foi composto por uma amostra de 626 estudantes ingressantes, sendo 483 (77,2%) de uma universidade privada e 143 (22,8%) de uma universidade pública, ambas do estado de São Paulo, com idade média de 22 anos ($dp = 5,2$) e maioria dos estudantes pertencentes ao gênero feminino (63,6%). Este estudo descritivo verificou que: (1) os estudantes com índices de rendimento acadêmico menor do que 5,9

⁴ Informações complementares sobre o instrumento em questão serão proporcionadas no Método desta pesquisa.

apresentaram médias mais baixas de Integração ao Ensino Superior ($m = 190,7$; $dp = 24,85$), com exceção da dimensão interpessoal ($m=45,3$; $dp = 8,34$) que foi mais alta para esse grupo de estudantes do que para os estudantes com índices de rendimento acadêmico acima de 8,0 ($m = 45,0$; $dp = 6,67$); (2) os estudantes com índices de rendimento acadêmico acima de 8,0 demonstraram mais facilidade para a Integração ao Ensino Superior ($m = 202,2$; $dp = 21,73$) do que os estudantes com índices inferiores, principalmente nas dimensões carreira, pessoal, estudo e institucional; (3) por meio do teste *t de Student* pôde-se verificar diferença significativa na dimensão carreira ($t = -2,45$; $p < 0,05$), na dimensão pessoal ($t = -2,91$; $p < 0,01$) e na dimensão estudo ($t = -5,73$), bem como na integração global ($t = -7,52$; $p < 0,01$) sempre favorável aos estudantes com índices de rendimento acadêmico acima de 8,0; (4) foi verificada diferença estatisticamente significativa a favor das estudantes femininas em relação às dimensões carreira ($t = -2,101$, $p < 0,05$), interpessoal ($t = -3,799$, $p < 0,01$) e estudo ($t = -3,799$, $p < 0,001$), como também na integração global ($t = -2,389$, $p < 0,01$).

Além do estudo de validação do QVA-r à realidade brasileira, pode-se citar outros estudos sobre a Integração ao Ensino Superior de estudantes brasileiros com o auxílio do QVA-r. Um destes foi o estudo realizado por Bariani (2005) que visava identificar a presença de variação nas vivências de estudantes ingressantes em função dos cursos, do turno, da faixa etária, do gênero dos estudantes e o exercício ou não de atividade de trabalho. Participaram desse estudo 232 universitários do segundo semestre dos cursos de Ciências Biológicas ($n = 123$; 53%), de Psicologia ($n = 75$; 32%) e Engenharia Civil ($n = 34$; 15%) de uma universidade confessional paulista. Esta amostra continha a idade média de 20,25 anos, sendo 73 (31,5%) do gênero masculino e 159 (68,5%) do gênero feminino. Por meio desse estudo foi possível verificar que: (1) os estudantes de Engenharia Civil demonstraram maior média de Integração ao Ensino Superior ($m = 205,38$; $dp = 24,54$), seguidos pelos estudantes de Ciências Biológicas ($m = 202,76$; $dp = 25,18$) e Psicologia ($m = 202,65$; $dp = 19,01$). Pela análise de variância, foi encontrada diferença significativa apenas na dimensão institucional ($F = 8,439$, $p \leq 0,0001$), sendo que os estudantes de Engenharia Civil foram os que mais se diferenciaram; (2) em relação ao turno, pode-se verificar que os estudantes do turno matutino demonstraram maiores médias de Integração ao Ensino Superior ($m = 206,97$, $dp = 24,64$), seguidos pelos estudantes do noturno ($m = 201,37$, $dp = 23,46$) e pelos estudantes do período integral ($m = 200,97$; $dp = 17,87$), sendo encontradas diferenças significativas nas dimensões Pessoal ($F = 4,285$; $p < 0,015$), Estudo ($F =$

3,354; $p < 0,037$) e Institucional ($F = 3,99$; $p < 0,024$); (3) em relação às faixas etárias, verificou-se que os estudantes acima de 26 anos demonstraram médias de Integração ao Ensino Superior maiores (207,33; $dp = 20,28$), seguidos pelos estudantes entre 22 e 25 anos ($m = 206,95$; $dp = 20,93$) e pelos estudantes com idade até 21 anos ($m = 201,78$; $dp = 23,52$), sendo que não foi verificada nenhuma diferença significativa entre as vivências acadêmicas dos estudantes e as faixas etárias pesquisadas; (4) em relação ao gênero dos estudantes pôde-se observar média descritiva mais alta para as estudantes femininas ($n = 143$; $m = 203,21$) do que para os estudantes masculinos ($n = 66$; $m = 203,21$), sendo observada diferença significativa apenas para a dimensão institucional ($t = 2,545$, $p < 0,012$), o que pôde demonstrar mais facilidade dos homens para se integrarem à instituição freqüentada; (5) ao considerar o exercício de atividade remunerada, foi verificado que os estudantes que não exerciam atividade remunerada demonstraram média mais alta ($n = 120$; $m = 205,04$) do que os estudantes que exerciam ($n = 87$; $m = 200,043$), sendo verificada diferença significativa a favor dos estudantes que não exerciam atividade remunerada apenas na dimensão estudo ($t = 3,057$, $p < 0,003$).

Outro estudo sobre Integração ao Ensino Superior foi realizado por Mercuri e Polydoro (2005), em uma universidade pública do estado de São Paulo. Este estudo teve como objetivo avaliar as características das vivências acadêmicas de universitários e analisar algumas variáveis de caracterização. A amostra foi composta por 245 estudantes universitários das áreas de humanas (34,3%), exatas (27,3%), biológicas (25,7%) e artes (12,7%), sendo a maioria composta por estudantes ingressantes (75,5%). Com idades entre 17 e 46 anos, sendo 65,4% com idade até 21 anos, boa parte da amostra era representada por estudantes femininas (58,4%); sendo que 46,7% da amostra exerciam atividade remunerada. Este estudo descritivo utilizou o QVAr nacional e pôde verificar: (1) condições satisfatórias em todos os domínios da Integração ao Ensino Superior ($m = 3,70$; $dp = 0,467$), sendo a dimensão pessoal a que demonstrou menor média ($m = 3,34$; $dp = 0,721$), seguida da dimensão estudo ($m = 3,42$; $dp = 0,695$), dimensão interpessoal ($m = 3,79$; $dp = 0,643$), dimensão carreira ($m = 3,96$; $dp = 0,721$) e dimensão institucional ($m = 4,20$; $dp = 0,612$). Esses resultados parecem indicar alta valorização da universidade freqüentada por parte dos estudantes, bem como percepção de maiores dificuldades de natureza física e psicológica, como também para o desenvolvimento de atividades de estudo; (2) diferença significativa de integração ao ensino superior em relação ao gênero dos estudantes ($F = 3,86$; $p < 0,042$) a favor das estudantes femininas ($n = 139$; $m = 3,86$; $dp = 0,626$); (3)

diferença significativa entre as áreas dos cursos pesquisados ($F = 5,639$; $p \leq 0,0001$), sendo que a área de artes obteve a menor média ($n = 30$; $m = 3,59$; $dp = 0,401$), seguida da área de exatas ($n = 66$; $m = 3,60$; $dp = 0,514$), área de humanas ($n = 74$; $m = 3,67$; $dp = 0,448$) e pela área de biológicas ($n = 57$; $m = 3,90$; $dp = 0,407$).

Um estudo multi-institucional (BARIANI, 2005b) foi desenvolvido por pesquisadoras de diferentes universidades paulistas, o qual visava: descrever as vivências de universitários ingressantes; verificar se há variação das vivências acadêmicas em função da natureza jurídica das instituições; das áreas de conhecimento, dos turnos, das faixas etárias, dos gêneros dos estudantes e do exercício ou não de atividade de trabalho remunerado. A amostra desse estudo foi composta por 960 universitários, sendo 483 (50%) de uma universidade privada, 232 (24%) de outra universidade privada e 245 (26%) de uma universidade pública. Desta amostra, 38% era composta por estudantes masculinos e 62% por estudantes femininas, sendo 21,3 a idade média dos participantes. Esse estudo descritivo utilizou o QVAr como instrumento para coletar os dados e verificou: (1) diferença significativa entre as vivências acadêmicas dos estudantes e as três universidades pesquisadas ($F = 101,991$; $p \leq 0,0001$); (2) diferença significativa entre as vivências acadêmicas e a faixa etária dos estudantes ($F = 101,991$; $p \leq 0,0001$); (3) ausência de diferença significativa entre as vivências acadêmicas e os gênero dos estudantes ($t = -0,600$; $p < 0,549$), porém nas dimensões pessoal, estudo e institucional foram identificadas diferenças significativas; (4) presença de diferença significativa ($t = 4,473$; $p \leq 0,0001$) entre os estudantes que não exerciam atividade remunerada ($n = 416$; $m = 194,14$) e os que exerciam atividade remunerada ($n = 479$; $m = 187,68$). O mesmo estudo apontou que apesar da presença das diferenças significativas evidenciadas, a que mais se destacou foi a diferença da Integração ao Ensino Superior em função das instituições pesquisadas, no entanto, não é possível afirmar que essa diferença seja relativa à natureza jurídica das instituições.

A pesquisa realizada por Schleich (2006), procurou identificar e analisar a relação entre a Integração na Educação Superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes de uma instituição privada. Esta pesquisa foi realizada transversalmente, contando com a participação de 311 estudantes, dos quais 196 (63,1%) eram ingressantes e os demais eram concluintes. A amostra total era composta por 55% de estudantes femininas, com idade média 24,56 ($dp = 6,17$), sendo que 83,9% dessa amostra exercia atividade remunerada. Este estudo descritivo utilizou o QVAr como um dos instrumentos de coleta de dados e verificou: (1) média

de Integração ao Ensino Superior de 3,68 para os ingressantes ($n = 196$; $dp = 0,44$) e média 3,59 para os concluintes ($n = 115$; $dp = 0,42$); (2) presença de diferença significativa entre os ingressantes e os concluintes somente nas dimensões carreira ($t = 3,109$; $p = 0,002$) e institucional ($t = 2,721$; $p = 0,007$); (3) variância significativa somente para os estudantes ingressantes em relação aos diversos cursos pesquisados ($F = 2,972$, $p = 0,013$); (4) ausência de diferença significativa entre o gênero dos estudantes (ingressantes $t = 1,612$, $p = 0,109$ e concluintes $t = 1,125$; $p = 0,263$); (5) ausência de diferença significativa entre as faixas etárias (ingressantes $F = 1,826$; $p = 0,164$ e concluintes $F = 0,235$; $p = 0,079$); (6) ausência de diferença significativa entre os estudantes que exerciam atividade remunerada e os que não exerciam (ingressantes $t = -0,516$, $p = 0,608$ e concluintes $t = -1,86$; $p = 0,091$); (7) correlação alta e significativa entre Integração ao Ensino Superior e satisfação acadêmica ($r = 0,596$, $p < 0,05$), sendo $r = 0,640$ ($p < 0,05$) para os estudantes ingressantes e $r = 0,497$ ($p < 0,05$) para os concluintes; (8) para os estudantes ingressantes, a porcentagem de variância da integração explicada pelas dimensões da satisfação foi de 43%; (9) para a Integração ao Ensino Superior, dentre as variáveis preditoras, apenas a situação acadêmica foi significativa no nível da confiança de 90% ($p = 0,10$).

Ao considerar as pesquisas sobre Integração ao Ensino Superior descritas nesta seção, pode-se perceber algumas semelhanças e algumas discrepâncias entre os resultados das mesmas. Possivelmente, isso possa ser compreendido sob a ótica dos aspectos condicionais dos estudantes, bem como sob as variáveis ambientais das diferentes instituições pesquisadas. Os aspectos condicionais dos estudantes, englobando aspectos internos e sociais, interagem dinamicamente com as características próprias ao ambiente acadêmico frequentado pelos estudantes, proporcionando condições de Integração ao Ensino Superior específicas para cada realização acadêmica, a qual necessita ser mais bem compreendida pelos pesquisadores e profissionais envolvidos na gestão, na docência e no desenvolvimento de serviços de apoio ao estudante do ensino superior.

Talvez, um dos maiores desafios da Psicologia seja entender como as pessoas se adaptam e se ajustam aos inúmeros e constantes desafios da vida (MADDUX, 1995). Para a Psicologia Educacional também é evidente a necessidade de se conhecer como ocorre a adaptação e a integração às vivências acadêmicas, as quais, como discutido anteriormente, constituem-se como um processo dinâmico e multidimensional (ALMEIDA et al. 2004). Dentre o exposto neste

capítulo, pode-se perceber a relevância conferida aos aspectos internos aos estudantes para a Integração ao Ensino Superior. Analisando-se esses aspectos internos aqui citados pelo prisma da Teoria Social Cognitiva, pode-se entender que o constructo da Auto-eficácia na Formação Superior seja fator presente no processo de Integração ao Ensino Superior, contribuindo para que a mesma ocorra (ALMEIDA, SOARES, 2003; BANDURA, 1993; DIAS, AZEVEDO, 2001; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004). A fim de elucidar as questões envolvidas na Auto-eficácia na Formação Superior o capítulo seguinte será dedicado à sua explanação.

2. AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

A Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, compreendendo o constructo da auto-eficácia acadêmica, tem auxiliado à construção do conhecimento sobre o processo de Integração ao Ensino Superior (DIAS, AZEVEDO, 2001; KENNEDY, SCHECKELEY, KERHRHAHN, 2000). Neste contexto teórico, a concepção humana passa a ser entendida sob um prisma sociocognitivo, fundamentado em perspectiva da agência humana, do auto desenvolvimento, da adaptação e mudança. Aqui, o homem é tido como agente pró-ativo, o qual influencia intencionalmente o seu próprio funcionamento, construindo as circunstâncias de sua vida, em parceria com o ambiente, e não apenas reagindo às condições ambientais (BANDURA, 2004; 2006), sendo coerente com a visão de homem desta era, bem como com o ideal de educação superior a ser concretizado (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987; SANTOS; 2004; SOWN, 1995). Na Teoria Social Cognitiva, a consciência ocupa um papel central na regulação cognitiva das ações, no uso da informação com propósito, sendo que sem consciência, as pessoas têm suas vidas conduzidas sem controle, pois a *“consciência é a substância da vida mental que além de permitir que a vida seja pessoalmente dirigida, permite que seja importante viver”* (BANDURA, 2001, p.03).

Em micro análise, a Teoria Social Cognitiva visa entender e localizar os mecanismos básicos que governam o funcionamento humano, os processos mentais como representação simbólica, memória, uso do código de informação, bem como a vida interpessoal, o determinante das performances comportamentais e a auto-regulação. Já, em macro análise, essa teoria visa situar os fatores sociais que levaram ao desenvolvimento do ser humano, sua adaptação e

evolução, analisando o funcionamento humano como sendo socialmente interdependente, contextualizado e condicionado a uma complexa inter-relação social. Nesse sentido, segundo Bandura (2001), o objetivo da Teoria Social Cognitiva é integrar o pessoal e o social para explicar o funcionamento humano.

Desse modo, na Teoria Social Cognitiva, *“o funcionamento humano é construído como o produto do dinâmico interjogo entre influências pessoais, comportamentais e ambientais”* (BANDURA, 2004, p.616). Esse modelo triádico vê o homem como pró-ativo, engajado no próprio desenvolvimento, sendo produtor e produto da sua própria vida, de modo que as condições sociais afetam mais o modo como a pessoa percebe suas aspirações, sua crença pessoal e sua auto-regulação do que diretamente o próprio comportamento (BANDURA, 2001; 2006).

Isto posto, pode-se dizer sumariamente que a concepção de ser humano pela Teoria Social Cognitiva é entendida segundo a idéia da agência humana. Segundo Bandura (2001), a agência humana é o fator determinante para o homem constituir-se ‘humano’. *“Ser um agente é fazer coisas acontecerem intencionalmente por meio das próprias ações”* (BANDURA, 2001, p.02), de modo consciente, usando as informações com propósito. Neste contexto, a consciência desempenha um papel central na regulação cognitiva das ações humanas, as quais não podem ser reduzidas a respostas emitidas aos estímulos ambientais, devendo-se entender o homem como agente de suas experiências, pois *“o sensorio, o motor e o sistema cerebral são ferramentas que as pessoas usam para alcançar suas tarefas e seus objetivos, os quais proporcionam sentido, direção e satisfação para as suas vidas”* (BANDURA, 2001, p.04).

Nesta perspectiva, o funcionamento intelectual humano é entendido como sendo mais amplo do que compreender o conhecimento factual e as operações do raciocínio para uma determinada atividade. Isto porque, a agência humana exerce auto-influência, determinando a seleção e a construção de ambientes, causando impactos na motivação, na afetividade, nas habilidades simbólicas, sociais e na ação humana, validando e significando os eventos externos. Assim, as pessoas contribuem para o próprio funcionamento, que é profundamente dependente dos tipos de ambientes social e físico que as pessoas selecionam e constroem, fato que caracteriza a agência humana como interativa, mediada por fatores cognitivos (BANDURA, 1993; 2001).

“Para realizar suas atividades com sucesso por este mundo complexo, repleto de desafios e adversidades, as pessoas precisam fazer bons julgamentos sobre suas capacidades, antecipando os prováveis efeitos dos diferentes eventos

e cursos de ações, examinando cuidadosamente as oportunidades e os limites socioestruturais para regular seus comportamentos coerentemente” (BANDURA, 2001, p.03).

Contudo, Bandura (2004) adverte para o perigo do mau entendimento desta concepção, o qual tenderia a atribuir as diferenças sociais às causas internas determinantes, como na concepção inatista, de modo a julgar que uma pessoa tende a viver conforme nasceu. No entanto, se a Teoria Social Cognitiva é composta por um modelo triádico inter-relacionado de aspectos cognitivos, comportamentais e sociais, o conceito de agência deve ser entendido como interativo, pois as pessoas que compõem determinado ambiente podem facilitar, ou não, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, de modo que a pessoa possa progredir alterando ou escolhendo como lidar com as situações propostas pela vida (BANDURA, 2001; 2004; 2006).

Como dito, a concepção de agência humana entende o homem como um ser agente, pró-ativo, sendo capaz de conduzir sua vida pelos caminhos que escolher. Contudo, apesar das ações previamente planejadas e dos objetivos cuidadosamente estabelecidos, muitas vezes o acaso pode exercer influência na vida individual, ou social, de determinada pessoa. Segundo Bandura, *“um evento do destino socialmente mediado nos acontecimentos é definido como um encontro não intencionado de pessoas sem familiaridade entre as mesmas”* (2001, p.12), as quais têm a possibilidade de controlar os efeitos causados pelo inesperado, utilizando recursos pessoais para aproveitar as oportunidades. Desse modo, as pessoas podem conduzir seu próprio destino, agindo pró-ativamente, fato que afirma a possibilidade da agência humana controlar o acaso.

No entanto, existem situações em que a agência humana deixa de ser pessoal, como vista até este ponto, e passa a ser delegada. A agência delegada acontece quando a *“autoridade é concebida à uma pessoa a qual agirá por outra pessoa”* (BANDURA, 2001, p.13). Essa agência delegada é comum em instituições ou em condições sociais, locais nos quais a autoridade é, especificamente, exercida por uma pessoa, ou por um grupo, que desempenhe as atribuições de líder. Em instituições educacionais, por exemplo, é esperado que a professora exerça o papel de agente mediador em relação aos educandos, a coordenação em relação aos professores. Pode-se acrescentar que a pessoa responsável pela agência delegada necessita conduzir suas ações de modo a estimular a construção da competência de agência pessoal dos outros com os quais tem contato. Desse modo, o professor, por exemplo, exercendo a agência delegada com seus estudantes, deve mediar o aprimoramento da agência pessoal de cada estudante, mesmo daqueles

que não acreditam ser capazes de conduzir a própria vida, pois “*o controle pessoal não ocorre naturalmente, tão pouco é universalmente desejado*” (BANDURA, 2001, p.13).

Pretendendo proporcionar um entendimento maior em relação à agência humana, a seguir, apresenta-se brevemente os quatro princípios centrais, que a compõem: intencionalidade, planejamento, auto-regulação e auto-reflexão.

A intencionalidade é um dos quatro principais núcleos da agência humana, referindo-se à capacidade de agir premeditadamente. “*Uma intenção é a representação de uma futura direção de uma ação a ser realizada*” (BANDURA, 2001, p.06), sendo diferente de uma expectativa, mas caracterizando o poder de escolha cujas pessoas utilizam regularmente, o comportamento pró-ativo, de modo que a agência planejada possa ser usada para produzir diferentes conseqüências. Segundo Bandura (2001), é comum encontrar indivíduos que contribuem para a sua própria miséria, por meio de falhas no cálculo das conseqüências de suas ações.

Desse modo, é preciso conceber a intencionalidade, por meio de planos de ações, os quais para “*se tornarem realidade requerem direção às intenções no tempo presente, que guiam e mantêm o indivíduo progredindo*” (BANDURA, 2001, p.06). Pode-se perceber que a capacidade de agir premeditadamente mostra-se importante para o processo de formação universitária, no qual o estudante necessita agir no tempo presente, estudando, esforçando-se e envolvendo-se na vida acadêmica, de modo direcionado a alcançar a meta de graduar-se e conquistar o seu espaço como profissional. Contudo, nesse percurso, durante a execução da intenção original há o surgimento de novas informações, de modo que ajustes revisões e reconsiderações são processos cognitivos constantemente utilizados. Porém, um dos desafios da agência humana, é coordenar a intenção pessoal com a interdependência dos planos de ações pertencentes às pessoas com que se convive, bem como reunir diversos interesses em serviço de objetivos comuns à coletividade, como, por exemplo, nas instituições acadêmicas (BANDURA, 2001).

O segundo núcleo da agência humana é a antecipação, que é uma representação cognitiva do futuro, cuja ação motiva e regula o comportamento humano. A antecipação permite que “*as pessoas estabeleçam objetivos para si próprios, antecipando as prováveis conseqüências das ações premeditadas, selecionem e criem cursos de ações a fim de produzir as conseqüências desejadas e evitar as não esperadas*” (BANDURA, 2001, p.07). É por meio da predição que os planos em longo prazo são estabelecidos, proporcionando direção, coerência e significado para a vida de cada ser humano.

“A pessoa constrói expectativas em relação às dadas situações, observando condições relacionadas entre eventos ambientais no mundo ao redor delas e às conseqüências que determinadas ações produzem” (BANDURA, 2001, p.07). Contudo, apesar de não ser a única fonte de incentivos que influencia o comportamento humano, usualmente as pessoas adotam cursos de ações que produzem conseqüências positivas, evitando as que trazem situações punitivas. Desse modo, pode-se esperar que, por exemplo, o estudante que obtiver resultado positivo em relação ao seu desempenho acadêmico após ter dedicado-se aos estudos, continue a realizar esse tipo de ação, pois a conseqüência para esta ação foi satisfatória.

Entendendo o homem como um ser agente, espera-se que ele seja capaz de planejar, premeditar suas ações e fazer escolhas, contudo somente isso não é o suficiente: um agente deve motivar e auto-regular suas próprias ações. Assim, a auto-regulação compõe a concepção de agência humana, sendo seu terceiro núcleo formador (BANDURA, 2001). Atuando como auto-direcionador, a auto-regulação constitui o fundamento da satisfação pessoal, do interesse e da auto-estima, contribuindo para o bem-estar psicológico, sendo que o sucesso ao completar os objetivos pessoais estabelecidos constrói o senso de eficácia pessoal (BANDURA, 1991). *“Os objetivos são enraizados em um sistema de valores e senso de identidade pessoal, os quais possibilitam ao agente o investimento em atividades com significado e propósito”* (BANDURA, 1991, p.08), que impulsionam as pessoas a realizarem tarefas que proporcionem auto-satisfação e senso de orgulho, evitando os comportamentos que geram insatisfação e desvalorização, agindo como auto-censura (BANDURA, 2001).

Contudo, a auto-regulação é afetada pelas características dos objetivos, os quais quanto mais desafiantes, específicos e temporalmente próximos demonstram ser melhores auto-reguladores. Desse modo, segundo Bandura (2001) sub-objetivos, os quais direcionem as ações presentes, são meios de se alcançar objetivos temporalmente mais distantes. Neste ponto, destaca-se que os objetivos constituem metas a serem alcançadas, guias para as ações das pessoas, sendo que estabelecer objetivos sem iniciar ou manter ações não resultará na concretização dos mesmos. Na vida acadêmica, como em outras esferas da vida pessoal, a auto-regulação atua como fator determinante do sucesso da pessoa, pois a vida acadêmica exige constantes adaptações do sujeito às novas situações (BANDURA, 2001).

A auto-reflexão é o quarto núcleo da agência humana, o qual caracteriza a possibilidade de auto-avaliação das próprias ações, do próprio pensamento e do comportamento. Este núcleo

da agência humana demonstra uma postura reflexiva da autoconsciência, avaliando os aspectos motivacionais, os valores e o próprio sentido de vida à dada pessoa (BANDURA, 2001). À primeira impressão, a auto-reflexão pode ser entendida como ‘simples análise das ações’, mas sua constituição é complexa, caracterizando uma atividade metacognitiva, a qual *“julga a correção do seu pensamento premeditado e operado em relação às conseqüências de suas ações, os efeitos que as ações das outras pessoas produzem, o que os outros acreditam, deduzem por meio do conhecimento estabelecido e sobre o que necessariamente é seguido por isso”* (BANDURA, 2001, p.10). No processo de formação superior, a auto-reflexão mostra-se uma capacidade fundamental para que o estudante possa experimentar as vivências acadêmicas, em seus aspectos multidimensionais, corrigindo os pensamentos e avaliando as ações que não obtiveram as conseqüências previamente planejadas, sempre que necessário.

Esses quatro princípios centrais da agência humana, intencionalidade, antecipação, auto-regulação e auto-reflexão, são mais bem utilizados se associados à auto-eficácia. Se a agência humana é o fator que caracteriza o ser humano, esta só é possível se derivada do constructo de auto-eficácia (BANDURA, 1993; 2001; 2004).

Segundo Bandura (1997, p.03), auto-eficácia percebida refere-se a *“crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações”*, influenciando o modo como as pessoas sentem, pensam, motivam-se e comportam-se. Nesse sentido, não importa quais habilidades as pessoas possuem, mas sim, o julgamento pessoal sobre o que elas podem realizar com as habilidades que possuem (MADUX, 1995). Cabe ressaltar que a auto-eficácia é diferente da auto-estima e do auto-conceito (BANDURA, 1997). Enquanto a auto-eficácia refere-se aos julgamentos sobre as capacidades pessoais, sendo usualmente acessada antes de uma pessoa envolver-se em uma atividade específica (fato que caracteriza o seu papel na estrutura causal), a auto-estima é relativa ao valor que a pessoa credita à sua vida, aos seus atributos pessoais, às suas características psicológicas e às suas ações, dependendo de critérios normativos, culturais ou estabelecidos por outras pessoas, podendo ser entendida como uma reação afetiva a qual indica como uma pessoa se sente sobre si mesma. Já, o autoconceito refere-se a uma visão generalizada sobre si mesmo formada por meio das experiências diretas e da opinião de outras pessoas importantes para o indivíduo em questão, bem como pela incorporação de uma variedade de auto-reações e sentimentos como auto-valia.

O autoconceito é global, podendo incluir itens da crença de auto-eficácia, da auto-estima e da percepção generalizada de competência (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

O constructo de auto-eficácia é específico, portanto, referente a diversos domínios. Uma pessoa pode ter uma forte crença de auto-eficácia acadêmica, julgando ser capaz de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993), mas ter uma fraca crença de auto-eficácia social, pois julga-se incapaz de estabelecer boas relações sociais com seus pares. Contudo, uma das dimensões da crença de auto-eficácia é a dimensão da generalidade, pela qual Bandura (1977) ressalta que o sucesso vivenciado em um determinado domínio da crença de auto-eficácia pode ser generalizado para outros domínios. Para exemplificar, pode-se comentar que um estudante com auto-eficácia acadêmica percebe o seu bom desempenho acadêmico, suas vivências com sucesso e generaliza esse estado de satisfação para outros domínios, como o aprendizado de uma língua estrangeira. A segunda dimensão da crença de auto-eficácia é a dimensão da intensidade, a qual refere à força da convicção, de modo que crenças de auto-eficácia frágeis são facilmente desconstruídas por situações de fracassos, sendo que uma crença de auto-eficácia forte mantém-se frente a uma situação de insucesso (BANDURA, 1977). Como exemplo, pode-se evidenciar que um estudante ingressante no ensino superior, o qual experimentou com êxito o período da educação básica, julgando-se capaz de aprender e de ter bom desempenho nas provas e nas atividades educacionais, provavelmente manterá a sua crença de eficácia mesmo após um resultado insatisfatório no início da graduação, fato que pode deixá-lo vulnerável por certo tempo, entendendo-o como parte de um novo e desafiante processo de aprendizagem, acreditando que terá condições de melhorar esse desempenho, refletindo e auto-regulando algumas posturas adotadas em relação a essa nova fase acadêmica, sendo o reverso também verdadeiro. Já, a magnitude é outra dimensão da crença de auto-eficácia e refere-se à amplitude da crença de eficácia, ao tamanho da dificuldade que a pessoa acredita que pode superar em determinado domínio (BANDURA, 1977; MADUX, 1995). A título de exemplificação, um estudante pode apresentar crença de auto-eficácia acadêmica julgando-se capaz de graduar-se no ensino superior, contudo sua crença pode apresentar uma magnitude que não o possibilita julgar-se capaz de cursar pós-graduação.

Os estudos realizados por Bandura apontam a presença de quatro processos principais mediados por auto-eficácia: cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos (BANDURA, 1993,

2004). De acordo com a concepção da Teoria Social Cognitiva, a maioria dos cursos de ações é iniciada em forma de pensamento, portanto, o comportamento humano é intencionalmente conduzido, tendo os aspectos cognitivos papel fundamental. Os mecanismos cognitivos como a capacidade simbólica, a antecipação, o estabelecimento de objetivos e de estratégias de ações, a memória, dentre outros, são mediados pela crença de auto-eficácia, pois esta atua como determinante no processo de definição dos objetivos pessoais e na auto-avaliação das próprias capacidades. “*Quanto mais forte a auto-eficácia percebida, mais altos serão os desafios que as pessoas colocam para elas mesmas, e mais firme é seu compromisso com eles*” (BANDURA, 1991, p.2). Desse modo, um estudante com forte senso de Auto-eficácia na Formação Superior estabelece cenário de sucesso para a sua vida acadêmica, o qual apoiará o seu desempenho, agindo como um guia para ações efetivas, sendo que o estudante com fraca intensidade de Auto-eficácia na Formação Superior apresentará uma correlação inversa ao que acima foi exposto, pois é difícil alcançar um resultado desejado enquanto se está brigando com auto-dúvidas (BANDURA, 1993).

O pensamento, uma habilidade de processamento de informações cognitivamente, apresenta como função principal “*tornar possível, para as pessoas, a predição de eventos e desenvolver maneiras de controlar esses eventos que afetam suas vidas*” (BANDURA, 1993, p.4). Nessa perspectiva, um forte senso de auto-eficácia é necessário para se aprender a construir e utilizar o próprio conhecimento, a construir opções, a tomar decisões, a integrar fatores antecipatórios, a testar e revisar seus julgamentos (BANDURA, 1997; 2001).

A auto-eficácia desempenha um papel importante na auto-regulação da motivação. Os processos motivacionais cognitivos ocorrem por meio do pensamento antecipatório e da expectativa de resultados, das atribuições causais e, principalmente, pelos próprios objetivos estabelecidos para o futuro, pois esses atuam como guias das ações e do comportamento demonstrado no presente. Nesse sentido, à medida que a pessoa atinge um objetivo, sua auto-eficácia é altamente percebida, o que direciona a novos objetivos, esforços e perseverança para a conquista de novos desempenhos. Contudo, os processos motivacionais também são influenciados por reações afetivas ao próprio desempenho, e por ajustes dos objetivos estabelecidos baseados em progressos pessoais, sendo que as vivências de situações de conquista fortificam o senso de auto-eficácia, ampliando a resistência aos possíveis fracassos (BANDURA, 1993). Segundo a Teoria Social Cognitiva, as pessoas são pró-ativas e exercem controle sobre a

motivação humana à medida que estabelecem objetivos desafiantes, os quais geram discrepâncias. No entanto, a motivação também é reativa à medida que reage ao “*feedback*” fornecido pelo alcance do objetivo fato que reduz a discrepância, sendo então um processo de duplo controle.

As respostas emotivas emitidas aos eventos da vida podem influenciar os fatores cognitivos e os cursos de ações de uma pessoa. Assim, as crenças de auto-eficácia atuam como mediadores dos processos afetivos, de modo que “*as pessoas que acreditam que podem exercer controle sobre ameaças não se deixam influenciar por padrões de pensamento perturbadores*” (BANDURA, 1993, p.17). No entanto, aumento do estresse, da ansiedade, do ritmo cardíaco, da pressão arterial, as alterações de hormônios e o declínio da função imunológica são reações verificadas frente a situações desafiantes às quais as pessoas julgam-se incapazes de realizar, demonstrando uma baixa crença de auto-eficácia. Nesse sentido, Bandura (1993) alerta para a necessidade da crença de auto-eficácia percebida de controle de pensamento e de enfrentamento a situações desafiantes para se reduzir o nível de estresse, de ansiedade, de depressão, pois estes sentimentos são gerados cognitivamente por meio de pensamentos degenerativos persistentes.

De acordo com a concepção de homem assumida pela Teoria Social Cognitiva, “*as pessoas são parcialmente o produto de seu ambiente. Por isso, as crenças de auto-eficácia pessoal podem dar forma ao curso que as vidas das pessoas tomam, influenciando as escolhas de atividades e a seleção de ambientes*” (BANDURA, 1993, p.20). Por meio dos processos seletivos, as pessoas podem evitar situações que excedem suas capacidades ou decidir participar de atividades desafiadoras, selecionando as atividades que se julgam capazes de realizar, bem como cultivar diferentes competências, interesses e redes sociais que determinam o curso de suas vidas, sendo o comportamento e o desenvolvimento influenciado por qualquer escolha (MADDUX, 1995, BANDURA, 1993). As crenças de auto-eficácia exercem papel importante nos processos seletivos presentes em toda escolha cotidiana, pois age como mediadora dos processos de escolha. À medida que os processos de escolha requerem desenvolvimento intelectual e habilidades cognitivas, bem como os princípios centrais da agência humana (intencionalidade, antecipação, auto-regulação e auto-reflexão) agindo conjuntamente e, muitas vezes, com rapidez, a intensidade à crença de auto-eficácia direcionará a escolha a ser realizada.

Ao longo da vida, as crenças de auto-eficácia são construídas. Esse processo é desenvolvido pela interação triádica entre os aspectos pessoais, os aspectos comportamentais e

os aspectos sociais. Desse modo, por meio da reciprocidade triádica a crença de auto-eficácia é construída recebendo informação de quatro fontes denominadas experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico e emocional, as quais são entendidas da seguinte maneira: (1) Experiência direta: esta é a fonte de formação de auto-eficácia de maior influência na construção da crença de auto-eficácia, pois baseia-se em resultados das próprias experiências. Os bons resultados tendem a fortalecer a crença de auto-eficácia e a elevar as expectativas, além de possibilitar a generalização do sucesso percebido a situações semelhantes. Uma pessoa com crença de auto-eficácia fortemente estabelecida, em determinado domínio, tenderá a resolver uma experiência de fracasso sem fragilizar a sua crença. Contudo, uma pessoa que experimentou fracassos constantes tende a apresentar uma crença de auto-eficácia frágil. (2) Experiência vicária: segundo Bandura (1977), uma das habilidades do ser humano é aprender com as experiências vividas por outras pessoas. Essa afirmação aplica-se em relação ao conteúdo histórico e social produzido pela humanidade, bem como para o estabelecimento de expectativas estabelecidas por meio da comparação social. *“Se as pessoas com características amplamente divergentes podem obter sucesso, então o observador tem uma base confiável para fortalecer seu próprio senso de auto-eficácia”* (BANDURA, 1977, p.197). (3) Persuasão social: a persuasão social é uma das fontes de auto-eficácia mais utilizada. No entanto, sua influência na construção dessa crença é uma das menos evidenciadas, pois não promove uma experiência autêntica, realizada pela própria pessoa. Apesar disso, sabe-se que a pessoa que participa de um ambiente social, o qual promova a percepção de que a pessoa possui as capacidades para resolver as situações difíceis, irá despender mais esforço para resolver dadas situações. Contudo, é importante ressaltar que não basta ter “fé” na capacidade de alguém, a pessoa que visa persuadir outra de modo a estimulá-la a construir uma forte crença de auto-eficácia deve arranjar situações para os outros de um jeito que os mesmos possam ter sucesso e evitar colocá-los em conjunturas prematuras nas quais eles possam fracassar. (4) Estado físico e emocional: os estados emocionais são derivados de processos cognitivos, nos quais o efeito da decodificação das informações e a motivação gerada pela ansiedade e excitação são tratados como interdependentes. Dependendo das circunstâncias, a ansiedade e o estresse, bem como o sono e o cansaço físico levam ao entendimento de um fraco julgamento da capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação, denotando uma baixa crença de auto-eficácia. Sendo, o contrário verdadeiro, pois uma pessoa que controla a ansiedade e apresenta condições físicas adequadas às

necessidades de determinada situação julga-se capaz, percebendo-se competente (BANDURA, 1993; 1997; 2004).

O processo de construção da auto-eficácia é contínuo, podendo haver momentos de oscilações em seus diversos domínios. Por exemplo: um estudante do ensino superior pode ter sido um bom aluno durante a sua educação básica, tendo concluído o ensino médio com habilidade de raciocínio, reflexão crítica, formulação, resolução e interpretação de situações desenvolvidas de acordo com os objetivos educacionais do ensino médio, contudo ao ingressar no ensino superior, o processo de transição e os novos desafios propostos por este podem afetar a crença de eficácia na formação superior desse estudante, deixando-o vulnerável por algum tempo. Pode-se perceber que o domínio da Auto-eficácia na Formação Superior tem evidenciado-se como importante para o sucesso acadêmico dos estudantes, constituindo-se um tema relevante para alguns pesquisadores da Psicologia Educacional.

Entre os pesquisadores da Teoria Social Cognitiva, propaga-se a premissa de que os estudantes necessitam atuar ativamente como pesquisadores, capazes de processar inúmeras informações às quais terão acesso. Para isso, espera-se que o estudante adote uma postura mais participativa, esforce-se e persista intensamente (ASTIN, 1993; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006; SCHUNK, 1995). A partir de 1983, Bandura e seus colaboradores iniciaram as pesquisas da crença de eficácia no domínio acadêmico, verificando que a auto-eficácia acadêmica coloca-se como um constructo necessário à postura requerida do estudante. Essa é entendida como as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993) e compreende os mesmos mecanismos já citados. A auto-eficácia acadêmica tem sido evidenciada como fundamental para a aprendizagem autodirecionada, proporcionada pela educação geral, a qual capacita o homem a cultivar habilidades e a construir novos conhecimentos, de modo compatível com o ritmo de mudanças tecnológicas da atualidade (BANDURA, 1993; 1997).

Segundo Bandura (1993), o objetivo maior da educação formal deveria ser equipar os alunos com as ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades auto-reguladoras para que eles mesmos se eduquem durante a vida. Nesta era, em que as informações e os conhecimentos construídos pela humanidade multiplicam-se rapidamente, educar as pessoas desenvolvendo habilidades para a aprendizagem autodirecionada coloca-se como um aspecto fundamental para a educação superior (BANDURA, 1993), necessitando que os currículos, as propostas pedagógicas,

enfim, que o ideal de educação superior procure educar o homem para a vida, promovendo o desenvolvimento multidimensional (SANTOS, 2004; SNOWN, 1995). A aprendizagem autodirecionada requer motivação, estabelecimento de objetivos, expectativas e auto-incentivos, os quais são processos mediados pela crença de auto-eficácia acadêmica. Estratégias metacognitivas são fundamentais para a aprendizagem autodirigida, pois proporcionam a seleção de estratégias apropriadas, testam a compreensão individual sobre o próprio conhecimento, possibilitam as correções das deficiências individuais e a percepção das estratégias cognitivas (BORUCHOVITCH, 2004; STALLWORTH-CLARK, et al., 2000).

A fim de viabilizar a habilidade de aprendizagem autodirigida é importante considerar um outro aspecto pertinente ao processo educacional: a aprendizagem vicária. Essa constitui-se como um meio importante para a construção da autonomia desejada e da auto-eficácia acadêmica. Segundo Schunk (1995, p.288) os “*estudantes adquirem muitas informações sobre sua auto-eficácia vicariamente por meio dos pares e dos educadores*”, entretanto, sabe-se que os modelos de pares e de grupos heterogêneos propiciam ampla probabilidade dos estudantes identificarem-se com pelo menos um modelo, sendo mais influente do que o modelo vicariante exercido pelo professor.

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, as habilidades são entendidas como um atributo adquirido e mutável, no qual o indivíduo pode exercer controle, por meio da prática e, conseqüente, desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, a forte intensidade da crença de auto-eficácia acadêmica percebida direciona o envolvimento, a persistência e o esforço cognitivo, mesmo quando há obstáculos para a realização do objetivo proposto, melhorando o desempenho, inclusive o desempenho da habilidade de memória, pois o afeta direta e indiretamente (BANDURA, 1993; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

Nesse contexto, experiências de sucesso autodirecionadas tendem a elevar a crença de auto-eficácia acadêmica do estudante, bem como a generalizá-la, visando estimular a noção de que o próprio estudante possui as habilidades necessárias para o seu auto-desenvolvimento (BANDURA, 1993; 2005; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006). Assim, ao entender a educação formal como um processo que visa proporcionar ao homem as habilidades necessárias para a auto-aprendizagem, o educador sócio-cognitivo utiliza estratégias que possibilitam experiências diretamente orientadas, por meio de modelação cognitiva (BANDURA, 1993; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2005). Essas se constituem por orientações instrutivas utilizadas para

transferir em etapas gradativas os conhecimentos e estratégias relevantes, por meio de estabelecimento de objetivos próximos, específicos e desafiantes, os quais oferecem informações sobre as capacidades dos estudantes, de modo que as ajudas são reduzidas de acordo com o aumento da competência do educando. Os objetivos desafiantes, desde que adequados ao nível de desenvolvimento e habilidades da pessoa a qual são direcionados, oferecem informações sobre as capacidades do estudante, sendo mais benéficos para o desenvolvimento de habilidades e para a auto-eficácia.

Os mecanismos de “*feedback*” adquirem significativa importância na busca pela realização dos objetivos estabelecidos e por níveis de desempenho mais elevados, agindo diretamente na crença de auto-eficácia dos estudantes. Quando o foco do *feedback* é direcionado ao progresso percorrido, as capacidades pessoais são destacadas, fato que aumenta a crença de auto-eficácia acadêmica, amplia as aspirações, a auto-satisfação e o desempenho. Do modo inverso, o *feedback* negativo, tende a minar a auto-regulação e a crença de auto-eficácia. O momento e o modo como o *feedback* é proporcionado amplia o resultado desejável, pois segundo Schunk (1995) quanto mais cedo o *feedback* for concedido melhor será a percepção do estudante em relação ao seu progresso. O fato de se ressaltar que o resultado obtido foi consequência do esforço do estudante, como por exemplo, *você tem trabalhado bastante*, ao invés de evidenciar o esforço que o estudante terá que realizar exerce maiores possibilidades de se elevar a crença de auto-eficácia, a motivação e a habilidade trabalhada. Pelo exposto, percebe-se que o *feedback* atua como uma fonte persuasiva de crença de auto-eficácia acadêmica, pois: (1) realça as competências dos estudantes, indicando que eles podem aprender; (2) evidencia a performance, indicando o progresso realizado; (3) afirma, ou não, a eficiência da estratégia de aprendizagem utilizada pelo estudante, atuando como mediador do processo de aprendizagem e de construção da auto-eficácia acadêmica (SCHUNK, 1995; SCHUNK; PAJARES, 2005).

Segundo Bandura (1993; 1997), as crenças dos estudantes em suas capacidades de realização em assuntos acadêmicos predizem suas conquistas educacionais subsequentes. Isto alivia a ansiedade educacional e colabora para a construção da auto-eficácia acadêmica, bem como para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades auto-reguladoras, as quais gerenciam as tarefas acadêmicas e os padrões de pensamento. Desse modo, quanto mais bem percebida a crença de auto-eficácia acadêmica e a auto-regulação, melhor os estudantes se auto-motivam para completar os trabalhos educacionais, respeitam as datas estabelecidas e

mantém-se em atividades acadêmicas mesmo quando há outras atividades mais interessantes a fazer, podendo demonstrar melhor desempenho acadêmico.

Segundo Bandura (1993; 1997), a crença de auto-eficácia acadêmica exerce influência na trajetória de desenvolvimento de uma pessoa, relacionando-se aos aspectos sócio-culturais. Posturas pró-sociais, com padrões de comportamento interpessoal e emocional desejáveis estão associados a forte intensidade da crença de auto-eficácia acadêmica, sendo o inverso relacionado à conduta nociva, a agressões verbal e física, de modo que os efeitos reflexos da auto-eficácia acadêmica são evidenciados além dos domínios educacionais (BANDURA, 1993; 1997; 2006). Devido a essa influência da auto-eficácia acadêmica em outras esferas da vida humana que a investigação sobre este constructo se faz necessária, pois, conhecendo-o, as instituições educativas têm possibilidades de desenvolver ações educacionais que auxiliem na construção da crença de eficácia acadêmica, proporcionando condições para a integração e para o sucesso acadêmico e, conseqüentemente, fornecendo auxílio para que as outras esferas da vida cotidiana sejam mais bem vivenciadas.

Pesquisas sobre Auto-eficácia na Formação Superior

A crescente democratização do acesso à educação superior por si só não garante o sucesso do estudante, nesse período educacional (ALMEIDA, et al., 2004; ASTIN, 1993). O debate em relação à qualidade do ensino universitário vem conquistando espaço seja na política educacional, seja na literatura específica da área, na realidade brasileira, bem como em contextos internacionais. Há a preocupação entre a massificação, na qual o ensino é proporcionado a todos de modo semelhante, com as mesmas estruturas, e o acesso que possibilite a permanência e o sucesso do estudante. Entender que o início da frequência a um curso de nível superior caracteriza-se como um processo de transição-Integração ao Ensino Superior, no qual o estudante ingressante necessita perceber-se capaz de autodirecionar sua aprendizagem, e construir novos conhecimentos, é uma complexa atribuição para os educadores que atuam no referido nível de ensino, seja na docência, no serviço de apoio aos estudantes ou na política educacional (ALBIERO-WALTON, 2003; ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; DIAS, AZEVEDO, 2001; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KERHRHAHN, 2000).

No decorrer deste trabalho foi colocado que o desempenho na educação básica constitui-se um aspecto condicional dos estudantes, sendo que quanto melhor o desempenho obtido durante a referida educação, bem como no processo seletivo para o ingresso à educação superior, melhor seria a predição de Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA, 2004; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 1991; 2005). No entanto, as dificuldades de Integração ao Ensino Superior também têm sido evidenciadas em estudantes que possuem um bom repertório de ingresso, com experiências de formação acadêmica no nível de ensino médio realizado com êxito, tanto quanto em estudantes que construíram, no decorrer de suas vidas escolares, um repertório de ingresso mínimo (ALBIERO-WALTON, 2003; HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004). Um dos enfoques dedicados à discussão dessa informação é representado pelo entendimento do constructo da crença de Auto-eficácia na Formação Superior⁵, pois, segundo diversos estudos internacionais, o sucesso acadêmico do estudante universitário está relacionado à Auto-eficácia na Formação Superior e suas implicações nos estudos e nas relações interpessoais (ALBIERO-WALTON, 2003; DIAS, AZEVEDO, 2001; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KERHRHAHN, 2000; LENT, BROWN, LARKIN, 1986; LENT, MULTOM, BROWN, 1991; OLIVEIRA, SIMÕES, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

Os aspectos discutidos na sessão anterior, dedicada à crença de eficácia acadêmica, também são os constituintes da Auto-eficácia na Formação Superior. Assim, a experiência direta, a experiência vicária, a aprendizagem por modelação, a persuasão social são elementos presentes para a construção da crença de eficácia na formação superior. Faz-se necessário esclarecer que encontrar uma definição do conceito de auto-eficácia acadêmica do estudante do ensino superior não se constitui tarefa simples, nem nos textos de Bandura, nem nos relatos de pesquisas, cujos objetivos exploravam esse constructo. Assim, a partir do entendimento por meio da leitura de Bandura (1997), apresenta-se a Auto-eficácia na Formação Superior como as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior. Byer (2001), explica a crença de Auto-eficácia na Formação Superior como a

⁵ A literatura pesquisada tem utilizado o termo auto-eficácia acadêmica para referir-se à crença de auto-eficácia do educando da educação básica, quanto à crença de auto-eficácia acadêmica do estudante da educação superior. No entanto, por reconhecer as especificidades das tarefas do ensino superior, bem como dos domínios que o compõem, decidiu-se utilizar o termo Auto-eficácia na Formação Superior para referir-se à crença de eficácia dos estudantes desse nível de ensino.

percepção dos estudantes sobre as suas capacidades para alcançar o sucesso acadêmico, sendo a Auto-eficácia na Formação Superior um estado mental favorável à estimulação dos estudantes em termos de determinação e perseverança.

O primeiro relato de pesquisa, realizado por Bandura e Cervone (1983) sobre auto-eficácia acadêmica do estudante do ensino superior, verificou a relação entre esse constructo e a auto-avaliação do estudante. O objetivo dessa pesquisa era testar a hipótese de que a auto-avaliação e a auto-eficácia acadêmica atuavam como mecanismos mediadores para o estabelecimento de objetivos e motivação para performance. Esse estudo teve uma amostra formada por 45 estudantes masculinos e 45 estudantes femininas e verificou que quando havia a presença de *feedback* sobre a performance dos estudantes e o nível em que eles estavam, a auto-avaliação e a auto-eficácia influenciavam a magnitude da motivação dos estudantes. Já, o segundo relato de pesquisa, conduzido por Bandura e Cervone (1986), visou identificar as diferentes influências dos mecanismos auto-reativos, como a auto-avaliação, o auto estabelecimento de objetivos e a auto-eficácia, na motivação dos estudantes. Com uma amostra composta por 88 estudantes, essa pesquisa descritiva identificou que a crença de auto-eficácia percebida contribui para a motivação do estudante do ensino superior em um vasto número de condições discrepantes; que a auto-avaliação influenciava a motivação apenas quando a discrepância com o nível comparativo era moderada; e que o estabelecimento de objetivos influenciava a motivação em quase todos os níveis de comparação, menos quando a discrepância com o nível comparativo era grande. Nos levantamentos bibliográficos realizados por Azzi (2005), não foram localizadas outras pesquisas realizadas por Bandura sobre Auto-eficácia na Formação Superior, contudo seus colaboradores têm desenvolvido investigações sobre esse domínio da crença de auto-eficácia, dos quais, alguns serão brevemente expostos a seguir.

Cole e Denzine (2004) realizaram um estudo com 164 estudantes tradicionais, dos quais 27% eram estudantes ingressantes. O objetivo desse estudo era explorar a motivação dos estudantes que não se encontravam satisfeitos com o seu aproveitamento em pelo menos um crédito do curso que freqüentavam. Como resultado Cole e Denzine (2004) demonstraram que: (1) o constructo da Auto-eficácia na Formação Superior está fortemente correlacionado com a motivação do estudante; (2) há a presença de positiva relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e o controle da aprendizagem percebida e o valor atribuído à determinada tarefa, bem como a sua ação mediadora entre os processos motivacionais e de resultados potencialmente

esperados; (3) existe diferença entre Auto-eficácia na Formação Superior e 'otimismo', de modo que os estudantes classificados como otimistas evidenciaram baixo controle sobre a aprendizagem percebida e o valor atribuído ao conteúdo do curso; (4) a auto-estima desempenha uma importância mínima na motivação do estudante para realizar determinada tarefa educacional.

Com o intuito de relacionar as percepções sobre o envolvimento do curso, a cooperação e as ausências nas aulas com o constructo de Auto-eficácia na Formação Superior, Byer (2002) realizou um estudo com 158 estudantes de pós-graduação de uma pequena universidade do sul dos Estados Unidos. Nesse estudo, Byer (2002) verificou, por meio de análise descritiva e de múltipla correlação, que o envolvimento com o curso, a cooperação com os colegas, o conhecimento, a habilidade de pensamento crítico e a habilidade profissional são variáveis independentes que explicam significativamente a variável dependente Auto-eficácia na Formação Superior (24% de variância, $p \leq 0,0001$). Além desse dado, o estudo comprovou a hipótese de que os estudantes atendem às oportunidades de aprendizagem que percebem compatíveis com suas necessidades intelectuais e profissionais, bem como a hipótese de que a percepção dos estudantes é positivamente relacionada à perseverança acadêmica em relação ao curso, no entanto as ausências nas aulas não apresentaram relações com a Auto-eficácia na Formação Superior.

Outra pesquisa realizada por Byer (2001), visando investigar a extensão da relação entre o ambiente de sala de aula e a variável dependente Auto-eficácia na Formação Superior, foi realizada com 102 estudantes americanos. Para esse pesquisador, a crença de Auto-eficácia na Formação Superior dos estudantes é desenvolvida por meio da influência das mensagens recebidas, ou não, as quais são provenientes dos docentes. Para tanto, ele utilizou as seguintes variáveis independentes: (1) envolvimento: medida de auto-percepção sobre a habilidade de concentrar-se durante as aulas e sobre o entendimento dos objetivos dos cursos; (2) conhecimento: auto-percepção dos fatos, dos conceitos e dos princípios que eram enfatizados nas aulas; (3) habilidades de pensamentos superiores: percepção sobre a extensão em que as teorias, os problemas e o pensamento criativo eram evidenciados em aulas; (4) habilidades profissionais: auto-percepção sobre as habilidades de escrever, de comunicar e de planejar a carreira. Como resultados foram apontadas as correlações da variável dependente Auto-eficácia na Formação Superior com o envolvimento ($r = 0,55$; $p < 0,01$), com o conhecimento ($r = 0,35$; $p < 0,01$), com a habilidade de pensamento superior ($r = 0,37$, $p < 0,01$) e com habilidade profissional ($r = 0,36$;

$p < 0,01$), de modo que essas variáveis independentes explicaram 32% da variância ($p < 0,01$) na auto-eficácia, por meio da análise de correlação multivariável.

A relação da crença de Auto-eficácia na Formação Superior como mediadora da auto-regulação acadêmica foi evidenciada no estudo realizado por Jakubowski e Dembo (2004). Nesse estudo, os 210 participantes eram estudantes de uma universidade privada americana, com matrícula no curso que desejavam condicionadas à frequência ao módulo de estratégias de aprendizagem e de estudo, pois a média obtida ao término do ensino médio, a qual garante o acesso à educação superior, foi a mínima possível. Por meio da análise de regressão, identificou-se que: (1) a crença de Auto-eficácia na Formação Superior, isoladamente, explica significativamente 9% do comportamento acadêmico dos estudantes; (2) a crença de Auto-eficácia na Formação Superior associada à auto-regulação explica significativamente (de 18% a 27%) o comportamento acadêmico do estudante. Esse estudo também buscou verificar como os estilos de identidade, que são entendidos como as maneiras pelas quais as pessoas processam e auto-avaliam as informações, enquanto constroem suas identidades, e relacionam-se com a auto-regulação. Por meio da correlação, verificou: (1) relação positiva entre o estilo de identidade “informativo” (que investe tempo e energia na construção de sua identidade) com a auto-regulação ($r = 0,297$, $p < 0,001$); (2) relação negativa significativa entre o estilo de identidade “normativo” (que mantém-se fiel à sua identidade sem explorar novas situações, nega *feedbacks* se forem contrários às próprias expectativas) com a auto-regulação ($r = - 0,220$; $p < 0,01$). Além disso, esse estudo também buscou identificar a relação dos estágios de mudança (pré-contemplação, contemplação, estágio preparatório, ação, manutenção e término) com a auto-regulação, verificando que: (1) não houve relação significativa entre os estágios de mudança e a Auto-eficácia na Formação Superior; (2) relação positiva e significativa do estágio de mudança “ação” com a auto-regulação ($r = 0,284$; $p < 0,001$) e com o estágio de mudança ‘contemplação’ ($r = 0,172$; $p < 0,05$). Esse estudo evidencia a necessidade dos serviços de apoio aos estudantes identificarem e entenderem os processos de formação de estilos de identidade, de estágios de mudança e a construção da auto-regulação e da crença de Auto-eficácia na Formação Superior para a intervenção pedagógica que realizam.

Ao verificar a auto-eficácia de formação superior em relação ao gênero, os estudos têm demonstrado que não existe diferença significativa entre homens e mulheres (HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; LENT, BROWN, LARKIN, 1986; OLIVEIRA, SIMÕES, 2001). No entanto,

quando o estudo é realizado com estudantes do ensino superior que apresentam distúrbios de aprendizagem, foi encontrado um índice menor de crença de Auto-eficácia na Formação Superior para as mulheres (ALBIERO-WALTON, 2003). Esse dado foi atribuído à diferença cultural da educação feminina, à qual algumas vezes dissemina a idéia de que a mulher é menos capaz do que o homem. Além disso, foi verificado que as mulheres indicam menor auto-eficácia para pensamento lógico e argumentativo, o que pode ser um empecilho para o desempenho acadêmico e profissional em algumas áreas, todavia apresentam maiores índices de auto-eficácia para o relacionamento interpessoal do que os homens (HIROSE, WADA, WATANABE, 1999), o que pode facilitar a Integração ao Ensino Superior das estudantes femininas (GRANADO et al, 2005).

Já, os estudantes com mais idade, com vasta experiência educacional e com conhecimento das próprias habilidades e das próprias fragilidades têm demonstrado crença de Auto-eficácia na Formação Superior mais forte, se comparado com estudantes mais jovens, mesmo que com modesta diferença (DIAS; AZEVEDO, 2001; LENT, MULTON, BROWN, 1991; OLIVEIRA, SIMÕES, 2001). Estes estudos reforçam o entendimento sobre como os aspectos condicionais (gênero e idade, nesses casos), apresentados anteriormente, influenciam no impacto da educação superior (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 1991).

Com o objetivo de analisar as associações entre algumas variáveis psicológicas e o rendimento acadêmico, foi realizada uma pesquisa transversal com estudantes de diversas licenciaturas da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (DIAS; AZEVEDO, 2001). A amostra composta por 714 estudantes participantes, dos quais 418 eram estudantes ingressantes, apresentando idade média de 19,31 ($dp=1,79$). Essa pesquisa considerou as variáveis desenvolvimentistas, auto-estima global e capacidade de projeção, no futuro, como variáveis independentes; e as variáveis persistência acadêmica, Auto-eficácia na Formação Superior, isenção de procrastinação e rendimento acadêmico como variáveis dependentes. Por meio de estudo descritivo, foi identificado que: (1) a persistência e a Auto-eficácia na Formação Superior têm correlações fracas com o rendimento acadêmico dos ingressantes ($r = 1547$ e $r = 1588$; $p < 0,001$), mas apresenta correlações moderadas para a amostra de estudantes dos anos seguintes ($r = 1411$ e $r = 4195$; $p = 0,001$); (2) a Auto-eficácia na Formação Superior, apresenta correlação com a auto-estima global ($r = 5679$; $p < 0,001$) e com a capacidade de projeção no futuro ($r = 5264$; $p < 0,001$) para os estudantes ingressantes, observando-se índices mais elevados para os estudantes não-ingressantes ($r = 813$ e $r = 5642$ respectivamente; $p < 0,001$); (3) por meio

de equação estrutural, essa pesquisa identificou que a Auto-eficácia na Formação Superior é determinante para o rendimento acadêmico, sendo que a persistência parece afetar o rendimento acadêmico indiretamente por meio do seu efeito na Auto-eficácia na Formação Superior. As relações encontradas por meio da equação estrutural foram mais fortes para os estudantes que não eram ingressantes.

O estudo realizado por Lent, Brown e Larkin (1986), cujo objetivo era acessar a extensão em que a crença de Auto-eficácia na Formação Superior é preditora das notas e da retenção, demonstrou que esta crença é indicativa do desempenho acadêmico, mesmo em grupos de estudantes homogeneamente intelectuais. Esse estudo contou com a participação de 105 estudantes, ingressantes e do segundo ano, com, em média, 20 anos, dos cursos de Ciências e Engenharia. Realizado longitudinalmente, durante um semestre, este estudo identificou, por meio da análise de correlação entre gênero, curso e medidas de auto-eficácia (pré e pós-teste) que a Auto-eficácia na Formação Superior é comparável entre os gêneros, entre os cursos e que não houve variação significativa durante o semestre. Como resposta ao seu objetivo, esses pesquisadores encontraram, por meio da análise de regressão, que a Auto-eficácia na Formação Superior relaciona-se significativamente ($R = 0,46$; $R^2 = 0,08$; $r = 0,32$; $p = 0,01$ para a primeira medida de auto-eficácia e $R = 0,42$; $R^2 = 0,04$, $r = 0,18$; $p < 0,001$ para a segunda medida de auto-eficácia) com as notas obtidas e com a retenção no curso, independentemente do interesse, da habilidade em Matemática e de resultados anteriores.

Outro estudo realizado por Lent, Multon e Brown (1991), investigou as pesquisas já publicadas sobre Auto-eficácia na Formação Superior, entre 1977 e 1988. Esse estudo objetivou verificar a relação da crença de auto-eficácia, o desempenho acadêmico e a persistência educacional, por meio da meta-análise, a qual possibilita identificar a consistência estatística entre os estudos pesquisados. Os resultados encontrados, em relação aos estudantes do ensino superior (28,9% da amostra total do estudo), indicaram que aproximadamente 14% ($p < 0,001$) da variância dos resultados de desempenho e 12% ($p < 0,001$) da variância da persistência acadêmica estão relacionados a esse constructo. Para complementar, esse estudo identificou que a intensidade dessa relação pode variar de acordo com os diversos tipos de estudantes e seus respectivos aspectos condicionais, de modo que os estudantes mais velhos, os que possuem boa experiência escolar e percepções mais definidas sobre suas potencialidades e suas deficiências acadêmicas, apresentaram relações entre a Auto-eficácia na Formação Superior, com

desempenho e persistência acadêmica em maiores intensidades. Outro aspecto evidenciado por esse estudo, foi a indicação de que a Auto-eficácia na Formação Superior pode auxiliar a minimizar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, de modo que as ações de intervenções acadêmicas que enfatizarem o fortalecimento da crença de auto-eficácia, na formação superior, apresentam maiores possibilidades de alcançarem êxito.

Com o objetivo de verificar a relação entre o envolvimento do estudante nas estratégias de aprendizagem e a performance acadêmica, foi realizada uma pesquisa com 228 estudantes ingressantes, norte-americanos, no curso de Psicologia. Desses, 22 eram considerados com dificuldades de aprendizagem, outros 22 considerados com dificuldades, mas freqüentadores de um curso de estratégia de aprendizagem, que visava remediar a situação acadêmica dos mesmos e 184 eram estudantes ingressantes regularmente admitidos (STALLWORTH-CLARK, et al. 2000). Como resultados, esse estudo demonstrou que a crença de Auto-eficácia na Formação Superior está significamente correlacionada ($r = 0,79$; $p < 0,001$) à performance obtida no curso para os três grupos de estudantes ($r = 0,79$ para os estudantes com dificuldades de aprendizagem; $r = 0,64$ para os estudantes que freqüentavam o curso de estratégia de aprendizagem; $r = 0,48$ para os demais estudantes; $p < 0,0001$). Os estudantes com dificuldades de aprendizagem indicaram níveis mais altos de crença de auto-eficácia para aprender durante as aulas do que os estudantes que também possuíam dificuldades, mas freqüentavam o curso de estratégia de aprendizagem. Esse estudo demonstrou que a Auto-eficácia na Formação Superior para aprender é importante para os estudantes dos três grupos, sendo que os estudantes com níveis mais altos de auto-eficácia, na formação superior, apresentaram desempenho melhor do que os estudantes com baixa auto-eficácia, na formação superior, independentemente do grupo ao qual pertenciam. Além disso, esse estudo também demonstrou que a habilidade de sistematização contribui para a obtenção de notas altas no curso de graduação que freqüentam.

Bong (1999) realizou um estudo com o intuito de examinar as contribuições da Auto-eficácia na Formação Superior e do valor atribuído às tarefas dos estudantes para predizer o desempenho acadêmico e as intenções de permanecer no curso. A amostra foi composta por 168 estudantes, da escola de educação de uma universidade feminina da Coreia. A pesquisa foi conduzida durante um semestre, de modo que fosse possível verificar se houve alteração na crença de Auto-eficácia na Formação Superior após os resultados obtidos nas avaliações, considerando-se o desempenho geral e o desempenho específico para cada disciplina cursada.

Esses estudantes não alteraram suas crenças após o único feedback (apenas houve retorno de um processo de avaliação) fornecido durante essa pesquisa, conforme pode ser verificado por meio da análise de correlação entre os dados da primeira coleta (antes do feedback) e da segunda coleta (após feedback). As correlações verificadas ficaram entre $r = 0,60$ e $r = 0,68$, com $p < 0,01$. Já, a correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e auto-eficácia específica para a disciplina cursada, mostrou uma forte relação, obtendo-se $r = 0,70$ na primeira coleta e $r = 0,72$ na segunda coleta, com $p < 0,01$. Por meio da análise de regressão múltipla, verificou-se que somente a auto-eficácia específica para a disciplina cursada apresentou-se como preditora significativa do desempenho final, bem como a variável intrínseco valor atribuído à tarefa foi a única a relacionar-se com a intenção de continuar no curso. E, utilizando a path análise, identificou-se que a auto-eficácia para regular a aprendizagem estava positivamente relacionada com a auto-eficácia específica para a disciplina cursada ($0,54$; $p=0,05$), esta última, por sua vez, exibe uma forte e positiva relação com a utilidade ($0,41$, $p=0,05$) e o intrínseco valor atribuído à tarefa ($0,61$; $p = 0,05$). Essa pesquisa contribui para a identificação de que os estudantes julgam suas capacidades diferentemente em relação às tarefas específicas que foram mensuradas; que os estudantes diferenciam suas capacidades para lidar com as mesmas habilidades requeridas para a aprendizagem, desde que as disciplinas do curso sejam diferentes, ressaltando a importância de se compreender que o constructo da Auto-eficácia na Formação Superior é composto por diversas e diferentes tarefas, as quais são específicas a este domínio.

Contudo, um estudo com delineamento e objetivo, de certa maneira semelhantes ao realizado por Bong (1999), aponta um resultado inverso (SHIM, RYAN, 2005). Com o objetivo de examinar o papel da conquista dos objetivos acadêmicos, nas mudanças das percepções dos estudantes em relação à Auto-eficácia na Formação Superior e ao intrínseco valor atribuído às tarefas, foi realizado uma pesquisa descritiva, com caráter longitudinal em uma universidade norte-americana. Participaram dessa pesquisa 361 estudantes, dos quais 16% eram ingressantes, e 64% eram estudantes femininas. Os dados foram coletados na primeira semana de aula e na semana após a entrega das notas obtidas por meio das avaliações, possibilitando a análise de, aproximadamente, um semestre letivo. Como resultado essa pesquisa verificou: (1) diminuição da Auto-eficácia na Formação Superior entre a primeira coleta e a segunda coleta ($n = 360$; 1ª média = $5,70$; 2ª média = $5,42$; $t = 5,18$ $p < 0,001$); (2) declínio do intrínseco valor atribuído à tarefa da primeira para a segunda coleta ($n=356$; 1ª média = $5,14$; 2ª média = $4,71$; $t = 6,70$; $p <$

0,001); (3) correlação entre a Auto-eficácia na Formação Superior com as notas e com o intrínseco valor atribuído à tarefa ($r = 0,28$ e $r = 0,30$), nos dados obtidos na segunda coleta da pesquisa; (4) entre a primeira coleta e a segunda coleta observou-se que a motivação dos estudantes manteve-se quase estável, fato esperado devido o curto prazo em que se realizou essa pesquisa; (5) por meio da análise de regressão verificou que na segunda coleta a Auto-eficácia na Formação Superior explicou 40% da variância ($n=354$; $F = 39,50$; $p = 0,001$); (6) as notas obtidas nas avaliações foram positivamente relacionadas à Auto-eficácia na Formação Superior ($n = 354$; $\beta=.23$; $t = 5,56$; $p =0,001$), indicando que o recebimento de notas altas está associado à melhora da auto-eficácia (SHIM, RYAN, 2005).

Uma pesquisa brasileira verificou se a inteligência, o sentimento de frustração e a auto-eficácia correlacionavam-se, partindo da hipótese de que estas são interdependentes. A mesma foi realizada com 201 estudantes de Psicologia do primeiro ao décimo período do curso, em uma instituição privada do estado do Rio de Janeiro (SÁ, 2002). Esse estudo indicou que a inteligência e o modo como os estudantes respondem à frustração influenciam a crença de Auto-eficácia na Formação Superior, sendo que não existe correlação significativa entre inteligência geral e auto-eficácia percebida, “pois pessoas inteligentes não se percebem necessariamente eficazes, sendo a recíproca verdadeira” (SÁ, p.211, 2002). Em relação à idade, essa pesquisa verificou que quanto mais velho for o estudante, mais intensa é a crença de auto-eficácia percebida por ele, sendo que em relação ao trabalho em grupo, mesmo quando o estudante se percebe inteligente, se ele apresentar baixa crença de auto-eficácia ele aparentemente apresentará dificuldade para trabalhar em grupo. Pelo identificado nesse estudo, a Auto-eficácia na Formação Superior demonstra-se mais determinante da qualidade do desempenho e da persistência do que a inteligência dos estudantes.

Além de relacionada com o desempenho e com a persistência acadêmica, a auto-eficácia na Formação Superior também se relaciona com a Integração ao Ensino Superior. Nesse sentido, pesquisas evidenciaram que os estudantes com melhores desempenhos e sem dificuldades de aprendizagem apresentam também maiores níveis de Auto-eficácia na Formação Superior, de persistência, de motivação e de Integração ao Ensino Superior (ALBIERO-WALTON, 2003; WOLTERS 1998 apud SANTOS, ALMEIDA, 2000).

Com a hipótese de que a Auto-eficácia na Formação Superior pode prever a Integração ao Ensino Superior, foi realizada uma pesquisa com 107 estudantes ingressantes da Universidade

de Nova York (ZAJACOVA; LYNCH; ESPENSHADE, 2005). Frequentemente essa instituição recebe estudantes não-tradicionais, os quais são definidos como estudantes mais velhos, que frequentam o ensino superior em cursos disponibilizados em meio período (matutino ou noturno) e são financeiramente independentes. Esta amostra tinha em média 20,7 anos, sendo 72% dela composta por mulheres. O objetivo dessa pesquisa foi examinar os efeitos conjuntos da Auto-eficácia na Formação Superior e do estresse na desempenho acadêmica, bem como na retenção dos estudantes ingressantes. Foram utilizadas uma escala para auto-eficácia e outra para mensurar o nível de estresse elaboradas com os mesmos números de itens. Como resultado, revelou-se correlação negativa, de moderada a forte, mas não perfeita, entre os fatores da escala de auto-eficácia e da escala de estresse (range de - 0,50 até 0,74). O teste Qui-quadrado mostrou uma larga e significativa diferença entre os modelos testados, confirmando que a Auto-eficácia na Formação Superior e o estresse não são simplesmente inversos. Por meio da equação estruturada, considerando-se as variáveis condicionais dos estudantes e o estresse, foi possível identificar que o estresse explica a variância da permanência no ensino superior (9%), a variância da quantidade de créditos cursados (10%) e a variância no desempenho (23%). Já, considerando-se os aspectos condicionais e a Auto-eficácia na Formação Superior, encontrou-se a explicação da variância a 6% em relação à permanência no ensino superior, 14% da variância nos créditos e 32% da variância no desempenho. De acordo com os dados expostos, percebe-se que a Auto-eficácia na Formação Superior explica melhor do que o estresse a performance obtida nos créditos cursados e no desempenho acadêmico, sendo mais importante para predizê-los.

Com o objetivo de identificar a relação da Integração ao Ensino Superior e da Auto-eficácia na Formação Superior com a persistência acadêmica, foi realizado um estudo longitudinal durante um ano letivo em uma faculdade privada norte-americana. A amostra foi composta por 214 estudantes ingressantes, com idade média de 19 anos e de segunda geração, dos quais 70% eram mulheres. Essa pesquisa não encontrou diferença entre estudantes persistentes e não persistentes em relação à crença de Auto-eficácia na Formação Superior e em relação à Integração ao Ensino Superior, após um ano de frequência à instituição. Esse resultado ressalta a necessidade de se considerar a integração acadêmica um processo dinâmico, que deve ser analisado especificamente em nível pessoal e institucional (KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000).

Pelo exposto nesta seção, pode-se perceber que Auto-eficácia na Formação Superior relaciona-se com: (1) a performance e com o rendimento do estudante; (2) a magnitude da motivação dos estudantes; (3) o valor atribuído à determinada tarefa de aprendizagem; (4) o controle da aprendizagem percebida; (5) o envolvimento com o curso; (6) a cooperação com os colegas; (7) o pensamento crítico e com o conhecimento; (8) o comportamento acadêmico, principalmente se associada à auto-regulação; (9) a idade dos estudantes, sendo mais intensa para os estudantes mais velhos; (10) a minimização das dificuldades de aprendizagem; (11) a persistência acadêmica; e (12) a Integração ao Ensino Superior. Destas relações, ressalta-se a apresentada com a Integração ao Ensino Superior, pois algumas pesquisas indicam que a Auto-eficácia na Formação Superior representa uma importante variável para a Integração ao Ensino Superior, bem como para a magnitude do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência ao referido nível de ensino (ALBIERO-WALTON, 2003; BYER, 2002; HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000; WOLTERS 1998 apud SANTOS, ALMEIDA, 2000; ZAJACOVA, LYNCH, ESPENSHADE, 2005). Quando a auto-eficácia de formação é baixa, os estudantes apresentam menos probabilidade de se integrarem ao ensino superior (LEPPEL, 2005). Essa colocação, a princípio, encontra semelhanças entre as demais pesquisas, as quais sugerem a direção Auto-eficácia na Formação Superior seguida por Integração ao Ensino Superior (apesar da necessidade de se analisar essa direção por meio de um modelo de estrutura causal). A relação auto-eficácia na formação no ensino superior e Integração ao Ensino Superior, se bem compreendida, pode auxiliar os docentes, os profissionais que atuam em serviços de apoio ao estudante e as equipes de gestão das instituições de ensino superior a desenvolverem ações educacionais que promovam o fortalecimento da auto-eficácia acadêmica e da integração dos estudantes ao ensino superior, como também da formação multidimensional, que torne o estudante capaz de construir novos conhecimentos e desenvolver habilidades por si próprios durante sua vida (BANDURA, 1997; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006), com intuito de viver melhor, adaptando-se às mudanças constantes desta era (PEREIRA, 2000; SNOW, 1995).

No entanto, o conhecimento sobre a relação entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior ainda é incipiente na realidade nacional. É interessante ressaltar que, têm sido evidenciados como importantes constructos para a permanência e o sucesso acadêmico a serem alcançados pelos estudantes, a Auto-eficácia na Formação Superior

(ALBIERO-WALTON, 2003; BYER, 2002; HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000; LEPPEL, 2005; ZAJACOVA, LYNCH, ESPENSHADE, 2005) e a Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA et al., 2004; ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 1991; 2005). A partir disto, identificar a relação entre a Auto-eficácia de Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior durante o primeiro ano do curso, coloca-se como uma problemática relevante, à qual carece de informações nacionais, pois o ensino superior brasileiro encontra-se em um momento em que o acesso e a permanência ao referido nível educacional têm sido discutidos.

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Como objetivo geral desta pesquisa, pretende-se identificar e analisar a crença de Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes de uma instituição particular de ensino superior, as relações entre esses dois constructos e as suas possíveis alterações ocorridas no primeiro ano do curso. São objetivos específicos deste estudo:

- identificar e analisar a intensidade da Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes no primeiro período letivo;
- identificar e analisar a intensidade da Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior de estudantes no segundo período letivo;
- comparar a relação entre Auto-eficácia na Formação Superior de estudantes entre o primeiro e o segundo período letivo;
- comparar a relação entre Integração ao Ensino Superior de estudantes entre o primeiro e o segundo período letivo; e.
- analisar a correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior de estudantes em cada um dos períodos letivos;

MÉTODO

Conforme o objetivo geral previamente apresentado, esta pesquisa constituiu-se como uma pesquisa de tipo descritiva. Usualmente, esse tipo de pesquisa é utilizado para buscar a identificação, a descrição e análise das variáveis investigadas e, eventualmente, possibilitar a inferência dos resultados sobre a população pesquisada. Como delineamento, de acordo com os objetivos, fez-se necessário escolher o delineamento correlacional, que visa identificar relações entre as variáveis estudadas sem, porém, estabelecer relações de causa-efeito, uma vez que não proporciona condições confiáveis de determinação sobre qual variável é a causa e qual é o efeito (CAMPOS, 2004; COZBY, 2003; LAVILLE, DIONNE, 1999).

É importante ressaltar que, conforme sugerido em pesquisas internacionais esta pesquisa tem caráter longitudinal (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 1991a). Com esse formato de pesquisa, e aprofundamento da análise dos dados em termos quantitativos, espera-se obter um conhecimento mais amplo sobre o fenômeno estudado.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação pela Comissão de Ética em Pesquisa e, por meio do protocolo número 0176.0.000.146-06, foi obtido parecer favorável à sua realização, entendendo que este estudo respeita os princípios éticos dos participantes. Além disso, a instituição sede da pesquisa formalizou a autorização para a realização da pesquisa com seus estudantes ingressantes, reconhecendo-a como relevante ao âmbito institucional. Foi destacado o fato de que a realização desta pesquisa desenvolver-se-á sem desencadear prejuízos acadêmicos, pessoais ou interpessoais, seja para seus estudantes, para seus docentes ou para a sua estrutura curricular dos cursos.

Faz-se necessário ressaltar, que a amostra foi escolhida de modo intencional e por conveniência, já que o pesquisador atuava na instituição, como professor e responsável pela orientação psicopedagógica aos estudantes do ensino superior. Essa condição, além de facilitar o acesso à direção geral da instituição e aos estudantes, atribui relevância institucional à pesquisa.

1. Procedimentos

A pesquisa foi estruturada em caráter longitudinal, sendo composta por duas fases. A primeira fase de coleta de dados iniciou após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa, ocorrendo em abril de 2006. Já, a segunda fase foi realizada em outubro do mesmo ano. Entende-se que esses períodos apresentam-se suficientemente distantes entre si, de modo a possibilitar a análise da mudança da Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior.

A primeira fase de coleta de dados foi realizada no período de 3 a 13 de abril de 2006. Acredita-se que neste período o estudante tenha participado das vivências acadêmicas iniciais, proporcionando uma visão aproximada da realidade que vivenciarão durante o primeiro ano da graduação, tornando, assim, suas percepções mais próximas da realidade educativa.

Dessa maneira, na primeira fase da pesquisa, a pesquisadora aplicou de forma coletiva, em sala de aula dos diferentes cursos, em disciplinas tipicamente freqüentadas pelos estudantes ingressantes, os instrumentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Questionário de Caracterização e escalas destinadas à obtenção de dados sobre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior. Nesse momento, foi proporcionada uma explicação para todos os estudantes ingressantes sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que a participação era voluntária, sendo os dados obtidos confidenciais.

A segunda fase deste estudo foi realizada de 2 a 6 de outubro de 2006. Nesse momento do segundo período letivo, os estudantes já estabeleceram vínculos com pares e docentes, tiveram acesso a atividades complementares não obrigatórias, receberam *feedback* do processo avaliativo referente ao primeiro período do curso, enfim, vivenciaram o contexto acadêmico cada qual à sua maneira, contudo de modo a possibilitar a percepção do impacto do ensino superior nos estudantes no decorrer do período pesquisado.

Nesse contexto, na segunda fase da pesquisa, aplicou-se um outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o mesmo conjunto de instrumentos utilizados na fase anterior para todos os estudantes do segundo período letivo. Essa aplicação realizou-se em sala de aula dos diferentes cursos, coletivamente e pela pesquisadora, a qual pôde proporcionar

explicações sobre os objetivos da segunda fase da pesquisa, lembrando os participantes sobre as demais explicações fornecidas na primeira fase da pesquisa.

2. Breve descrição da instituição sede da pesquisa

A população do presente estudo é composta pelos estudantes ingressantes de uma instituição de ensino superior particular, localizada na região metropolitana de São Paulo. Apesar dos 18 anos de existência, esta instituição pode ser considerada nova, pois foi reformulada em termos pedagógicos, bem como administrativos, inclusive sendo assumida por uma nova entidade mantenedora, há cinco anos. Desde então, tem encontrado uma crescente procura pelos seus serviços educacionais, atendendo segundo os dados da própria instituição, principalmente, estudantes dos bairros periféricos do município em que se localiza e da periferia de município vizinho.

A instituição mantém programas de apoio financeiro, concedendo bolsas de estudos parciais e convênios com entidades de classe, com o intuito de viabilizar condições financeiras para os estudantes que usualmente a procuram. Somando-se a estes programas de apoio, a instituição tem recebido estudantes por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e, desde 2005, do Programa Universidade para Todos – PROUNI⁶, mantidos pelos governo federal.

Nesta instituição são oferecidos os cursos de: Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Plena em Matemática, Tecnologia em Informática, Administração Geral, Administração em Marketing e Administração em Gestão de Negócios. Dentre esses cursos, somente o curso de Tecnologia em Informática e os cursos de Administração, com suas respectivas modalidades, são oferecidos nos períodos matutino e noturno, sendo os outros cursos oferecidos apenas no período noturno. Exceto os cursos de Administração em Marketing e Administração em Gestão de Negócios, que estão em processo de reconhecimento, pois ainda não houve turma concluinte, os outros cursos são reconhecidos pelo MEC.

⁶ O Programa Universidade para Todos – PROUNI- é uma iniciativa do Governo Federal que visa, por meio dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, viabilizar bolsas de estudos para o ensino superior em instituições privadas. Acessando a página eletrônica do Ministério da Educação é possível obter maiores informações sobre este programa.

A estrutura curricular adotada em todos os cursos da referida instituição é composta por regime de crédito. Desse modo, os estudantes não se matriculam em uma determinada série com agrupamento fixo de disciplinas, mas podem matricular-se em disciplinas escolhidas pelos próprios estudantes, desde que não haja necessidade de disciplina básica a ser cursada anteriormente. Cada disciplina cursada apresenta determinado número de créditos, sendo que a unidade de crédito equivale a 20 horas-aula. Nesse sistema, o estudante pode graduar-se com o mínimo ou o máximo de créditos permitido, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso, bem como cursar disciplinas obrigatórias, que definem a especialidade do curso, e disciplinas optativas. Nesse contexto, cada curso não apresenta uma turma-classe determinada, porém no primeiro semestre letivo a estrutura turma-classe tem sido mantida, privilegiando-se as disciplinas básicas sempre que possível. A partir do segundo semestre letivo os estudantes têm maior flexibilidade para elaborar suas matrizes curriculares. Contudo, faz-se necessário ressaltar que usualmente a turma-classe tem permanecido praticamente a mesma durante todo o curso, pois mesmo com a mobilidade oferecida pelo sistema de créditos, a oferta de disciplina é direcionada aos respectivos períodos letivos, indicando-se aos estudantes quais disciplinas eles devem cursar no período letivo em que se encontram.

3. Participantes

Como critério de inclusão, foi estabelecido que todos os estudantes ingressantes presentes no momento da coleta de dados, que tenham consentido a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, integrariam a amostra a ser estudada. Os estudantes (n = 8) que cometeram falhas ao preencher os instrumentos de coleta de dados e os estudantes veteranos (n = 10) que estavam presentes nas aulas escolhidas para a coleta foram excluídos da amostra.

A primeira fase deste estudo contou com a participação de 332 estudantes ingressantes do primeiro semestre letivo, dos quais 151 (45,5%) pertenciam ao gênero masculino e 181 (54,5%) ao gênero feminino. Destes, pôde-se verificar um perfil heterogêneo em relação à faixa etária, pois 129 (38,9%) pertenciam à faixa etária tradicional (até 21 anos), 85 (25,6%) à faixa etária dos 22 a 25 anos e 118 (35,5%) enquadravam-se na faixa etária não-tradicional (acima de 26

anos). Em relação ao histórico educacional dos pais, a amostra da primeira fase da pesquisa foi composta por 248 (74,7%) estudantes de primeira geração.

A amostra da segunda fase desta pesquisa foi composta por 221 estudantes que ingressaram no início do ano letivo. Neste momento, esses estudantes já haviam concluído o primeiro período do curso, estando matriculados no segundo período do curso superior que frequentam. Dos participantes dessa fase, 105 (47,5%) eram do gênero masculino e 116 (52,5%) do gênero feminino, sendo que 81 (36,7%) estudantes pertenciam à faixa etária tradicional, 56 (25,3%) à faixa etária dos 22 a 25 anos e 84 (38%) à faixa etária não-tradicional. Destes, pôde-se verificar que 175 (89,7%) eram estudantes de primeira geração.

Como o objetivo geral desta pesquisa implica na análise das mudanças ocorridas no primeiro ano do curso considerando-se a Auto – eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, fez-se necessário decidir pela utilização de uma amostra pareada. Desse modo, a amostra final dessa pesquisa foi composta pelos estudantes ingressantes que participaram das duas fases de coletas de dados, condição necessária para que se pudesse analisar as mudanças ocorridas na análise dos dados. Para tanto, foram desconsiderados os 143 estudantes que participaram apenas da primeira fase de coleta, como também os 32 que participaram somente da segunda fase. É interessante relatar que durante a segunda fase da pesquisa, uma turma-classe inteira (42 estudantes) recusou-se a participar por não desejarem interromper a aula.

A amostra pareada final desta pesquisa foi composta por 189 estudantes ingressantes, dos quais 85 (45%) eram do gênero masculino e 104 (55%) do gênero feminino. Esse número maior de mulheres é compatível com os dados obtidos por pesquisas nacionais e internacionais que vêm sinalizando o aumento do ingresso da população feminina na educação superior. Seja em termos de quantidade, como quanto a proporcionalidade, há presença de mais mulheres do que homens no referido nível de ensino (ASTIN, 1993; INEP, 2005; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005).

Em relação à faixa etária, pôde-se verificar que essa turma de ingressante apresentava um perfil heterogêneo. Destes estudantes 71 (37,6%) estavam incluídos na faixa etária tradicional (até 21 anos), 44 (23,3%) pertenciam à faixa dos 22 a 25 anos e 74 (39,2%) à faixa etária não-tradicional (acima de 26 anos), conforme exposto na Tabela 1. A idade média desses participantes foi 25,73 anos ($dp=7,777$), com a idade mediana de 24 anos e moda de 19 anos.

Tabela 1: Faixa etária dos estudantes ingressantes participantes desta pesquisa

Faixa etária	Nº de participantes	Porcentagem válida
17a 21 anos	71	37,6%
22 a 25 anos	44	23,3%
A partir de 26 anos	74	39,2%
Total	189	100,0

Como pode ser observado na Tabela 1, os estudantes ingressantes caracterizados como não-tradicionais representavam a maior parte dessa amostra ($n = 118$; 62,5%). Esse dado condiz com as informações apresentadas na introdução teórica, as quais indicam a ampliação do acesso ao ensino superior de estudantes não-tradicionais (ASTIN, 1993; INEP, 2005; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2001).

A partir dos dados obtidos em relação ao tipo de escolaridade anterior, pode-se perceber que a amostra pesquisada é proveniente, em sua maioria, de instituições públicas de ensino tanto para o Ensino Fundamental ($n = 175$; 93,6%), como para o Ensino Médio ($n = 166$; 91,2%). A frequência de estudantes que integraram esta pesquisa ao ensino não-regular, hoje denominado de Educação para Jovens e Adultos – EJA, foi de apenas 7 (4,6%) para o Ensino Fundamental e de 18 (9,5%) estudantes para o Ensino Médio, o qual apresentou frequência de 126 (76,8%) de estudantes no ensino médio regular e 15 (9,1%) no ensino técnico. É interessante lembrar que a qualidade da educação básica obtida pelo estudante ingressante é um dos aspectos condicionais relativos ao impacto da educação superior, a qual pode influenciar o processo de Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA, et al., 2004; ASTIN, 1993; FERNANDEZ, PRIMI, 2002).

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que 147 estudantes são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior. A partir dessa informação pode-se considerar que a maioria desta amostra foi composta por estudantes de primeira geração (77,8 %), os quais ingressaram no referido nível de ensino sem o conhecimento vicário sobre a vivência acadêmica, que pode ser proporcionada aos estudantes ingressantes quando esses têm pai ou mãe com experiência acadêmica (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; PASCARELLA, et al., 2004). Entretanto, é importante lembrar que o conhecimento vicário sobre a vivência acadêmica pode ser obtido por meio de convivência com outras pessoas que tenham frequentado o ensino superior, como irmãos, outros parentes e amigos.

Tabela 2: Histórico educacional dos pais dos estudantes ingressantes participantes

		Nível de escolaridade da mãe						Total válido
		EF incompleto	EF completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo	
Nível de Escolaridade do pai	Ensino Fundamental incompleto	68	5	4	5	3	0	85
	Ensino Fundamental completo	5	7	2	1	0	0	15
	Ensino Médio incompleto	7	2	11	3	0	0	23
	Ensino Médio completo	8	4	3	12	2	1	30
	Ensino Superior incompleto	0	0	1	1	2	2	6
	Ensino Superior completo	0	0	0	4	0	1	5
Total válido		88	18	21	26	7	4	164

Como pode ser observado na Tabela anterior, apenas um estudante indicou que seus pais têm o nível de educação superior completo, sendo que três indicaram ter um dos responsáveis com formação superior completa e sete estudantes indicaram que seus pais e suas mães tiveram experiência no ensino superior incompleta, totalizando apenas onze estudantes não categorizados como estudantes de primeira geração. Essas informações são relevantes para o estudo da Integração ao Ensino Superior, pois sabe-se que estudantes de primeira geração tendem a encontrar maiores dificuldades na transição e Integração ao Ensino Superior, sendo, no entanto, os que demonstram um nível maior de ganhos com o impacto da frequência ao ensino superior (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; MACY, 2000; PASCARELLA, et al., 2004).

Em relação ao curso, pôde-se notar maior concentração de estudantes no curso de Administração de Empresas e uma quantidade menor de estudantes em cada um dos cursos oferecidos pela instituição. Isto porque, esta amostra foi composta por 114 (60,9%) estudantes de Administração de Empresas, seguindo-se de 33 (17,6%) estudantes de Tecnologia em Informática, 22 (11,8%) estudantes de Licenciatura plena em Letras e 18 (9,6%) estudantes de Licenciatura plena em Matemática. A maioria (n = 153; 81%) dos participantes deste estudo era matriculada no período noturno, com apenas 29 (15,9%) no período matutino. Esse dado provavelmente está relacionado ao oferecimento dos cursos, uma vez que há mais cursos no período noturno, e ao fato de que 160 (84,7%) dos estudantes trabalhavam.

Dos estudantes que trabalhavam 71 (37,6%) trabalhavam na área referente ao curso e 89 (47,1%) trabalhavam em área diferente do curso que freqüentava. O período de tempo dedicado ao trabalho remunerado foi indicado como tempo integral por 106 (56,1%) estudantes, sendo que

38 (20,1%) estudantes dedicavam-se ao trabalho apenas em um período do dia e 11 (5,8%) trabalhavam em períodos alternados ou sem horário fixo. Como número de horas semanais dedicadas ao trabalho remunerado foram obtidos o mínimo de quatro horas por semana (n = 1; 0,8%) e o máximo de quarenta e oito horas (n = 12; 9,8%), sendo 41,67 horas por semana a média obtida, com desvio padrão de 10,021, e a moda de horas dedicadas ao trabalho remunerado foi 40 horas por semana (n=33; 24,1%).

Condizente com a informação anterior, uma vez que a maioria dos estudantes pesquisados trabalhava (n = 160; 84,7%), a utilização de recursos próprios como fonte principal de recursos para custear os estudos foi a mais indicada (n = 116; 62,7%). Percebeu-se que o oferecimento de bolsas de estudo⁷, parciais ou integrais, atendia uma menor parcela da amostra (n = 43; 23,3%), informação que pode estar relacionada à procura de curso superiores noturnos, bem como a incipiência dos programas de apoio financeiro aos estudantes ingressantes do ensino superior oferecidos pela instituição e pelos programas governamentais. Ainda em menor quantidade, as famílias dos pesquisados proporcionavam apoio financeiro a 26 (14,7%) dos estudantes ingressantes.

Acredita-se que esta amostra pode proporcionar informações sobre a população e o fenômeno pesquisado, de modo a possibilitar maior conhecimento em relação à Auto-eficácia na Formação Superior e à Integração ao Ensino Superior. Contudo, é necessário lembrar que essa amostra não retratará a generalidade da relação investigada, tampouco a do estudante ingressante na educação superior.

4. Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada fase (conforme descrito anteriormente), um Questionário de caracterização, a Escala de Auto-eficácia na Formação Superior, elaborada para o presente estudo, e o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVA-r nacional

⁷ Para esse dado, considerou-se as bolsas de estudo oferecidas pela mantenedora da instituição pesquisada, bem como o FIES, o PROUNI e as demais modalidades indicadas pelos estudantes pesquisados.

(ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002; GRANADO, 2004). Para elucidar a finalidade de cada instrumento, suas características são descritas a seguir:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: este instrumento (Anexo 1) se constituiu como um documento que visava esclarecer ao participante do estudo qual era o tema da pesquisa, bem como seus objetivos, além de garantir participação voluntária e que o uso das informações obtidas por meio da pesquisa seria estritamente científico e confidencial. Esse termo proporcionou informações sobre a procedência do pesquisador, bem como meios de estabelecer contato com o mesmo, e informações sobre as duas fases da pesquisa.

- Questionário de caracterização: este questionário (Anexo 2) procurou obter informações sobre as características de entrada no ensino superior, ou seja, sobre os aspectos condicionais dos participantes. Trata-se de um questionário com perguntas objetivas em relação a: idade, gênero, situação de trabalho, fonte principal de recurso financeiro para custear os estudos, escolaridade anterior, histórico educacional dos pais. Ainda por meio deste instrumento, procurou-se identificar os aspectos relativos aos cursos e turnos frequentados pelos estudantes.

- Escala de Auto-eficácia na Formação Superior – AEFS: este instrumento (Anexo 3) foi utilizado com o objetivo de identificar a Auto-eficácia na Formação Superior de estudantes do ensino superior. Segundo Bandura (2005b), para se construir uma escala de auto-eficácia é necessário, primeiramente, analisar conceitualmente o domínio a ser mensurado, a fim de obter conhecimento da atividade e das ações inerentes a tal domínio de auto-eficácia, como a abrangência de ações envolvidas, os aspectos multifacetados que o compõem e os graus de dificuldades dos mesmos. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura objetivando-se conhecer e entender com amplitude e profundidade o conceito da auto-eficácia acadêmica, bem como se analisou os itens de um instrumento internacional de medida de auto-eficácia, como a Escala de Auto-eficácia Percebida de Crianças de Bandura (PASTORELLI, et al. 2001).

A partir da análise teórica, foi construída uma versão inicial da escala com 39 itens distribuídos aleatoriamente. Essa versão foi aplicada em uma amostra de 54 estudantes concluintes de Pedagogia, com o intuito de analisar a adequação dos itens dessa versão em relação às diversas situações presentes na vida acadêmica, como o processo de aprendizagem, as condições de estudo e o desempenho dos estudantes (SILVA, 2004). Apesar do reduzido número de respondentes, pôde-se verificar que essa versão inicial mostrava-se promissora. A seguir, foi desenvolvido um estudo piloto com 240 graduandos, momento no qual foi acrescentada uma

questão aberta ao instrumento, visando obter a opinião dos estudantes sobre a escala. Com essa amostra maior, foi realizada uma nova análise psicométrica para reavaliar a qualidade dos itens. Identificou-se a explicação de 54,51% da variância, com a presença de quatro fatores: relacionamento dos estudantes universitários com os outros; processo de aprendizagem; condição de estudo; desempenho dos estudantes (POLYDORO, SILVA, 2005). Paralelamente ao estudo piloto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes (n = 64) sobre as tarefas envolvidas na formação superior (GUERREIRO, POLYDORO; 2005). A análise de conteúdo das respostas desencadeou a inclusão de 17 novos itens na versão existente da escala, bem como colaborou para a reescrita de outros itens.

Com os resultados obtidos, elaborou-se uma nova versão da escala com 58 itens, em formato likert de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). Nesta versão, a escala passou a ser composta por cinco domínios, os quais estavam relacionados com todos os aspectos da vida acadêmica: estudo; interpessoal; pessoal; carreira e institucional. Foi submetida à análise de juízes, conhecedores da Teoria Social Cognitiva e/ou da literatura sobre as vivências acadêmicas dos estudantes do ensino superior, os quais tinham como objetivo validar teórica e semanticamente os itens que compunham a escala. Essa nova etapa de análise desencadeou a exclusão de 7 itens, de modo que a escala passaria a ser composta por 51 itens, sendo esta a versão da escala que foi submetida ao estudo de validação.

Para validar a escala de Auto-eficácia na Formação Superior, realizou-se um estudo com 535 estudantes de diferentes cursos de graduação, sendo 62% de instituições de ensino superior privada e 38% de pública. Desta amostra 66% eram ingressantes e 53% mulheres, com idade média de 24 anos. Ainda em relação a amostra, pode-se indicar que 89% desses estudantes exerciam atividade de trabalho remunerado e 98% tinham intenção de continuar o curso. Por meio desse estudo de validação, chegou-se à versão final da escala de Auto-eficácia na Formação Superior (POLYDORO, GUERREIRO, 2007), composta por 34 itens, em formato likert de 10 pontos, e por cinco dimensões conforme evidencia a Tabela a seguir:

Tabela 3: Descrição das dimensões da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior e seus índices psicométricos

Dimensão	Descrição	Nº dos itens	Alpha	Variância
Auto-eficácia acadêmica	Confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso.	1, 2, 3, 4, 11, 12, 14, 24, 32	0,881	37,874%
Auto-eficácia na regulação da formação	Confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e auto-regular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira.	8, 9, 10, 16, 19, 22, 31	0,871	6,158%
Auto-eficácia na interação social	Confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais.	5, 6, 13, 17, 23, 28, 29	0,800	4,853%
Auto-eficácia em ações pró-ativas	Confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.	7, 15, 20, 25, 30, 33, 34	0,852	4,264%
Auto-eficácia na gestão acadêmica	Confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.	18, 21, 26, 27	0,803	3,537%

Os dados demonstrados no quadro anterior foram obtidos por meio da análise fatorial exploratória, com extração de fatores principais e rotação varimax, utilizando-se o software estatístico SPSS 13. Pode-se perceber que os índices de consistência interna das dimensões são entendidos como favoráveis. Além disso, a consistência interna total da escala é de 0,948, sendo 56,687% à explicação da variância sobre a Auto-eficácia na Formação Superior, dados que evidenciam a adequação do instrumento para a mensuração da Auto-eficácia na Formação Superior (POLYDORO, GUERREIRO, 2007).

- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r versão nacional): A opção pela utilização do QVA-r nacional (Anexo IV), deve-se ao fato de que este instrumento de coleta de dados tem sido evidenciado, na literatura internacional e nacional, como adequado para a verificação da integração do estudante ao ensino superior (ALMEIDA, et al., 2004; GRANADO, 2004; VILLAR, 2001). Esse instrumento constitui-se como uma escala de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se integram a algumas das exigências da vida acadêmica mais referenciadas na literatura (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999; GRANADO, 2004; GRANADO et. al, 2005). Originalmente português, elaborado em um projeto longitudinal iniciado em 1999 com término em 2004, sob a coordenação de Almeida (2004), o Questionário de Vivências Acadêmicas possui duas versões: uma com 170 itens e 17 subescalas (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 1999) e outra com 60 itens e cinco dimensões (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002), a qual possibilita a aplicação em tempo reduzido, garantindo qualidade psicométrica e simplicidade de interpretação.

Por ocasião da adaptação ao contexto brasileiro houve tradução de 75% dos itens do QVA com 170 itens para o português do Brasil, sendo realizado um novo estudo piloto com estudantes brasileiros, no qual obteve-se resultados que indicaram boa adequação do QVA nacional à realidade brasileira (VILLAR, 2001). Em prosseguimento, Granado (2004) realizou um estudo de validação da versão nacional do QVA reduzido, no qual identificou as propriedades psicométricas do QVA-r para a realidade brasileira, bem como sua fidedignidade, encontrando-se índices psicométricos apropriados, sendo explicada 40,4% da variância total e consistência interna de 0,88 (GRANADO, 2004). Por meio da análise fatorial exploratória identificou-se que os testes de esfericidade de Barlett e o KMO sugerem valores apropriados do instrumento para a mensuração do constructo a que se destina. No entanto, a versão brasileira do QVA-r necessitou excluir cinco itens, bem como mudar outros três itens de dimensão, fato que sugere compreensão diferente por parte dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes portugueses (GRANADO, 2004). A partir desse estudo de validação, com consistência interna de 0.88, a versão nacional do QVA-r, conforme Tabela 4, é composta por 55 itens, em uma escala formato *likert* de cinco pontos, assim definidos: (1) *nada a ver comigo*; (2) *pouco a ver comigo*; (3) *algumas vezes de acordo comigo*; (4) *bastante a ver comigo*; (5) *tudo a ver comigo*, solicitando aos estudantes suas opiniões e sentimentos relacionados às diversas situações e vivências acadêmicas.

Tabela 4. Descrição, itens e consistência interna das Dimensões do QVA-r nacional.

Dimensões	Descrição da Dimensão	Itens	Alpha
Pessoal	Envolve o bem estar físico e psicológico; inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e auto-conceito.	4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50	0,8386
Interpessoal	Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda, e percepção de habilidades sociais.	1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54	0,8220
Carreira	Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira.	2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55	0,8563
Estudo	Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação.	10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52	0,7778
Institucional	Envolve o compromisso com a instituição frequentada; inclui intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura.	3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53	0,7663

Fonte: SCHELEICH, 2006.

O QVA-r apresenta alguns itens com questões elaboradas em direção invertida, ou seja, são itens negativos. Desse modo, a pontuação obtida nesses itens necessita ser invertida, pois o valor (5) *tudo a ver comigo*, está nesses casos revelando uma baixa pontuação, correspondendo ao valor (1) *nada a ver comigo*. Os itens que se apresentam invertidos na versão nacional são os itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 26, 27, 34, 40, 41, 46, 27, 50 e 54. Ainda em relação ao instrumento faz-se necessário esclarecer que este apresenta uma questão aberta no seu término, sendo que se definiu não utilizar as informações fornecidas, por meio da mesma, nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as informações apresentadas no método, esta pesquisa foi realizada em duas fases, durante o ano letivo de 2006. Os dados obtidos por meio do Questionário de Caracterização, da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior (POLYDORO, GUERREIRO, 2007) e do Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido – versão nacional – (GRANADO, 2004) foram tratados por meio da análise quantitativa, visando mensurar as variáveis estudadas, bem como verificar e caracterizar suas relações.

As análises estatísticas foram executadas com a utilização do software Statistical Package for Social Science (SPSS 13.0). Antes de se iniciar a análise das respostas, os instrumentos respondidos foram submetidos à inspeção visual, de modo que os instrumentos que não tiveram, pelo menos, 90% dos itens respondidos foram excluídos. A seguir foram realizadas a codificação dos dados e a digitação dos mesmos no Programa. A confiabilidade da digitação foi verificada em 20% dos casos, escolhidos aleatoriamente.

Em prosseguimento, aponta-se que a definição dos testes estatísticos utilizados nesta pesquisa considerou os resultados obtidos no teste de normalidade Kolmogorov-Sminov, conforme Tabela a seguir:

Tabela 5: Teste de normalidade dos dados totais da primeira e segunda fase

Variáveis	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	Dp	Sig.
Auto-eficácia na Formação Superior I	0,053	120	0,200(*)
Auto-eficácia na Formação Superior II	0,087	118	0,030
Integração ao Ensino Superior I	0,044	120	0,200(*)
Integração ao Ensino Superior II	0,110	120	0,001

* $p \geq 0,05$

Como podem ser observados na Tabela 5, os dados obtidos nesta pesquisa são dados não-paramétricos. Apesar de $p \geq 0,05$ para a Auto-eficácia na Formação Superior I e para a Integração ao Ensino Superior I, ambas da primeira fase, como os outros dados não são normais,

definiu-se utilizar os testes não paramétricos para toda a análise de dados desta pesquisa, coerentemente com as recomendações estatísticas (LEVIN, 1987).

Para análise dos resultados, decidiu-se organizar a apresentação de acordo com os objetivos desta pesquisa. Para tanto, o teste de análise descritiva foi utilizado para possibilitar a identificação e a descrição da Auto-eficácia na Formação Superior e da Integração ao Ensino Superior considerando-se as fases em que foram obtidas. Com o objetivo de analisar a relação entre a Auto-eficácia na Formação Superior da primeira fase e a Auto-eficácia na Formação Superior da segunda fase, bem como a relação da Integração ao Ensino Superior da primeira fase e da segunda fase, foram utilizados o teste Wilcoxon. Posteriormente, com o intuito de analisar a relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior foi realizada a análise de correlação de Spearman, a qual considerou a relação existente entre os dois constructos investigados em cada uma das fases desta pesquisa.

1. Análise descritiva

A fim de responder aos objetivos desta pesquisa, foi realizada a análise descritiva dos dados obtidos, tanto na primeira, quanto na segunda fase. Este procedimento de análise visa identificar, descrever e analisar a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior no primeiro e no segundo período letivo.

1.1 Análise descritiva da primeira fase

Como exposto no método, a coleta de dados referentes à primeira fase da pesquisa aconteceu em abril de 2006. Esse período foi eleito devido à proximidade do ingresso e, conseqüente, início do primeiro período letivo, mas também por ter proporcionado dois meses de vivência acadêmica, possibilitando que o estudante ingressante tivesse contado com as experiências iniciais do ensino superior.

1.1.1 Auto-eficácia na Formação Superior na 1ª fase

As informações obtidas por meio da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior-AEFS- na primeira fase desta pesquisa possibilitaram uma ampla compreensão do constructo pesquisado. Por meio destas foi possível identificar a crença de Auto-eficácia na Formação Superior dos estudantes ingressantes, considerando-se a intensidade da mesma em relação aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior. Destacando-se que a escala possuía o formato likert de 0 a 10, apresentam-se as médias obtidas nas dimensões da escala AEFS, que podem ser verificadas na Tabela a seguir.

Tabela 6: Estatística descritiva das dimensões da escala de Auto-eficácia na Formação Superior - 1ª fase

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
AE em ações pró - ativas I	184	4	10	7,61	1,318
AE acadêmica I	184	5	10	7,94	1,037
AE regulação na formação I	182	5	10	8,15	1,156
AE na gestão acadêmica I	186	6	10	8,46	1,084
AE na interação social I	187	6	10	8,61	1,013
AE na Formação Superior I	168	6	10	8,08	0,984

Ao se considerar as respostas obtidas na aplicação da escala AEFS na primeira fase da pesquisa, pôde-se verificar que a média foi 8,08 (dp 0,984), com mínimo de 6 e máximo de 10. Essa média pode ser considerada forte, fato que pode indicar que a amostra pesquisada ingressou no ensino superior julgando-se capaz de exercer as tarefas envolvidas na formação superior com êxito. Em relação a esse dado, pode-se perceber que o sucesso obtido no processo seletivo da instituição, o qual proporcionou o ingresso no Ensino Superior, pode ter transmitido a percepção de que os estudantes são capazes de vivenciar as experiências acadêmicas pertinentes a tal nível de ensino. E, ao verificar as médias das dimensões que compõem a escala AEFS, pode-se comentar que as médias das mesmas apresentam-se dentro do intervalo médio relativo a média total da escala AEFS, pois estão próximas uma das outras, agrupando-se no intervalo médio

formado ao se subtrair e ao somar o desvio padrão à média total da escala (7,10 a 9,06). Como critério de análise, decidiu-se primeiro apresentar as informações relativas a cada uma das dimensões da AEFS, seguindo-se da discussão geral dos dados referentes à Auto-eficácia na Formação Superior da primeira fase da pesquisa.

Assim, ao considerar as dimensões que compõem a escala AEFS, nota-se que a dimensão Auto-eficácia em Ações Pró - ativas obteve média inferior e desvio padrão superior ($m = 7,61$, $dp = 1,318$) dentre as demais dimensões. Possivelmente essa média justifica-se pelo momento de transição inerente ao ingresso à instituição, de modo que os estudantes ainda não tinham conhecimento integral da estrutura da instituição. Isto porque essa dimensão dedica-se à verificação da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, de atualizar os conhecimentos e de promover melhorias institucionais. Desse modo, pode-se apontar que os estudantes estavam no início da experiência direta na Educação Superior, explorando a estrutura da instituição no momento da primeira coleta de dados, fato que poderia explicar um resultado de menor intensidade, conforme pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia em Ações Pró - Ativas - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	189	1	10	7,13	1,984
Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	188	1	10	7,26	1,791
Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	188	2	10	7,46	1,771
Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	188	1	10	7,65	1,933
Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	187	4	10	7,91	1,457
Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	188	3	10	7,93	1,687
Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	189	2	10	8,05	1,725
Auto-eficácia em Ações Pró - Ativas I	184	4	10	7,61	1,318

Ao analisar os dados expostos na Tabela anterior, obtidos como resultados nessa dimensão composta por sete itens, pôde-se perceber que todos os itens apresentaram resultados contemplados pelo intervalo médio (6,29 a 8,93) da mesma. Todavia, pode-se perceber que os itens dedicados às tarefas que exigem ações, como reivindicar e aproveitar serviços da instituição, demonstraram índices mais baixos, a saber: “Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação? (m = 7,13)”; “Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação? (m = 7,26)”. Esses índices mais baixos eram de certa maneira esperados, pois no início da graduação os estudantes estavam interagindo-se sobre as vivências acadêmicas e sobre o conhecimento teórico da área, tendo menor possibilidade de notar o benefício das atividades extracurriculares e das atualizações profissionais autodirigidas. Ainda nessa dimensão, as tarefas

relacionadas à busca de informação, apresentaram índices mais altos, sendo: “Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?” ($m = 7,93$); “Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso” ($m = 8,05$). Aparentemente, esse resultado sugere que os docentes proporcionaram boas condições para que os estudantes estabelecessem bons vínculos com os mesmos, possibilitando diálogo e auxílio no processo de aprendizagem. Desse modo, o *feedback* oferecido pelo docente pode realçar as competências dos estudantes e indica, ou não, a eficiência da estratégia de aprendizagem utilizada (SCHUNK, 1995; SCHUNK, PAJARES, 2005). De certa maneira, o resultado desta dimensão já era esperado, pelo fato de que os estudantes analisados eram ingressantes no ensino superior, momento no qual estes estavam iniciando o contato com a estrutura e os serviços oferecidos pela instituição frequentada. Assim, é pouco provável que as tarefas permeadas por maior necessidade de ações pró-ativas em situações novas e que exigem o uso mais intenso da capacidade de intencionalidade (BANDURA, 2001), apresentem-se com maior intensidade de Auto-eficácia na Formação Superior do que outras tarefas, as quais possam utilizar Auto-eficácia na Formação Superior construída por meio de experiência direta, como a dimensão Auto-eficácia Acadêmica.

Ao prosseguir com a análise, verificou-se que a dimensão Auto-eficácia Acadêmica apresentou a segunda média ao considerar-se a ordem crescente das médias obtidas ($m = 7,94$; $dp = 1,037$). Conforme pode ser verificado na Tabela a seguir, nessa dimensão, dedicada à verificação da intensidade da confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, os estudantes perceberam-se capazes para realizar tais tarefas acadêmicas, considerando-se o momento de transição vivenciado no início da graduação.

Tabela 8: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia Acadêmica - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	189	1	10	7,56	1,592
Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	187	4	10	7,60	1,479
Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	189	4	10	7,77	1,444
Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	189	4	10	7,83	1,428
Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	189	3	10	7,87	1,397
Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	189	5	10	7,99	1,240
Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	188	4	10	8,12	1,477
Quanto eu sou capaz de atender as exigências de meu curso?	187	1	10	8,14	1,630
Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	189	4	10	8,58	1,207
Auto-eficácia Acadêmica I	184	5	10	7,94	1,037

Ao observar a Tabela 8, verifica-se que as médias obtidas pelos itens que compõem a dimensão Auto-eficácia Acadêmica encontram-se dentro do seu intervalo médio (6,90 a 8,98). Nesta dimensão, as tarefas específicas da aprendizagem, como compreensão dos conteúdos, estratégias de estudo, de aprendizagem, avaliação, dentre outras tarefas cujo conteúdo analisado e a consequência do mesmo seja mais imediato, obtiveram as médias mais baixas, como os itens “Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso” ($m = 7,56$) e “Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar a minha

aprendizagem?” (m = 7,60). Em contrapartida, os itens cujo conteúdo analisados relacionam-se com questões mais distantes do momento em que os estudantes responderam a primeira fase da pesquisa, demonstram médias mais altas, como os itens “Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso” (m = 8,58) e “Quanto eu sou capaz de atender as exigências do meu curso?” (m = 8,14). À primeira vista, estes dados podem evidenciar diferenciação percebida por parte dos estudantes pesquisados quanto à avaliação da aprendizagem, interpretada como prova, e o entendimento de que o desempenho acadêmico pode ser considerado um aspecto mais amplo, necessário para a aprovação. No entanto, ao relacionar esse resultado com a literatura apresentada na introdução desta pesquisa, pode-se comentar que esta amostra possivelmente terá condição de demonstrar resultados satisfatórios, durante o processo de avaliação, pois, a Auto-eficácia na Formação Superior relaciona-se diretamente com o rendimento acadêmico (DIAS, AZEVEDO, 2001), significativamente com as notas obtidas e a retenção no curso (LENT, BROWN, LARKIN, 1986; LENT, MULTON, BROWN, 1991), e a Teoria Social Cognitiva explica o desempenho como um processo mediado pela auto-eficácia acadêmica (BANDURA, 1997), contudo essa pesquisa não tem como objetivo verificar essa relação.

De fato, as pesquisas têm indicado que os estudantes ingressam no ensino superior possuindo uma crença de Auto-eficácia na Formação Superior, baseada na auto-eficácia acadêmica construída durante as suas experiências na educação básica (SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006). Provavelmente, essa informação possa explicar a média da dimensão Auto-eficácia Acadêmica (m = 7,94; dp = 1,037) obtida por meio dessa pesquisa, pois os estudantes tiveram experiências em tarefas acadêmicas durante a educação básica, com possíveis dificuldades, mas também com êxitos, uma vez que conseguiram ingressar na educação superior, e estas experiências podem atuar como fonte de auto-eficácia acadêmica para as tarefas de aprendizagem pertinentes ao ensino superior. Esse resultado pode ser interpretado como forte, se considerado o período de transição em que estes estudantes encontravam-se no momento da coleta de dados, repleto de novos desafios e de tarefas acadêmicas com novos níveis de exigências.

Com índice superior às anteriores, a dimensão Auto-eficácia na Regulação na Formação, dedicada a verificar a confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, de fazer escolhas, de planejar e de auto-regular suas ações no processo de formação e de desenvolvimento de

carreira, obteve média 8,15 (dp = 1,156). A partir dos dados expostos na Tabela 9, pode-se verificar que no início do curso, os participantes desta pesquisa, em média, julgavam-se capazes de planejar, organizar e executar ações que os direcionem ao alcance das metas de formação acadêmicas e profissionais.

Tabela 9: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Regulação na Formação - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	188	1	10	7,87	1,371
Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	186	3	10	7,93	1,631
Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	186	3	10	8,04	1,585
Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	189	1	10	8,09	1,636
Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	189	4	10	8,33	1,522
Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	188	2	10	8,36	1,564
Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	189	5	10	8,59	1,340
Auto-eficácia na Regulação na Formação I	182	5	10	8,15	1,156

Ao observar os resultados explícitos na Tabela anterior, pode-se comentar que todos os itens encontram-se dentro do intervalo médio (6,99 a 9,31) da dimensão Auto-eficácia na Regulação Superior. É possível, também, perceber que as ações relacionadas com a solução de problemas inesperados e com a auto-reflexão compõem os itens com médias menores dessa dimensão, mas dentro do intervalo médio da dimensão, os quais são: “ Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?” (m = 7,87) e “Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?”(m = 7,93). Já, as tarefas

relacionadas ao planejamento de ações, como “Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais? ”(m = 8,36), e as tarefas relacionadas ao estabelecimento de metas, como “Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais? ” (m = 8,59), obtiveram resultados superiores, mas dentro do intervalo médio da dimensão. A princípio, esses dados parecem indicar que, após a realização da primeira meta de formação constituída pelo ingresso no ensino superior, os estudantes demonstram menor intensidade da crença de auto-eficácia para vislumbrar superação de possíveis dificuldades relacionadas às suas metas de formação, porém maior intensidade para estabelecer metas de formação próximas da realidade a qual vivenciam. Desse modo, percebe-se que ao planejar, organizar e executar ações direcionadas à realização de determinada meta de formação acadêmica e profissional, os estudantes estão agindo intencionalmente, antecipadamente, com auto-regulação e auto-reflexão. Nesse contexto, foi verificada maior intensidade da crença de eficácia na formação superior para o uso das características núcleos da agência humana, em situação mais próximas da realidade presente, do que para metas mais distantes, compatível com a concepção teórica, a qual evidência a utilidade de se estabelecer submetas, para se alcançar metas principais (BANDURA, 1993, 1997, 2001; 2004). Além disso, por meio de interpretação teórica, a forte intensidade da crença apresentada na dimensão Auto-eficácia na Regulação na Formação, pode indicar que os estudantes possuíam melhores condições de processamento de informação, de metacognição e de motivação, capacidades fundamentais para a vivência acadêmica dos estudantes, pois a auto-regulação tem sido associada a tais capacidades (JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004).

A seguir, a dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica, dedicada à verificação da confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas apresentou a segunda maior média relativa à Auto-eficácia na Formação Superior (m = 8,46; dp = 1,084). Como pode ser observado na Tabela 10, os estudantes ingressantes pesquisados percebem-se capazes de agir intencionalmente, com esforço, motivação, respeito aos prazos estabelecidos e planejamento em relação às atividades presentes nas vivências acadêmicas.

Tabela 10: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica - 1ª fase.

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	189	4	10	8,16	1,440
Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	187	4	10	8,30	1,390
Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	188	4	10	8,64	1,439
Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	187	4	10	8,82	1,164
Auto-eficácia na Gestão Acadêmica I	186	6	10	8,46	1,084

Como pode ser observado na Tabela 10, os quatro itens que compõem esta dimensão encontram-se dentro do intervalo médio (7,38 a 9,54), com médias próximas. Neste contexto, o item “Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?” demonstrou média inferior em relação aos outros itens; e o item “Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?” demonstrou média superior. Ao que parece, os estudantes percebem-se como auto-controladores de sua formação, sendo responsáveis pelas escolhas que podem direcionar os rumos de suas vidas acadêmicas (BANDURA, 2001). Esta percepção pode contribuir para que os estudantes possam atuar ativamente como pesquisadores, processando as inúmeras informações às quais terão acesso, responsabilizando-se, assim, pela aprendizagem autodirigida, necessária para acompanhar o ritmo em que as novas informações são produzidas, e as mudanças tecnológicas da atualidade (BANDURA, 1993; 1997; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

E, apresentando a maior média dentre as dimensões que compõem a Auto-eficácia na Formação Superior, encontra-se a dimensão Auto-eficácia na Interação Social ($m = 8,61$; $dp = 1,013$). Esta dimensão é dedicada à verificação da confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. Nesse contexto, os estudantes demonstraram julgarem-se capazes de interagir socialmente, seja em relação às tarefas exigidas durante o processo de aprendizagem, como tirar dúvidas, trabalhar em grupo e expressar opinião durante as atividades acadêmicas, seja em relação ao convívio social, como ao

relacionamento com os docentes e com os colegas, cooperando e solicitando auxílio quando necessário, conforme pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11: Estatística descritiva da dimensão Auto-eficácia na Interação Social - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	188	3	10	7,84	1,746
Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	189	2	10	8,03	1,875
Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	188	2	10	8,79	1,537
Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	189	1	10	8,79	1,450
Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	189	2	10	8,85	1,487
Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	189	1	10	8,98	1,378
Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	189	5	10	9,08	1,168
Auto-eficácia na Interação Social I	187	6	10	8,61	1,013

Como pode ser observado na Tabela anterior, todos os itens da dimensão Auto-eficácia na Interação Social encontram-se dentro do intervalo médio (7,15 a 9,62). Os itens relacionados à exposição oral de opiniões e dúvidas foram os que obtiveram médias inferiores nesta dimensão: “Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?” ($m = 7,84$) e “Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?” ($m = 8,03$). Já, os itens “Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?” ($m = 8,98$) e “Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?” ($m = 9,08$) obtiveram resultados superiores à média da dimensão. Destaca-se a percepção do bom relacionamento com os professores, pois, como visto na introdução desta pesquisa, a ação docente e o *feedback* por este proporcionado constituem-se peças fundamentais para a qualidade da experiência acadêmica dos estudantes, à medida que os docentes estimulam a modelação cognitiva (BANDURA, 1997), sendo que relacionamento com docentes pode influenciar, direta ou indiretamente, a qualidade do processo educacional experimentado pelos estudantes ingressantes. O conteúdo desta dimensão, dedicada à análise da confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais têm sido apontado

como facilitador do desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois sabe-se que o relacionamento harmonioso com os colegas e com os docentes pode ser fundamental para a permanência e para o sucesso acadêmico (ALMEIDA, et.al.,2000; ANAYA, 1999; ASTIN, 1993). Isto é possível, pois, segundo a Teoria Social Cognitiva, o relacionamento dos estudantes com os docentes pode constituir-se em uma fonte persuasiva de auto-eficácia acadêmica, à medida que o docente atue como um emissor de *feedbacks* ao estudante, desde que esse seja direcionado ao progresso percorrido. Também, como fonte de Auto-eficácia na Formação Superior, o bom relacionamento com os colegas do curso pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, pois, por meio da experiência vicária, um estudante pode aprender com as experiências acadêmicas vividas por seus colegas, além de estabelecerem amplos padrões de comparação, percebendo que se diversas pessoas podem ter sucesso, o estudante em foco também pode alcançar o êxito (BANDURA, 1997; SCHUNK, 1995).

Pelo exposto, pode-se sumariamente destacar, que os resultados revelados por meio da escala AEFS ($m = 8,08$; $dp = 0,984$) demonstram que essa amostra percebia-se capaz de obter êxito nas tarefas envolvidas nas vivências constituintes da Educação Superior, no início da frequência à graduação. A forte intensidade da crença de eficácia na formação superior foi verificada em todas as dimensões da escala utilizada, as quais obtiveram médias próximas e dentro do intervalo médio, como pôde ser observado. De acordo com o entendimento da Teoria Social Cognitiva, pode-se comentar que a experiência direta, vivenciada com êxito no processo seletivo da instituição, pode ter atuado como fonte da crença de Auto-eficácia na Formação Superior dessa amostra; que os estudantes ingressantes, por meio da Auto-eficácia na Formação Superior, dentre outros aspectos que influenciam o processo de definição de carreira, selecionaram frequentar cursos, os quais julgavam-se capazes de realizar, com êxito, tarefas acadêmicas, nesses compreendidas (BANDURA, 1977; 1993; 1997; 2004), pois, as pessoas selecionam desafios que acreditam ter condições de solucioná-los.

Essa intensidade da Auto-eficácia na Formação Superior pode indicar a possibilidade do estudante continuar a desenvolver suas capacidades e habilidades, com ênfase na habilidade de aprendizagem autodirecionada, a qual proporciona condições para a construção de novos conhecimentos e a compreensão das inúmeras informações recebidas cotidianamente, compatível com os frenéticos ritmos de mudanças da atualidade (BANDURA, 1993; 2005, SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006). Além disso, o conhecimento da Auto-eficácia na Formação

Superior da primeira fase pode contribuir para os serviços de orientação ao estudante, bem como para os docentes e coordenadores de cursos, à medida que pode auxiliar na elaboração e no desenvolvimento de ações que visem ampliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem realizado.

1.1.2 Integração ao Ensino Superior na 1ª fase

Ao compreender a Integração ao Ensino Superior como uma referência à extensão na qual o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais da mesma (PASCARELLA, TERENCE, 1991; TINTO, 1988; 1997), buscou-se identificar e analisar esse conceito em estudantes ingressantes. Para tanto, foi utilizado o Questionário de Vivências Acadêmicas - reduzido, versão nacional - QVAr-nacional- (GRANADO, 2004), com formato likert de cinco pontos. Desse modo, pode-se comentar que, após três meses de frequência ao Ensino Superior a amostra pesquisada tem se percebido integrada ao ensino superior, conforme pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 12: Estatística descritiva da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Dimensões do QVAr nacional	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Pessoal I	171	2	5	3,56	0,729
Estudo I	180	2	5	3,63	0,598
Interpessoal I	183	1	5	3,86	0,625
Institucional I	178	2	5	3,88	0,611
Carreira I	181	2	5	4,09	0,593
Integração ao Ensino Superior I	152	2	5	3,80	0,459

Ao considerar as respostas obtidas por meio do QVA-r nacional (GRANADO, 2004), pôde-se verificar que a média foi 3,80 (dp = 0,459), com valor mínimo de 2 e valor máximo de 5 em escala likert de 1 a 5. A princípio, pode-se comentar que a média, obtida nesta primeira fase da pesquisa, apresenta certa semelhança com outras médias de estudos nacionais sobre Integração

ao Ensino Superior, a saber: $m = 3,68$; $dp = 0,44$ no estudo realizado por Schleich (2006); $m = 3,70$; $dp = 0,46$ no estudo realizado por Mercuri e Polydoro (2005); e $m = 190,7$ ($dp = 24,85$ e pontuação máxima 235) para os estudantes com médias de desempenho até 5,9 e $m = 202,2$ ($dp = 21,73$ e pontuação máxima 251) para os estudantes com médias de desempenho acima de 8,0.

Ao atentar para as dimensões que compõem o QVA-r nacional (GRANADO, 2004), percebe-se que as dimensões demonstraram médias descritivas próximas entre si, e encontram-se dentro do intervalo médio (3,34 a 4,26) da Integração ao Ensino Superior I. Para descrever os resultados destas dimensões, foi seguido o mesmo formato textual utilizado na seção anterior, de modo que cada dimensão será apresentada para, então, concluir-se a descrição da Integração ao Ensino Superior da primeira fase desta pesquisa.

Para tanto, inicia-se pela apresentação da dimensão Pessoal. Esta dimensão é dedicada à verificação da percepção dos estudantes em relação aos aspectos que envolvem o bem estar físico e psicológico, incluindo aspectos emocionais e aspectos pessoais, à estabilidade afetiva, ao otimismo, à tomada de decisões, à autonomia e ao auto-conceito. A média ($m = 3,56$; $dp = 0,729$) obtida por esta dimensão foi a menor dentre as demais dimensões que compõem o constructo de Integração ao Ensino Superior e as médias dos itens que a compõem podem ser observadas na Tabela 13.

Tabela 13: Estatística descritiva da dimensão Pessoal da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tenho me sentido ansioso(a) (*)	187	1	5	2,89	1,315
Sinto cansaço e sonolência durante o dia (*)	187	1	5	2,95	1,341
Costumo ter variações de humor (*)	187	1	5	2,97	1,291
Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo (*)	188	1	5	3,51	1,154
Tenho momentos de angústia (*)	187	1	5	3,54	1,288
Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	188	1	5	3,60	1,017
Há situações em que sinto que estou perdendo o controle (*)	186	1	5	3,63	1,211
Penso em muitas coisas que me deixam triste (*)	187	1	5	3,63	1,355
Tenho dificuldades para tomar decisões (*)	185	1	5	3,65	1,251
Ultimamente sinto-me desorientado(a) e confuso(a) (*)	185	1	5	3,68	1,252
Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma (*)	188	1	5	3,69	1,134
Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista (*)	186	1	5	3,84	1,341
Sinto-me fisicamente debilitado (a) (*)	187	1	5	4,09	1,133
Sinto-me triste ou abatido(a) (*)	186	1	5	4,10	1,068
Dimensão Pessoal I	171	2	5	3,56	0,729

* Itens cuja pontuação foram invertidas para análise dos dados.

Como pode ser observado na Tabela 13, todos os itens que compõem a dimensão Pessoal demonstraram médias compreendidas pelo intervalo médio desta dimensão (2,83 a 4,29). Nessa dimensão, o item “Sinto-me triste ou abatido” ($m = 4,10$; $dp = 1,068$) e o item “Sinto-me fisicamente abatido” ($m = 4,09$; $dp = 1,133$), obtiveram as médias mais altas. Já, os itens associados a variações de humor, sonolência diurna, concentração e angústia obtiveram índices mais baixos, como o item “Tenho me sentido ansioso” ($m = 2,89$; $dp = 1,315$) e o item “Sinto cansaço e sonolência durante o dia” ($m = 2,95$; $dp = 1,314$). Possivelmente, esses resultados

possam ser explicados pela sensação de sucesso do ingresso ao ensino superior, a qual pode estar sobrepondo-se à sensação de cansaço que poderia ser desencadeada por um dos aspectos condicionais desta amostra, como o número de horas trabalhadas por semana (ASTIN 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005), como também devido ao curto período de frequência às aulas. Aparentemente, o processo de transição-integração vivenciado pelos estudantes encontrou maior dificuldade para resolver os desafios pessoais inerentes ao ingresso na Educação Superior se comparadas às outras dimensões da Integração ao Ensino Superior, pois obteve a menor média dentre as demais dimensões. Isto pode estar associado às inúmeras conseqüências que o ingresso ao ensino superior pode trazer às múltiplas dimensões da vida de uma pessoa, exigindo resoluções de desafios e a adoção de novas posturas em outras esferas da vida pessoal, além da vida acadêmica. Conciliar as tarefas acadêmicas com o exercício do trabalho remunerado, bem como a vida social constituiu um dos desafios decorrentes do processo de transição que a frequência ao Ensino Superior implica na vida dos estudantes (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005). O resultado dessa dimensão pode evidenciar a necessidade dos seminários do primeiro ano, oportunidades nas quais os estudantes poderiam receber orientações sobre como se organizar em relação às diversas tarefas da vida acadêmica, buscando manter o equilíbrio com a vida além da universidade (HUNTER, LINDER, 2005). É interessante pontuar que a dimensão Pessoal tem apresentado resultados mais baixos dentre as demais dimensões da Integração ao Ensino Superior em estudos nacionais, como no estudo realizado por Mercuri e Polydoro (2005), o qual obteve média 3,34; $dp = 0,71$.

A seguir, encontra-se a dimensão Estudo, dedicada às questões de competências, estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e gestão do tempo. A média desta dimensão ($m = 3,63$; $dp = 0,598$), possivelmente indica que as experiências diretas (BANDURA, 1997), ou o repertório de ingresso (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005), vivenciadas na educação básica estão servindo como modelos que direcionem a Integração ao Ensino Superior nesta dimensão, visto que a média obtida nesta dimensão foi superior à média da dimensão Pessoal, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 14: Estatística descritiva da dimensão Estudo da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	188	1	5	3,06	1,288
Administro bem meu tempo	187	1	5	3,35	1,043
Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	186	1	5	3,44	0,812
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	188	1	5	3,52	0,956
Faço boas anotações das aulas	186	1	5	3,64	0,927
Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	187	1	5	3,71	0,839
Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	188	1	5	3,81	0,905
Sou pontual na chegada às aulas	187	1	5	4,03	1,186
Tenho capacidade para estudar	187	1	5	4,18	0,896
Dimensão Estudo I	180	2	5	3,63	0,598

Ao considerar os resultados obtidos na dimensão Estudo, percebe-se que os oito itens que a compõem alcançaram média dentro do seu intervalo médio (3,03 a 4,23). Esses resultados parecem sugerir que os estudantes ingressantes percebem-se com menos dificuldade para solucionar os desafios inerentes ao ingresso ao ensino superior quando consideradas as novas exigências do estudo e da aprendizagem requeridas pelo referido nível de ensino, como: as novas tarefas de estudo, de leitura analítica, de pesquisas, de projetos, de aprendizagem autodirigida, e de organização temporal. É interessante apontar que os itens “Sou pontual na chegada às aulas” ($m = 4,03$; $dp = 1,186$) e “Tenho capacidade para estudar” ($m = 4,18$; $dp = 0,896$) obtiveram as maiores médias da dimensão. É interessante destacar que o item “Tenho capacidade para estudar” verifica a percepção dos estudantes em relação à sua crença de auto-eficácia para a tarefa de estudar e, como exposto na seção anterior, essa amostra demonstrou médias fortes de Auto-eficácia na Formação Superior ($m = 8,08$; $dp = 0,984$). E, os itens “Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer” ($m = 3,06$; $dp = 1,288$) e “Administro bem meu tempo” ($m = 3,35$; $dp = 1,043$) demonstraram as menores médias, resultado que pode estar associado ao

número de horas trabalhadas por semana, aspecto condicional presente em 160 (84,7%) dos estudantes pesquisados. O resultado desta dimensão pode estar associado ao repertório de ingresso destes estudantes (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005), o qual parece ter condições suficientes para subsidiar os estudantes nas tarefas do processo de aprendizagem requeridas no início do ensino superior, sendo importante apontar que 91,2% desta amostra são originária da escola pública. Isto posto, pode-se comentar que a média 3,63(dp = 0,598) obtida pela dimensão Estudo encontra-se com certa semelhança em relação às médias de outras pesquisas sobre Integração ao Ensino Superior, como os estudos conduzidos por Schleich (2006), que demonstrou média 3,58 (dp = 0,61) para os estudantes ingressantes, e por Bariani (2005), o qual indicou médias dos itens da dimensão Estudo entre 3,1 e 4,1, bem como no estudo de Mercuri e Polydoro (2005), que demonstrou $m = 3,42$ (dp = 0,6), e no estudo de Granado et al. (2005), com média 34,3 (dp = 4,98), dentre outros.

A seguir, apresenta-se a dimensão Interpessoal, destinada à avaliação da percepção dos estudantes sobre o relacionamento com os colegas, a qual obteve média 3,86 (dp = 0,625). Incluem-se nessa dimensão, a avaliação da percepção sobre o estabelecimento de amizades, a atribuição da importância dos colegas, a procura de ajuda e percepção de habilidades sociais. É importante destacar que não há nesta dimensão, como não há no QVA-r nacional (GRANADO, 2004; GRANADO, et al., 2005), nenhum item cujo objetivo seja analisar o relacionamento do estudante com o docente, como pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 15: Estatística descritiva da dimensão Interpessoal da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair	188	1	5	2,94	1,384
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	186	1	5	2,98	1,197
Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	187	1	5	3,66	1,192
Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal (*)	186	1	5	3,72	1,440
Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	188	1	5	3,79	0,945
Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa	188	1	5	3,84	1,136
Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	188	1	5	4,05	0,932
Sou visto como uma pessoa amigável e simpática	188	2	5	4,11	0,829
Acredito possuir bons amigos na Universidade	188	1	5	4,16	0,893
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	188	1	5	4,20	0,815
Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	188	1	5	4,39	0,803
Não consigo fazer amizade com meus colegas (*)	187	1	5	4,50	0,980
Dimensão Interpessoal I	183	1	5	3,86	0,625

* Itens cuja pontuação foram invertidas para análise dos dados.

A dimensão Interpessoal, composta por 12 itens, apresentou maior variabilidade das médias dos itens, se comparada às demais dimensões, já que obteve itens abaixo e acima do intervalo médio (3,24 a 4,49). Nesse contexto, os itens “Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair” ($m = 2,94$; $dp = 1,384$) e “Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas” ($m = 2,98$; $dp = 1,197$), ambos relacionados às amizades fora da vida acadêmica, obtiveram médias abaixo do intervalo médio da dimensão. Este resultado, possivelmente, indica uma característica de relacionamento social que pode ser explicado pelo fato de que a maioria da amostra trabalha ($n = 160$; 84,7%). Já, o item “Não consigo fazer amizade com meus colegas”, relacionado com o estabelecimento de amizades dentro do

ambiente institucional, obteve média acima do intervalo médio. Resultado que demonstra um bom nível de integração social quando esta relação é vivenciada de modo interno à instituição em que freqüentam a graduação. Esse resultado ($m = 3,86$; $dp = 0,25$) pode indicar que os estudantes ingressantes encontraram maior facilidade para lidar com os desafios inerentes ao processo de transição-integração na dimensão Interpessoal, se comparado com as dimensões anteriormente citadas. Ressalta-se a importância da vivência dos pares como um dos facilitadores da Integração ao Ensino Superior (ASTIN, 1993; FIOR, MERCURI, 2003; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005) e para a aprendizagem vicária (BANDURA, 1977; 1993; 1997), pois o convívio com diversos modelos de comportamentos pode ampliar o repertório comportamental do estudante, facilitando a construção de novas habilidades e de novos conhecimentos, além de atuar como fonte de Auto-eficácia na Formação Superior (BANDURA, 1993; 1997). Comparando-se a média satisfatória desta dimensão com outros estudos, nacionais, sobre integração, pode-se comentar que esta encontra-se de acordo com os demais estudos, a saber: 3,71 ($dp = 0,65$) na pesquisa de Schleich (2006), médias de itens entre 3,4 e 4,4 na pesquisa de Bariani (2005a), e média 3,79 ($dp = 0,643$) no estudo de Mercuri e Polydoro (2005), e média 45,0 ($dp = 6,67$) no estudo de Granado et al. (2005), dentre outros.

A segunda maior média da Integração ao Ensino Superior foi demonstrada na dimensão Institucional ($m = 3,88$; $dp = 0,611$). Esta dimensão é dedicada a avaliação da percepção dos estudantes sobre o compromisso com a instituição que freqüentam, bem como a intenção de permanecer na mesma até a conclusão de seus estudos e o conhecimento dos serviços e avaliação da infra-estrutura, conforme pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 16: Estatística descritiva da dimensão Institucional da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Itens da dimensão Institucional	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade / Faculdade	186	1	5	3,32	1,135
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade / Faculdade	188	1	5	3,38	1,246
A biblioteca da minha Universidade/Faculdade é completa	187	1	5	3,51	0,980
A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura	186	1	5	3,80	0,852
Gosto da Universidade / Faculdade em que estudo	186	1	5	4,23	0,752
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que, agora, frequento	187	1	5	4,23	0,987
A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse (*)	186	1	5	4,24	1,115
Simpatizo com a cidade onde situa-se a minha Universidade/Faculdade	186	1	5	4,37	0,868
Dimensão Institucional I	178	2	5	3,88	0,611

* Item cuja pontuação foi invertida para análise dos dados.

Em relação à dimensão institucional pode-se verificar que todos os itens obtiveram médias dentro do intervalo médio da dimensão (3,27 a 4,49). Dos itens analisados, os relativos aos serviços prestados pela instituição, bem como os referentes à biblioteca e à infra-estrutura da instituição apresentaram-se no extremo mais baixo do intervalo médio. Nesse contexto, destaca-se o item “Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade”, o qual obteve a menor média ($m = 3,32$; $dp = 1,135$) da dimensão, resultado já esperado, dado o pouco tempo dos estudantes ingressantes na instituição, mas que pode sugerir a necessidade de se investir em ações para divulgar os serviços da instituição logo no início do curso. Já, os itens referentes à localização, à permanência, ao interesse e ao sentimento depositado na instituição pesquisada demonstraram médias mais próximas do extremo superior, destacando-se o item “A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse*” ($m = 4,24$; $dp = 1,115$). Esses dados podem ser considerados satisfatórios, pois podem indicar que, após três meses de aulas, os estudantes pesquisados relatam sentimentos de interesse pela instituição que frequentam, bem como reconhecimento da qualidade dos serviços e da estrutura existentes na mesma. Essa percepção em relação às características da instituição frequentada, pode ser considerada positiva

para a Integração ao Ensino Superior, pois sabe-se que a percepção sobre as condições ambientais da instituição freqüentada age sobre os estudantes, sendo relevante para estimular o desenvolvimento e a mudança das dimensões afetivas e cognitivas dos estudantes, bem como influenciando os domínios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais (ASTIN, 1993; KING, 1994; PASCARELA, TERENZINI, 2005; TERENZINI, 1994). A princípio, este resultado mostra sua importância para o estudo em questão, ressaltando que o contexto ambiental da instituição freqüentada foi percebido positivamente, o que pode indicar maior facilidade para a Integração ao Ensino Superior na dimensão Institucional. No entanto, é importante destacar que o compromisso demonstrado com a ação de graduar-se foi maior do que o compromisso demonstrado em relação à instituição. Além disso, o resultado aqui encontrado assemelha-se ao resultado do estudo realizado por Mercuri e Polydoro (2005), o qual apresentou a dimensão Institucional com a maior média da Integração ao Ensino Superior ($m = 4,20$; $dp = 0,61$), sendo similar ao encontrado no estudo de Schleich (2006), que indicou média $3,72$ ($dp = 0,68$).

A maior média da Integração ao Ensino Superior foi demonstrada na dimensão Carreira ($m = 4,09$; $dp = 0,593$). Dedicada aos aspectos envolvidos na escolha do curso e carreira, da percepção de envolvimento, bem como da competência pessoal para o curso e para tal carreira, percebe-se maior facilidade para a Integração ao Ensino Superior na Dimensão Carreira, como observado na Tabela 17.

Tabela 17: Estatística descritiva da dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior - 1ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estou no curso que sempre sonhei	188	1	5	3,32	1,222
Mesmo que pudesse não mudaria de curso	188	1	5	3,39	1,453
Minha trajetória corresponde às minhas expectativas vocacionais	186	1	5	3,94	1,030
Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	186	1	5	3,99	1,075
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	187	1	5	4,10	0,942
Sinto-me envolvido com o meu curso	187	1	5	4,14	0,844
Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	188	1	5	4,22	0,842
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	187	1	5	4,25	0,888
Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	188	2	5	4,31	0,724
Escolhi bem o curso que freqüento.	188	2	5	4,31	0,816
Sinto-me desiludido(a) com meu curso (*)	188	1	5	4,44	1,030
Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	188	1	5	4,52	0,727
Dimensão Carreira I	181	2	5	4,09	0,593

* Item cuja pontuação foi invertida para análise dos dados.

Conforme pode ser visto na Tabela anterior, dentre os 12 itens que a compõem, os itens “Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional” ($m = 4,52$; $dp = 0,727$) e “Sinto-me desiludido com meu curso*” ($m = 4,44$; $dp = 1,030$) obtiveram médias superiores ao intervalo médio desta dimensão (3,50 a 4,68). Tais resultados podem indicar que o início do curso atendeu as expectativas dos estudantes ingressantes, os quais demonstram confiança no curso freqüentado. Por outro lado, os itens “Estou no curso que sempre sonhei” ($m = 3,32$; $dp = 1,222$) e “Mesmo que pudesse não mudaria de curso” ($m = 3,39$; $dp = 0,543$) obtiveram as menores médias desta dimensão, inclusive menores do que o intervalo médio. Possivelmente, esses resultados mais baixos, podem indicar alguma relação entre a definição do curso e o fato da maior parte desta amostra ($n = 118$; 62,5%) ter sido caracterizada como não-tradicional, bem como de que a maioria da amostra trabalha (160; 84,7%). Esse comentário fundamenta-se nas

premissas expostas na introdução, as quais evidenciam que os estudantes não-tradicionais podem, de certa maneira, beneficiar-se da maturação adquirida pela idade e da experiência vivida por meio das atividades profissionais que desenvolvem, ou já desenvolveram, para definir o curso de graduação que frequentarão, com maior segurança, que os estudantes mais jovens (DIAS, AZEVEDO, 2001; LENT, MULTON, BROWN, 1991; OLIVEIRA, SIMÕES, 2001). Cabe ressaltar que, possivelmente, a definição do curso tenha sido conduzida de acordo com as oportunidades que percebiam como possíveis dos estudantes, e não considerando o desejo de cada um. Além disso, pode-se indicar que a média 4,09 ($dp = 0,593$) obtida na dimensão Carreira, encontra-se semelhante às médias de outras pesquisas nacionais, como pode ser observado em Schleich (2006), que indicou média 3,96 (0,68), em Bariani (2005a), com médias entre 3,8 e 4,5, e em Mercuri e Polydoro (2005), a qual indicou média 3,96 ($dp = 0,72$), dentre outras.

Ao analisar as informações comentadas, sumariamente, pode-se considerar que os resultados obtidos por meio do QVAr-nacional (GRANADO, 2004) parecem indicar que os estudantes ingressantes pesquisados percebiam-se integrados ao ensino superior na primeira fase deste estudo ($m = 3,80$; $dp = 0,459$). Os resultados da primeira fase apresentados mostram-se semelhantes aos encontrados nos estudos nacionais sobre Integração ao Ensino Superior (BARIANI, 2005; GRANADO, et al, 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; SCHLEICH, 2006), o que pode auxiliar a explicação desse constructo, visando ampliar a Integração ao Ensino Superior dos estudantes universitários e a aprendizagem dos mesmos. Por meio destes, pode-se demonstrar que o processo de transição iniciado com a frequência ao ensino superior, constituído por complexos desafios, pertinentes aos domínios pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional, foi percebido com êxito pelos estudantes ingressantes no terceiro mês de frequência ao ensino superior. Ressalta-se que a Integração ao Ensino Superior, aqui demonstrada, pode favorecer o desempenho dos estudantes, bem como pode oferecer condições para que estes estudantes permaneçam no ensino superior e tenham sucesso acadêmico (ALMEIDA, SOARES, 2003; DIAS, AZEVEDO, 2000; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; ASTIN, 1993; TINTO, 1988; 1997; PASCARELLA, TEREZINI, 2005).

1.2 Análise descritiva da 2ª fase

Conforme exposto no método, a segunda fase desta pesquisa foi realizada em outubro de 2006. Esta definição considerou que até o mês de outubro os estudantes ingressantes, desse mesmo ano, tiveram a oportunidade de vivenciar diversas tarefas acadêmicas pertencentes aos domínios pessoal, interpessoal, vocacional, estudo e institucional, possibilitando entendimento longitudinal do primeiro ano de graduação em relação à Auto-eficácia na Formação Superior e à Integração ao Ensino Superior. Na segunda fase desta pesquisa os estudantes já haviam vivenciado um período letivo inteiro, cumpriram diversos créditos, interagiram com professores e colegas diferentes, puderam usufruir os serviços oferecidos pela instituição, realizaram inúmeras tarefas acadêmicas, como trabalhos em grupo, seminários, provas específicas e provas gerais. Além disso, em outubro, os estudantes também já tiveram a oportunidade de experimentar as tarefas exigidas no início do segundo período letivo, conhecendo outros docentes, outras disciplinas e, possivelmente, novas tarefas acadêmicas.

1.2.1 Auto-eficácia na Formação Superior na 2ª fase

Por meio da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior – AEFS - foi possível identificar a intensidade da crença de eficácia na formação superior dos estudantes na segunda fase da pesquisa. Faz-se necessário relembrar que a crença de Auto-eficácia na Formação Superior é compreendida como a crença de um estudante em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior.

Como na primeira fase desta pesquisa, as médias de Auto-eficácia na Formação Superior iguais ou superiores a 7,0 foram consideradas fortes, pois este valor, em uma escala likert de 1 a 10 pontos, pode caracterizar uma forte intensidade da crença de Auto-eficácia na Formação Superior. As médias obtidas por meio da AEFS, na segunda fase desta pesquisa, podem ser observadas na Tabela a seguir.

Tabela 18: Estatística descritiva das dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior - 2ª fase

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Auto-eficácia em ações pró-ativas II	181	2	10	7,24	1,377
Auto-eficácia acadêmica II	183	3	10	7,82	1,103
Auto-eficácia na regulação da formação II	181	2	10	7,85	1,336
Auto-eficácia na gestão acadêmica II	187	3	10	8,20	1,239
Auto-eficácia na interação social II	185	5	10	8,41	1,067
Auto-eficácia na Formação Superior II	168	5	10	7,87	1,070

Como pode ser observado na Tabela anterior, a Auto-eficácia na Formação Superior obteve média 7,87 ($dp = 1,070$), com valor mínimo de 2 e valor máximo de 10, dado que indica uma forte intensidade da crença dos estudantes na segunda fase da pesquisa. É interessante indicar que houve uma diminuição do valor mínimo obtido nas respostas das dimensões da AEFS na segunda fase, se comparados com o valor mínimo (4) obtido nas dimensões da AEFS da primeira fase, sendo que o valor máximo (10) manteve-se alto nas duas fases. Esse resultado pode indicar que, após vivenciar as experiências acadêmicas, e os desafios inerentes a elas, os estudantes julgam-se capazes de exercer as tarefas envolvidas na formação superior. Em relação às dimensões que compõem a escala, pode-se comentar que as médias demonstraram-se na mesma seqüência observada na primeira fase e encontram-se dentro do intervalo médio (6,80 a 8,94) relativo à Auto-eficácia na Formação Superior II, com médias acima de 7,0, conforme apresentação de cada dimensão a seguir.

A dimensão Auto-eficácia nas Ações Pró-Ativas, obteve a menor média e o maior desvio padrão ($n = 181$; $m = 7,24$; $dp = 1,377$) dentre as demais dimensões da AEFS, como pôde ser verificado na Tabela 18. Esse resultado pode indicar que após as experiências diretas vivenciadas pelos estudantes durante os meses letivos em que freqüentaram a instituição, esses ainda se percebem menos capazes de usufruir os recursos da instituição, bem como de opinar e atuar no ambiente acadêmico que freqüentam, conforme pode ser observado na Tabela seguinte, do que em relação às outras dimensões da AEFS.

Tabela 19: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia em Ações Pró - Ativas – 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	186	1	10	6,86	1,866
Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	186	2	10	6,90	1,737
Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	189	1	10	7,10	1,732
Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	188	1	10	7,16	1,976
Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	187	1	10	7,44	1,763
Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	188	1	10	7,63	1,706
Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	188	1	10	7,70	1,663
Auto-eficácia em Ações Pró – Ativas II	181	2	10	7,24	1,377

Como pode ser observado na Tabela anterior, todos os itens apresentaram-se dentro do intervalo médio (5,86 a 8,62) da dimensão Auto-eficácia em Ações Pró - Ativas e alguns itens apresentaram valor mínimo 1. Nessa dimensão, os itens relacionados à postura reivindicativa e à participação em atividades extracurriculares foram os que obtiveram médias mais baixas, destacando-se o item “Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?” ($m = 6,86$; $dp = 1,866$) e o item “Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?” ($m = 6,90$; $dp = 1,737$). Já, os itens relacionados ao desenvolvimento e atualização do conhecimento foram os que alcançaram maiores médias, como o item “Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?” ($m = 7,63$; $dp = 1,706$) e o item “Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?” ($m = 7,70$; $dp = 1,663$). De certo modo, pode-se comentar que o fato de que 160 (84,7%) dos estudantes trabalharem, pode dificultar a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades e no programas extracurriculares oferecidos pela instituição (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005). Essa compreensão pode incentivar a postura participativa e o esforço para tarefas que sejam claramente relacionadas com a formação profissional, mas possivelmente pode

ter diminuído o envolvimento nas atividades extracurriculares, importantes para a formação multidimensional dos estudantes (ASTIN, 1993; FIOR, MERCURI, 2003). Esse comentário poderia explicar a crença mais intensa nos itens que se relacionam ao desenvolvimento e à atualização de conhecimento, pois se os estudantes não perceberem a importância das atividades extracurriculares para a sua formação (FIOR, MERCURI, 2003) não as estabelecerão como metas a serem atingidas e dedicarão menos envolvimento para as referidas atividades oferecidas pela instituição (ASTIN, 1993).

Em seguida apresenta-se a dimensão Auto-eficácia Acadêmica com média 7,82 (dp = 1,103). Nesta dimensão em que se verifica a confiança dos estudantes na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo, pode-se observar uma crença de auto-eficácia mais intensa do que na dimensão anteriormente discutida, conforme observa-se na Tabela a seguir.

Tabela 20: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia Acadêmica - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	187	2	10	7,50	1,460
Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	189	3	10	7,63	1,491
Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	187	2	10	7,68	1,515
Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	187	2	10	7,74	1,445
Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	189	2	10	7,81	1,397
Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	189	2	10	7,84	1,526
Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	189	3	10	7,89	1,277
Quanto eu sou capaz de atender as exigências de meu curso?	189	2	10	7,94	1,452
Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	189	4	10	8,29	1,278
Auto-eficácia Acadêmica II	183	3	10	7,82	1,103

Ao analisar os itens expostos na Tabela 20, pode-se comentar que todos demonstraram médias que se encontram dentro do intervalo médio (6,72 a 8,92) da dimensão Auto-eficácia Acadêmica. Nesta dimensão, os itens com médias menores foram os relacionados às estratégias de aprendizagem, ao estabelecimento de condições para a realização de atividades, como preparar-se para provas, bem como demonstrar o que se aprendeu na realização da mesma, como o item “Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?” ($m = 7,50$; $dp = 1,260$) e o item “Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?” ($m = 7,63$; $dp = 1,491$). Em contrapartida, os itens relacionados com a percepção da capacidade de aprender, compreender e aplicar conteúdos, bem como atender as exigências do curso foram os que alcançaram maiores médias, destacando-se o item “Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para a aprovação no curso?” ($m = 8,29$; $dp = 1,278$). Esse dado demonstra a percepção de que prova e o desempenho exigido para a obtenção do crédito são tarefas pertinentes às vivências acadêmicas, porém são entendidas como distintas. Conforme já identificado na primeira fase da pesquisa, os estudantes julgam-se com menor intensidade em relação às provas e aos momentos de avaliações, do que em relação à capacidade exigida para a aprovação no curso. Isso pode evidenciar a percepção de que o desempenho exigido para a obtenção do crédito seja mais amplo do que a avaliação realizada por meio de provas, sendo que a Avaliação Processual utilizada na instituição pode contribuir para essa distinta percepção. No entanto, a análise qualitativa dos itens que compõem esta dimensão parece indicar a necessidade dos estudantes em relação a como se preparar para as tarefas acadêmicas, como as provas, os seminários, as anotações de aulas e os estudos autodirigidos.

Bem próxima da dimensão anteriormente citada, a dimensão Auto-eficácia na Regulação da Formação obteve média 7,85 ($dp = 1,336$). Essa dimensão dedicada a verificar o julgamento da capacidade de estabelecer metas, de fazer escolhas, de planejar e de auto-regular suas ações no processo de formação superior e no desenvolvimento de carreira obteve média acima das dimensões já citadas nesta seção, correspondente à segunda fase, como pode ser observado na próxima Tabela.

Tabela 21: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia na Regulação da Formação - 2ª fase

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	189	1	10	7,49	1,607
Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	188	2	10	7,62	1,681
Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	187	1	10	7,68	1,471
Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	187	1	10	7,81	1,734
Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	187	1	10	8,05	1,560
Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	189	3	10	8,14	1,497
Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	188	1	10	8,15	1,694
Auto-eficácia na Regulação da Formação II	181	2	10	7,85	1,336

Como pode ser observado na Tabela 21, todos os itens demonstraram médias compreendidas pelo intervalo médio (6,51 a 9,19) da dimensão Auto-eficácia na Regulação da Formação na segunda fase. Nesta dimensão, os itens relacionados aos aspectos de seleção dentre os recursos oferecidos, de resolução de problemas inesperados e auto-reflexão relacionados ao processo de formação, obtiveram as médias mais baixas, dentre os quais ressalta-se o item “Quanto sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?” ($m = 7,49$; $dp = 1,607$) e o item “Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?” ($m = 7,62$; $dp = 1,681$). Já, os itens relacionados com o planejamento de ações, as tomadas de decisões e o estabelecimento de metas profissionais alcançaram médias mais elevadas, como o item “Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?” ($m = 8,14$; $dp = 1,497$) e o item “Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?”, com média 8,15 ($n = 188$; $dp = 1,694$). Por meio da análise dos resultados obtidos, pôde-se perceber que os estudantes demonstram maior intensidade da crença de eficácia na regulação superior para as tarefas que envolvem as capacidades de intencionalidade e de antecipação (BANDURA, 2001). E, o inverso aconteceu em

relação à capacidade de auto-reflexão (BANDURA, 2001) sobre as tarefas envolvidas no processo de formação superior e de carreira.

A seguir, a dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica aparece com média mais intensa ($m = 8,20$; $dp = 1,239$) da Auto-eficácia na Formação Superior da segunda fase. Esse resultado permitiu verificar que os estudantes apresentam, com maior intensidade, a confiança na própria capacidade de envolver-se nas atividades acadêmicas, bem como no planejamento e cumprimento de prazos relativos às mesmas, como pode ser observado na Tabela 22.

Tabela 22: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia na Gestão Acadêmica - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	187	1	10	7,75	1,645
Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	189	1	10	7,98	1,531
Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	189	2	10	8,51	1,525
Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	189	4	10	8,53	1,240
Auto-eficácia na gestão acadêmica II	187	3	10	8,20	1,239

Ao analisar os resultados expostos na tabela 22, pode se perceber que todos os itens encontram-se dentro do intervalo médio (6,96 a 9,44) da dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica. Em uma dimensão, composta por quatro questões, o item “Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?” obteve a menor média ($m = 7,75$; $dp = 1,645$), e, o item “Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?” alcançou a maior média ($m = 8,53$; $dp = 1,240$). Por meio da análise dos resultados encontrados nesta dimensão, pode-se perceber que as tarefas acadêmicas que requerem planejamento e esforço foram mais bem percebidas pelos estudantes. No entanto, os resultados demonstraram intensidade superior à evidenciada nas dimensões discutidas nesta seção e destacam a relação mediadora da Auto-eficácia na Formação Superior com a motivação e a auto-regulação necessária para a aprendizagem autodirigida e o processo de formação superior (BANDURA, 1991; 1993; 2001; 2004)

Dentre as diversas dimensões já citadas, a dimensão Auto-eficácia na Interação Social foi a que demonstrou média com maior intensidade ($m = 8,41$; $dp = 1,067$) da Auto-eficácia na

Formação Superior na segunda fase desta pesquisa. Esse resultado, que pode ser verificado na Tabela 23, indica uma elevada percepção dos estudantes pesquisados em suas capacidades de relacionarem-se com os docentes e com os colegas com fins acadêmicos e sociais.

Tabela 23: Estatística descritiva da dimensão da Auto-eficácia na Interação Social - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	189	1	10	7,74	1,612
Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	188	1	10	7,85	1,881
Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	189	2	10	8,52	1,450
Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	189	4	10	8,59	1,432
Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	185	2	10	8,68	1,461
Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	189	1	10	8,78	1,440
Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	189	4	10	8,79	1,244
Auto-eficácia na Interação Social II	185	5	10	8,41	1,067

Pelos resultados expostos na Tabela anterior, pode-se perceber que todos os itens foram compreendidos pelo intervalo médio (7,34 a 9,48) da dimensão Auto-eficácia na Interação Social. Ao que parece, as ações, como expressar opinião e perguntar quando há dúvida correspondem às ações às quais os estudantes julgam-se menos capazes, conforme pode ser verificado, observando-se o item “Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?” ($m = 7,74$; $dp = 1,612$) e o item “Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?” ($m = 7,85$; $dp = 1,881$). Esses itens que demonstraram menor intensidade relacionam-se à exposição oral perante um grupo. Em contrapartida, as tarefas relacionadas à solicitação de ajuda aos colegas, ao trabalho em grupo, à cooperação com os colegas de turma e ao estabelecimento de bom relacionamento com os docentes e de amizades com os colegas alcançaram maiores médias, dentre as quais destaca-se o item “Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?” ($m = 8,78$; $dp = 1,440$) e o item “Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?” ($m = 8,79$; dp

= 1,244). Essas tarefas apresentam conteúdo com foco no relacionamento entre as pessoas envolvidas no processo de formação superior, mas sem, necessariamente, exposição pública, e também podem ser explicadas pelo conceito de experiência direta e de aprendizagem vicária. Esta forte intensidade da crença de auto-eficácia na interação social destacou a importância do bom relacionamento social com os pares ou com os docentes. Nesse caso, possivelmente pode-se comentar sobre as fontes de auto-eficácia denominadas experiências diretas e aprendizagem vicária, pois, por meio da experiência direta, o estudante pôde vivenciar situações que contribuíram para intensificar a sua crença de eficácia na interação social, ou aprender vicariamente por meio das experiências vivenciadas por outros estudantes (BANDURA, 1977; 1993; 2004). O inverso também pôde ocorrer e pôde ser verificado por meio das menores médias desta dimensão, as quais se relacionam com tarefas que exigem a exposição oral. O bom relacionamento social é importante, pois pode ampliar a quantidade de modelos com os quais o estudante irá conviver e aprender vicariamente. É interessante destacar que os estudantes julgaram-se capazes de relacionar-se com os professores, o que pode contribuir para a realização das tarefas educativas de modelação cognitiva (BANDURA, 1993; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006) e para a aprendizagem vicária (SCHUNK, 1995), pois os professores são modelos de profissionais aos estudantes aos quais lecionam. No entanto, verifica-se a necessidade do docente atentar ao modo como fornece o *feedback* aos estudantes quando é questionado, pois os estudantes perceberam-se menos capazes de perguntar, expondo-se oralmente perante o grupo.

Concluindo, pode-se comentar que a média 7,87 (dp = 1,070) indica uma forte intensidade da crença de Auto-eficácia na Formação Superior demonstrada pelos estudantes no segundo período letivo, após ter vivenciado diversas experiências acadêmicas. Possivelmente, essa forte intensidade da Auto-eficácia na Formação Superior, possa ser explicada pelo fato de que a maioria desta amostra era composta por estudantes acima de 22 anos (n = 118; 62,5%), sendo que os estudos têm demonstrado crença de Auto-eficácia na Formação Superior, mais forte, nos estudantes mais velhos, se comparados com estudantes mais jovens (DIAS, AZEVEDO, 2001; LENT, MULTON, BROW, 1991; OLIVEIRA, SIMÕES, 2001).

O resultado obtido nas dimensões da AEFS na segunda fase desta pesquisa indica a necessidade de se proporcionar atividades formativas, que possam estimular a capacidade de auto-reflexão dos estudantes sobre o processo de formação e de carreira, pois a auto-reflexão mostra-se uma capacidade fundamental para que o estudante possa corrigir os pensamentos e as

ações que não obtiveram as conseqüências previamente desejadas (BANDURA, 1997; 2001). Além disso, por meio destes resultados, pode-se sugerir o desenvolvimento de ações que visem estimular a postura participativa e o esforço dos estudantes (SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006), necessárias para o envolvimento acadêmico (ASTIN, 1993).

Pelo exposto, pode-se comentar que os estudantes julgaram-se capazes de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior na segunda fase. De acordo com a Teoria Social Cognitiva, esse resultado é consideravelmente importante, pois indica que a Auto-eficácia na Formação Superior poderá atuar como mediadora dos processos seletivos, motivacionais, cognitivos e afetivos necessários para a construção de novos conhecimentos e para aprendizagem autodirigida (BANDURA, 1993; MADDUX, 1995) requeridas para acompanhar o ritmo em que novas informações são produzidas na atualidade (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987). No entanto, ressalta-se que essa crença de Auto-eficácia na Formação Superior dos estudantes diminuiu, na segunda fase desta pesquisa, na média geral e em todas as dimensões que a compõem. Se for considerado o fato de que as pessoas selecionam participar de ações que se julgam capazes de realizar com êxito, pode haver necessidade de identificar se essa diminuição foi significativa (como será mostrado no item 2 dos resultados), bem como de verificar que fator provocou essa diminuição. Outro aspecto a ser considerado é a possibilidade de que a percepção da Auto-eficácia na Formação Superior tenha se tornada mais próxima da real capacidade dos estudantes na segunda fase da pesquisa. Neste caso, talvez a intensidade da crença de Auto-eficácia na Formação Superior identificada na primeira fase desta pesquisa tenha demonstrado uma percepção superestimada por parte dos estudantes ingressantes, de modo que a intensidade verificada na segunda fase tenha evidenciado uma percepção mais realista em relação à crença de Auto-eficácia na Formação Superior dos estudantes após experimentarem as vivências acadêmicas.

1.2.2 Integração ao Ensino Superior na 2ª fase

Entende-se o Ensino Superior como um processo multidimensional, repleto de desafios acadêmicos e cognitivos, cujas conseqüências são esperadas tanto em aspectos afetivos, como em aspectos pessoais e sociais (ALMEIDA, SOARES, 2003, ASTIN, 1993, PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005). Após alguns meses de freqüência ao ensino superior, os estudantes vivenciaram diversas experiências, como provas específicas dos créditos que cursam, provas gerais, apresentaram seminários, participaram de atividades extracurriculares, estabeleceram novos relacionamentos com pares e docentes, enfim, experimentaram diretamente inúmeras tarefas acadêmicas, às quais podem, ou não, ter proporcionado o impacto do ensino superior nesses estudantes. Assim, na expectativa de verificar uma possível alteração em relação à Integração ao Ensino Superior foi realizada a segunda fase desta pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar a Integração ao Ensino Superior dos estudantes ingressantes no segundo período letivo. Para tanto, foram apreciados os resultados obtidos pela análise descritiva dos dados coletados, por meio do QVA-r-nacional (GRANADO, 2004), repetindo-se os procedimentos realizados na primeira fase desta pesquisa, como pode ser observado na próxima Tabela.

Tabela 24: Estatística descritiva das dimensões da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Dimensões do QVA-r	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Pessoal II	176	1	5	3,53	0,749
Estudo II	180	2	5	3,55	0,567
Institucional II	183	2	5	3,76	0,632
Interpessoal II	184	2	5	3,79	0,624
Carreira II	180	2	5	3,97	0,590
Integração ao Ensino Superior II	158	2	5	3,72	0,458

Ao analisar a Tabela 24, verifica-se média 3,72 (dp = 0,458), obtida em escala likert de cinco pontos, para a Integração ao Ensino Superior, na segunda fase desta pesquisa. É

interessante comentar que a média obtida nesta segunda fase é próxima da média descritiva demonstrada na primeira fase desta pesquisa ($m = 3,80$; $dp = 0,459$), além de apresentar certa semelhança com as médias de outros estudos nacionais sobre Integração ao Ensino Superior (GRANADO, et al, 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; SCHLEICH, 2006).

Ao observar as dimensões do QVA-r, conforme Tabela 24, pode-se verificar médias compreendidas pelo intervalo médio (3,26 a 4,18) da Integração ao Ensino Superior II. Dentre as dimensões, percebe-se que a dimensão Pessoal apresentou média menor e a dimensão Carreira média maior em relação às demais dimensões da Integração ao Ensino Superior. A fim de apresentar os resultados referentes a esta seção, a seguir, será exposta cada dimensão da Integração ao Ensino Superior.

Talvez, decorrente do processo de transição, repleto de mudanças e desafios desenvolvimentistas pelos quais os estudantes tiveram de passar desde o início do percurso acadêmico até o momento da segunda fase desta pesquisa (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; LIMA, TORRES, FRAGA, 2005; PASCARELA, TERENCEZINI, 2005; POLYDORO, 2000), pode-se verificar que a dimensão Pessoal obteve a menor média ($m = 3,53$; $dp = 0,749$) dentre as demais dimensões da Integração ao Ensino Superior, conforme pode ser observado na Tabela 25.

Tabela 25: Estatística descritiva da dimensão Pessoal da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Costumo ter variações de humor (*)	187	1	5	2,94	1,260
Sinto cansaço e sonolência durante o dia (*)	187	1	5	2,99	1,305
Tenho me sentido ansioso(a) (*)	186	1	5	3,10	1,305
Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	187	1	5	3,52	0,996
Tenho dificuldades para tomar decisões (*)	186	1	5	3,54	1,235
Penso em muitas coisas que me deixam triste (*)	186	1	5	3,56	1,176
Tenho momentos de angústia (*)	186	1	5	3,58	1,272
Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo (*)	187	1	5	3,58	1,230
Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma(*)	186	1	5	3,62	1,194
Há situações em que sinto que estou perdendo o controle (*)	186	1	5	3,73	1,160
Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) (*)	186	1	5	3,74	1,221
Sinto-me fisicamente debilitado(a) (*)	184	1	5	3,82	1,227
Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista (*)	185	1	5	3,83	1,306
Sinto-me triste ou abatido(a) (*)	187	1	5	3,85	1,235
Dimensão Pessoal I	176	1	5	3,53	0,749

*Itens cuja pontuação foi invertida para análise dos dados.

Essa dimensão é dedicada essencialmente às questões associadas às percepções de bem-estar, tanto físico, como psicológico, incluindo-se os aspectos emocionais e pessoais, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e o autoconceito. Aparentemente, a amostra vivenciou os desafios, pelas vivências acadêmicas, relativos ao domínio pessoal com maior dificuldade se comparado com os outros domínios da Integração ao Ensino Superior. Para detalhar essa análise, pode-se comentar que todos os itens demonstraram médias dentro do intervalo médio (2,78 a 4,28) da dimensão, sendo que os itens relacionados ao desgaste emocional, à ansiedade e ao cansaço obtiveram médias mais baixas, como o item “Costumo ter variações de humor” ($m = 2,94$; $dp = 1,260$) e o item “Sinto cansaço e sonolência durante o dia*”

($m = 2,99$; $dp = 1,305$), como pôde ser observado na Tabela 25. Pode-se supor que os resultados mais baixos, nestes itens, podem estar relacionados aos aspectos condicionais dos estudantes, que podem contribuir para a percepção do cansaço, da sonolência e para a variação de humor (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005). Já, os itens “Nos últimos tempos me tornei mais pessimista” ($m = 3,83$; $dp = 1,306$) e “Sinto-me triste ou abatido” ($m = 3,8$; $dp = 1,235$) obtiveram as médias mais altas dessa dimensão. Possivelmente, o sentimento de realização obtido com a frequência ao ensino superior pôde contribuir para os sentimentos alegres e otimistas demonstrados por essa amostra. Semelhante ao comentado durante a análise da primeira fase deste estudo, pode-se associar esse resultado às conseqüências que a frequência ao ensino superior pode trazer às vidas dos estudantes. Desse modo, pode-se perceber que lidar com os desafios inerentes a esse momento da vida acadêmica tem-se mostrado como uma tarefa possível de ser realizada, mas permeada por sentimentos que podem demonstrar desgaste físico e emocional. É interessante comentar que a dimensão Pessoal obteve a média mais baixa, também na primeira fase deste estudo, bem como em outros estudos nacionais sobre Integração ao Ensino Superior (GRANADO, et al., 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; SCHLEICH, 2006).

Em prosseguimento, apresenta-se a dimensão Estudo, a qual é dedicada à auto-avaliação das competências de estudo, bem como de hábitos de estudo e de organização temporal, dentre outros recursos necessários para a aprendizagem. Essa dimensão obteve média 3,55 ($dp = 0,567$), conforme pode ser verificado na próxima Tabela.

Tabela 26: Estatística descritiva da dimensão Estudo da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	187	1	5	3,03	1,152
Administro bem meu tempo	186	1	5	3,30	0,916
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	186	1	5	3,36	0,921
Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	185	1	5	3,53	0,730
Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	187	1	5	3,57	0,567
Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	186	1	5	3,66	0,906
Faço boas anotações das aulas	186	1	5	3,67	0,855
Sou pontual na chega às aulas	186	1	5	3,73	1,191
Tenho capacidade para estudar	187	1	5	4,14	0,798
Dimensão Estudo II	180	2	5	3,55	0,567

Ao observar a Tabela 26, é possível verificar que os estudantes perceberam-se com pouco mais de facilidade de integração em relação aos aspectos compreendidos pelo processo de aprendizagem, considerando-se as competências requeridas pelas novas tarefas de estudo. Dentre os itens que compõem a dimensão Estudo, pode-se comentar que todos os itens demonstraram médias dentro do intervalo médio (2,98 a 4,12). Percebe-se que os relacionados com a organização temporal obtiveram as menores médias, dos quais destaca-se o item “Faço planejamento diário das coisas que tenho para fazer” ($m = 3,03$; $dp = 1,152$) e o item “Administro bem o meu tempo” ($m = 3,30$; $dp = 0,916$). Tal como na primeira fase desta pesquisa, pode-se comentar que o fato de 160 (84,7%) dos estudantes trabalharem, em média 41,67 horas por semana esteja dificultando o estabelecimento de ações relativas ao planejamento de atividades e à administração do tempo. Já, similar aos resultados da primeira fase, o item “Tenho capacidade para estudar” destacou-se do conjunto, obtendo média superior ao intervalo médio da dimensão ($m = 4,14$; $dp = 0,798$). É importante ressaltar que este item é dedicado à percepção sobre a capacidade do estudante para estudar, sendo, portanto, um item que verifica a intensidade da crença de Auto-eficácia na Formação Superior para a tarefa estudar. Talvez, após a vivência de

um período letivo completo, repleto de novas tarefas de aprendizagem e de estudo, pode-se comentar que possivelmente o repertório de ingresso (ASTIN, 1993; PASCARELA, TEREZINI, 2005) e as experiências diretas (BANDURA, 1997) vivenciadas pelos estudantes na educação básica diminuiriam sua importância, como modelo de postura requerida, para a aprendizagem autodirigida necessária no ensino superior. Desse modo, a experiência direta e a aprendizagem vicária, bem como a persuasão social e o estado físico e emocional, vivenciadas no processo de aprendizagem e de estudo específico do ensino superior, no período compreendido por esta pesquisa, podem ter contribuído para o impacto da educação superior nos estudantes. Após análise, pôde-se verificar que a média 3,55 (dp = 0,567) obtida nesta dimensão, na segunda fase da pesquisa, foi similar as médias demonstradas em outros estudos nacionais realizados por meio do QVA-r, os quais demonstraram médias entre 3,0 e 4,0 (BARIANI, 2005a; GRANADO, et al, 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; SCHELEICH, 2006).

Por meio da dimensão Institucional, o instrumento utilizado visa obter informações sobre auto-avaliação dos estudantes ingressantes em relação à percepção da infra-estrutura da instituição que frequentam, bem como o desejo de nela prosseguir os estudos. Conhecer a percepção dos estudantes sobre a instituição que frequentam é importante, pois sabe-se que os aspectos ambientais influenciam no processo de aprendizagem dos estudantes, podendo contribuir para as mudanças e o desenvolvimento, possivelmente impulsionado pela frequência ao ensino superior (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005). A análise dos dados, expostos na Tabela 27, possibilita identificar a percepção dos estudantes sobre a instituição do curso ao qual frequentavam.

Tabela 27: Estatística descritiva da dimensão Institucional da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade	187	1	5	3,30	1,203
A biblioteca da minha Universidade é completa	187	1	5	3,35	0,980
Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade	186	1	5	3,43	0,917
A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura	187	1	5	3,53	0,969
Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo	186	1	5	4,01	0,903
A instituição de ensino que freqüento não me desperta interesse (*)	187	1	5	4,04	1,079
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento	184	1	5	4,15	0,989
Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade	187	1	5	4,24	0,962
Dimensão Institucional II	183	2	5	3,76	0,632

*Item cuja pontuação foi invertida para análise dos dados.

A média, obtida pela dimensão Institucional ($m = 3,76$; $dp = 0,632$) na segunda fase da pesquisa, indica que os estudantes solucionaram os desafios inerentes ao processo de transição-integração com maior facilidade nesta dimensão, se comparada às dimensões Pessoal e Estudo. Todos os itens da dimensão Institucional demonstrarem médias pertencentes ao intervalo médio (3,13 a 4,39) da dimensão em questão. Os itens relacionados à infra-estrutura da instituição demonstraram médias mais baixas, como os itens “Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade” ($m = 3,30$; $dp = 1,203$) e “A biblioteca da minha Universidade/Faculdade é completa” ($m = 3,53$; $dp = 0,969$). Já, os itens relacionados à percepção dos estudantes em relação à instituição demonstraram médias maiores, como o item “Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento” ($m = 4,15$; $dp = 0,989$) e o item “Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade” ($m = 4,24$; $dp = 0,969$). No entanto, faz-se necessário ressaltar que a instituição caracteriza-se por ser uma pequena instituição localizada no centro de uma cidade no ABC Paulista, e que a sua população, na maioria, é advinda dos bairros da cidade em que a instituição se localiza, fato que não gera uma mudança de cidade ou de moradia devido ao ingresso o ensino superior. Os resultados demonstrados pela dimensão Institucional alertam sobre a necessidade de se otimizar a infra-

estrutura da instituição pesquisada e mostram-se similares aos resultados divulgados por outros estudos sobre integração nacionais, realizados por meio do QVA-r, os quais demonstraram médias da dimensão institucional entre 3,0 e 4,0 (BARIANI, 2005a; GRANADO, et al., 2005; MERCURI, POLYDORO, 2005; SCHLEICH, 2006).

A seguir, obtendo a segunda maior média da Integração ao Ensino Superior da 2ª fase, apresenta-se a dimensão Interpessoal. Esta dimensão, dedicada aos aspectos que incluem o relacionamento com os pares, tanto academicamente, como fora do âmbito institucional, apresenta questões relacionadas à procura de ajuda e à percepção de habilidades sociais obtendo média 3,79 (dp = 0,624), conforme exposto na Tabela 28.

Tabela 28: Estatística descritiva da dimensão Interpessoal da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair	186	1	5	2,88	1,282
Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	187	1	5	3,01	1,164
Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	186	1	5	3,62	1,039
Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa	187	1	5	3,65	1,151
Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	186	1	5	3,69	1,050
Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal (*)	187	1	5	3,81	1,302
Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	187	1	5	3,98	0,930
Sou visto como uma pessoa amigável e simpática	187	1	5	3,96	0,857
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	187	1	5	4,04	0,815
Acredito possuir bons amigos na Universidade	187	1	5	4,09	0,890
Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	187	1	5	4,33	0,752
Não consigo fazer amizade com meus colegas (*)	187	1	5	4,50	0,906
Dimensão Interpessoal II	184	2	5	3,79	0,624

*Itens cuja pontuação foi invertida para análise dos dados.

Como pode ser observado na Tabela anterior, a dimensão Interpessoal apresentou a maior variabilidade das médias dos itens, compreendendo itens abaixo e acima do intervalo médio

(3,17 a 4,41) desta dimensão. Destacam-se desse contexto, o item “Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair (m = 2,88; dp = 1,282) com média abaixo do intervalo médio da dimensão e o item “Não consigo fazer amizade com meus colegas” (m = 4,50; dp = 0,906), com média acima do intervalo médio. Esses resultados, podem indicar maior dificuldade dos estudantes pesquisados para o estabelecimento de relacionamento que ultrapassem as fronteiras da instituição e podem ser relacionados com o fato de que 160 (84,7%) desses estudantes trabalhavam, o que pode contribuir para o afastamento dos estudantes nas atividades sociais desenvolvidas, além do ambiente institucional, mesmo após conviverem durante 10 meses de curso. No entanto, tal resultado pode indicar que a resolução dos desafios interpessoais inerentes ao processo de transição-Integração ao Ensino Superior foi percebida, pelos estudantes, com maior facilidade, quando o relacionamento com os pares ocorria no ambiente institucional. Essa percepção pode ser interpretada como positiva, pois as pesquisas têm apontado que o bom relacionamento com os pares pode contribuir para a Integração ao Ensino Superior (ASTIN, 1993; FIOR, MERCURI, 2003; PASCARELLA, TEREZINI, 2005), para o processo de aprendizagem, bem como para ampliar os modelos com os quais os estudantes podem aprender vicariamente (BANDURA, 1997; SCHUNK, 2005). É interessante lembrar que os resultados da dimensão Interpessoal, encontrados na segunda fase da pesquisa são similares aos de outros estudos nacionais sobre Integração ao Ensino Superior, conduzidos por meio do QVA-r, os quais demonstraram médias entre 3,0 a 4,0. (BARIANI, 2005a; GRANADO, et al., 2005; MERCURI, POLYODORO, 2005; SCHELEICH, 2006)

Com a maior média da Integração ao Ensino Superior, apresenta-se a dimensão Carreira, à qual engloba as questões relativas à adaptação ao curso e ao desenvolvimento de carreira (m = 3,97; dp = 0,590). Como pode ser observado na Tabela 29, esta dimensão dedica-se a verificar a percepção dos estudantes sobre a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira, de envolvimento e competência pessoal para a área escolhida.

Tabela 29: Estatística descritiva da dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estou no curso que sempre sonhei	187	1	5	3,33	1,172
Mesmo que pudesse não mudaria de curso	185	1	5	3,33	1,357
Minha trajetória corresponde às minhas expectativas vocacionais	187	1	5	3,82	0,867
Sinto-me envolvido com o meu curso	187	1	5	3,94	0,787
Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	186	1	5	3,98	1,000
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	187	1	5	4,04	0,918
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	185	1	5	4,04	0,820
Escolhi bem o curso que frequento	187	2	5	4,10	0,843
Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	187	1	5	4,10	0,793
Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	187	1	5	4,20	0,782
Sinto-me desiludido(a) com meu curso (*)	187	1	5	4,32	0,975
Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	185	1	5	4,35	0,738
Dimensão Carreira II	180	2	5	3,97	0,590

*Item cuja pontuação foi invertida para análise.

Ao analisar os resultados expostos na Tabela anterior, pode-se perceber que os estudantes demonstraram maior facilidade para a resolução dos desafios inerentes ao processo de transição-integração na dimensão Carreira, se comparado às outras dimensões da Integração ao Ensino Superior. Em relação aos itens, pode-se observar que todos os itens apresentam-se dentro do intervalo médio (3,38 a 4,56) da dimensão, sendo que os itens relacionados com as preferências pessoais em relação à qual carreira seguir e à definição da carreira foram os que obtiveram as menores médias, como os itens “Estou no curso que sempre sonhei” ($m = 3,33$; $dp = 1,172$) e “Mesmo que pudesse não mudaria de curso” ($m = 3,33$; $dp = 1,357$). Possivelmente esses resultados estão relacionados com o momento em que esses estudantes fizeram a sua definição do curso, a qual aconteceu para a maioria dessa amostra após os 22 anos de idade ($n = 118$; 62,5%) e os motivos que os levaram a essa definição tardia, bem como ao ingresso ao ensino

superior, em idade não-tradicional. Dentre esses motivos, possivelmente pode-se destacar o fato da definição do curso e da carreira ter sido realizada considerando-se os valores das mensalidades, que se encaixassem no perfil econômico do estudante, como também a definição de carreira pode ter sido realizada, considerando-se a área em que estes estudantes já trabalhavam, como uma exigência da empresa ou do mercado de trabalho para manter-se no mesmo. Em contrapartida, os itens desta dimensão relacionados com as expectativas dos estudantes em relação aos cursos demonstraram médias mais altas, como o item “Sinto-me desiludido com o meu curso*” ($m = 4,32$; $dp = 0,975$) e o item “Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional” ($m = 4,35$; $dp = 0,738$). Esses resultados podem evidenciar que a definição do curso e da carreira realizada em idade não-tradicional, pode, por outro lado, permitir que o estudante faça uma definição permeado por expectativas mais realistas sobre o curso que freqüentará e a carreira a ser seguida. Além disso, possivelmente, esse resultado pode ser explicado pela maioria da amostra que trabalha ($n = 160$; $84,7\%$), a qual pode ter feito a definição do curso com critérios mais claros e com maior conhecimento da área, bem como com maior clareza das razões que a direcionaram para o curso freqüentado. É interessante comentar que a média da dimensão Carreira, na segunda fase desta pesquisa, é similar às divulgadas, em outras pesquisas nacionais sobre Integração ao Ensino Superior, realizadas por meio do QVA-r, às quais demonstraram médias entre 3,0 e 4,0 (BARIANI, 2005a; GRANADO, et al, 2005; MERCURI, POLYODORO, 2005; SCHLEICH, 2006).

Finalizando, pode-se comentar que os resultados da Integração ao Ensino Superior, encontrados na segunda fase da pesquisa, demonstraram a percepção dos estudantes em relação ao processo de integração, possibilitando a identificação de quais dimensões foram vivenciadas com maior ou menor facilidade durante o período letivo pesquisado. Ressalta-se que as médias da segunda fase foram similares às médias encontradas em outros estudos nacionais sobre Integração ao Ensino Superior (BARIANI, 2005a; GRANADO, et al., 2005; MERCURI, POLYODORO, 2005; SCHELEICH, 2006). Esses resultados podem evidenciar a necessidade de se realizar seminários do primeiro ano, os quais possam ser informativos sobre as tarefas acadêmicas requeridas no ensino superior, mas, sobretudo, formativos, visando uma orientação multidimensional aos estudantes ingressantes sobre as novas posturas exigidas neste nível educacional; podem auxiliar a elaboração de políticas de gestão, bem como de projetos pedagógicos, serviços de orientação ao estudante e ações docente, as quais possam contribuir

para a integração dos estudantes ao ensino superior, nos domínios pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional, ampliando as condições de permanência e sucesso no ensino superior (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; DIAS, AZEVEDO, 2001; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005; POLYDORO, 2000; TINTO, 1988; 1997).

2. Comparação dos constructos pesquisados entre as duas fases da pesquisa

Pelo enunciado na introdução, identificar o impacto do ensino superior nos estudantes tem sido um problema de pesquisa relevante para os estudiosos da área. Isto deve-se à dificuldade de se reconhecer quais as diferenças, em termos de desenvolvimento e mudança, encontradas entre os estudantes que freqüentam o ensino superior (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005). Nesse contexto, entendida como as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar curso de ações requeridas para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior, à Auto-eficácia na Formação Superior destaca-se como uma das variáveis que pode auxiliar o desenvolvimento e a mudança do estudante. No entanto, sabe-se que a Auto-eficácia na Formação Superior não é um constructo estático, mas sim, um constructo que pode oscilar em nível de intensidade dependendo das dinâmicas relações triádicas estabelecidas entre os aspectos pessoais do estudante, seu comportamento e o ambiente no qual está inserido (BANDURA, 1977; 1997; 2001; 2004). O mesmo aplica-se à Integração ao Ensino Superior, o qual também é compreendido como um constructo não estático, que integra a dinâmica relação entre os estudantes, com os respectivos aspectos internos, e a vivência acadêmica, com seus aspectos ambientais; referindo-se à extensão na qual o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais da instituição e dos subgrupos dos quais faz parte (MILEM, BERGER, 1997; POLYDORO, 2000; TINTO, 1988).

Uma alternativa metodológica que permite identificar possíveis mudanças significativas nos estudantes, após o início da freqüência ao ensino superior, tem sido a realização de estudos longitudinais. Por meio destes, é possível verificar se as vivências acadêmicas, com seus desafios multidimensionais, e suas novas tarefas, atuaram provocando mudanças e desenvolvimento nos

estudantes. Dentre essas novas tarefas, destacam-se: o estabelecimento de novas relações sociais, de nova organização temporal, de novos hábitos de estudo e de aprendizagem, de realizações de provas e de apresentações de seminários. Assim, com o intuito de verificar a relação entre Auto-eficácia na Formação Superior na primeira e na segunda fase, bem como a relação entre Integração ao Ensino Superior na primeira e na segunda fase, realizou-se a análise dos dados por meio do teste estatístico Wilcoxon. Esse recurso estatístico, específico para dados não-paramétricos, dedica-se ao exame da hipótese nula, para a qual duas médias relativas e originárias da mesma amostra são iguais. Por meio deste recurso metodológico espera-se obter informações sobre possíveis mudanças significativas na crença de Auto-eficácia na Formação Superior e na Integração ao Ensino Superior dos estudantes ingressantes durante o primeiro ano de graduação.

2.1 Comparação entre Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª fase e da 2ª fase

Ao comparar os dados obtidos pela Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª fase e da Auto-eficácia na Formação Superior da 2ª fase, percebe-se que a hipótese nula é rejeitada. Tal afirmação é decorrente da análise de $z = -3,292$, com $p = 0,001$, resultado que ao ser interpretado confere uma diferença significativa em relação às médias obtidas sobre Auto-eficácia na Formação Superior nas 1ª e 2ª fases, como pode ser observado na Tabela 30. Esses resultados podem, de modo simplista, indicar que após a frequência ao Ensino Superior, ao longo do período pesquisado, a percepção da crença de Auto-eficácia na Formação Superior diminuiu para 96 estudantes (média rank = 78,44) e intensificou-se para 55 estudantes (média rank = 71,75). A princípio, essa alteração pôde ser interpretada como uma possível percepção de Auto-eficácia na Formação Superior mais próxima da realidade e menos superestimada.

Tabela 30: Relação entre Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª fase e da 2ª fase dos estudantes ingressantes

Dimensões		n	Média rank	Z	Sig.	Média descritiva	
Ações Pró-Ativas I e II	Negativo	111	84,19	- 3,896	0,000*	1ª fase	7,61
	Positivo	55	82,11			2ª fase	7,24
	Igual	9					
	Total	175					
Auto-eficácia acadêmica I e II	Negativo	90	83,12	- 1,472	0,141	1ª fase	7,94
	Positivo	72	79,47			2ª fase	7,82
	Igual	16					
	Total	178					
Auto-eficácia na Regulação na Formação I e II	Negativo	110	81,83	- 4,018	0,000*	1ª fase	8,15
	Positivo	52	80,81			2ª fase	7,85
	Igual	12					
	Total	174					
Auto-eficácia na Gestão acadêmica I e II	Negativo	102	86,61	- 2,919	0,004*	1ª fase	8,46
	Positivo	65	79,91			2ª fase	8,20
	Igual	16					
	Total	183					
Auto-eficácia na Interação Social I e II	Negativo	96	88,74	- 2,725	0,006*	1ª fase	8,61
	Positivo	69	75,01			2ª fase	8,41
	Igual	18					
	Total	183					
Auto-eficácia na Formação Superior I e II	Negativo	96	78,44	- 3,329	0,001*	1ª fase	8,08
	Positivo	55	71,75			2ª fase	7,87
	Igual	0					
	Total	151					

*p < 0,05 diferença é significativa ou p = 0,05 diferença é significativa.

Ao observar a Tabela anterior, pode-se perceber que a dimensão Auto-eficácia Acadêmica não apresentou diferença significativa entre as duas fases da pesquisa. As demais dimensões apresentaram diferenças negativas e significativas. Como critério de discussão,

definiu-se apresentar os resultados da comparação de cada dimensão, com breves comentários relativos às mesmas, e concluir-se esta seção com a análise mais ampla, considerando-se a Auto-eficácia na Formação Superior.

Como anunciado, dentre as dimensões que compõem a Auto-eficácia na Formação Superior, a dimensão Auto-eficácia Acadêmica foi a única que não apresentou diferença significativa ($z = -1,472$, $p = 0,141$). Nesta dimensão, 90 estudantes obtiveram médias menores (média rank = 83,12) na segunda fase da pesquisa em relação à auto-eficácia acadêmica demonstrada na primeira fase, sendo que 72 estudantes apresentaram médias maiores (média rank = 79,47) e 16 apresentaram médias iguais. Esse resultado parece indicar que após vivenciar o cotidiano acadêmico relativo ao processo de aprendizagem como provas, seminários, trabalhos e pesquisas, dentre outras tarefas específicas do estudo e da aprendizagem, o impacto da frequência ao Ensino Superior não ocasionou diferença significativa na percepção da capacidade relativa às tarefas que compõem a dimensão auto-eficácia acadêmica dos estudantes pesquisados. Possivelmente, esse resultado possa ser compreendido por meio do entendimento dos conceitos de repertório de ingresso (ASTIN, 1993) e experiência direta (BANDURA, 1977; 1997; 2001; 2004). Isto, porque todos os estudantes já vivenciaram experiências educacionais em outros momentos de suas vidas. Desse modo, estudar, fazer anotações, trabalhos e pesquisas dentre outras estratégias de aprendizagem não constituem tarefas plenamente desconhecidas, mas sim, passam a ter novos níveis de exigências no ensino superior, os quais podem ser compreendidos por meio da aprendizagem vicária. O êxito obtido nas experiências anteriores, pode servir de fonte de auto-eficácia para os novos níveis de exigência das tarefas acadêmicas requeridas na graduação. No entanto, a dificuldade do novo nível de exigência poderia explicar a diminuição da média da dimensão Auto-eficácia Acadêmica na segunda fase desta pesquisa, bem como a diferença negativa percebida por 90 estudantes na comparação entre as fases. Apesar da diferença entre as fases não ter sido significativa, pode-se comentar que a quantidade de estudantes que se percebeu menos capaz em relação às tarefas de estudo e de aprendizagem foi maior, merecendo atenção por parte dos envolvidos no processo de ensino.

Em relação às dimensões que demonstraram diferenças significantes, apresenta-se a dimensão Auto-eficácia em Ações Pró-Ativas ($z = -3,896$, $p < 0,0001$). Nesta dimensão, 111 estudantes ingressantes obtiveram médias mais baixas (média rank = 84,19) de Auto-eficácia em Ações Pró – ativas na segunda fase, 55 estudantes demonstram médias mais altas (média rank =

82,11) na segunda fase e apenas 9 estudantes apontaram médias de Auto-eficácia em Ações Pró-Ativas iguais nas duas fases da pesquisa. Esses resultados parecem indicar que a experiência gerou diminuição significativa da percepção da Auto-eficácia em Ações Pró-Ativas para a maioria dos estudantes, pois após um período de frequência na instituição, parte dos estudantes pesquisados percebe-se menos capaz de utilizar os recursos oferecidos pela instituição. Como já comentado na análise descritiva, possivelmente o aspecto condicional relativo ao trabalho remunerado exercido por 160 estudantes (84,7), pôde contribuir para que estes estudantes sentissem maiores dificuldades em usufruir as atividades extracurriculares, bem como os outros serviços oferecidos pela instituição. No entanto, 55 estudantes demonstraram alteração positiva (média rank = 82,11) em suas crenças de Auto-eficácia em Ações Pró-Ativas, demonstrando maior percepção em relação às suas capacidades analisadas nesta dimensão. Para esses estudantes, possivelmente, as experiências diretas vivenciadas em relação à postura reivindicativa, à participação em atividades extracurriculares, à busca por atualização do conhecimento e por informações sobre as oportunidades, durante o período pesquisado, apresentaram boas conseqüências atuando como fonte de auto-eficácia para as capacidades que compõem esta dimensão. De todo modo, faz-se necessário otimizar o diálogo com os estudantes, a oferta de atividades complementares não obrigatórias, bem como estimular os estudantes a usufruí-las, conscientizando-os sobre a importância das mesmas para a formação multidimensional e para a atualização dos conhecimentos (ASTIN, 1993; FIOR, MERCURI, 2003).

Em relação à dimensão Auto-eficácia na Regulação da Formação, pôde-se verificar que a hipótese nula também foi rejeitada, pois a diferença mostra-se significativa ($z = -4,018$; $p < 0,0001$). Dos 174 estudantes ingressantes analisados nesta dimensão, 110 demonstram valores mais baixos (média rank = 81,83) na segunda fase da pesquisa, 52 estudantes indicaram valores mais altos (média rank = 80,81) e 12 apontaram valores iguais, nas duas fases da pesquisa. Pelo resultado obtido nesta análise, pode-se indicar que a maior parte dos estudantes pesquisados percebe-se menos capaz de planejar, organizar e executar ações que os direcionem ao alcance de suas metas, de formação e acadêmicas, após vivenciar as tarefas acadêmicas durante o período pesquisado. Possivelmente, o contexto comentado em relação à dimensão Auto-eficácia Acadêmica, também se aplique nesta dimensão, apesar desta ter apresentado diferença significativa. No início do curso, as capacidades de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar, e auto-regular suas ações não eram percebidas como novidades, pois anteriormente os estudantes

já as realizaram, seja na educação básica, seja em ambientes de trabalho. Porém, após a vivência das tarefas multidimensionais que compõem a experiência acadêmica, os estudantes puderam perceber, por meio dos *feedbacks* recebidos, que o nível de exigências das tarefas acadêmicas no ensino superior é mais complexo se comparados à educação básica. O elevado nível de exigência das vivências acadêmicas passa a requerer, com maior intensidade, as capacidades de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e auto-regular as próprias ações, o que pode contribuir para a diminuição da percepção de tais capacidades, bem como das ações proporcionadas por meio dessas. Nesse contexto, somente 52 estudantes demonstraram elevação da crença de Auto-eficácia na Regulação da Formação, de modo que a diferença negativa entre as duas fases da pesquisa foi significativa. Esse resultado mostra ser necessário o desenvolvimento de seminários de primeiro ano, de orientação vocacional, de oficinas ou de posturas docentes que utilizem diferentes estratégias de ensino aos estudantes, de modo que estes possam ser orientados em relação a como se auto-regular e como planejar sua formação, de acordo com as opções das áreas cursadas (BANDURA, 1993; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

Ao observar a Tabela 30, percebe-se que a dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica demonstrou diferença significativa entre os resultados da primeira fase e da segunda fase da pesquisa ($z = -2,919$, $p = 0,004$). A Auto-eficácia na Gestão Acadêmica da segunda fase foi menor para 102 estudantes (média rank = 86,61), maior para 65 estudantes (média rank = 80,81) e igual para 16 estudantes, em um total válido de 183 estudantes. Esse resultado parece indicar que, após a vivência acadêmica pertinente ao Ensino Superior, os estudantes aqui pesquisados percebem-se menos capazes em relação às competências de esforço, motivação, respeito aos prazos estabelecidos e ao planejamento das atividades solicitadas pelo curso. Aparentemente, o fato da Auto-eficácia na Gestão Acadêmica ter demonstrado menor intensidade, na segunda fase desta pesquisa, pode evidenciar que as estratégias utilizadas para se esforçar, motivar, planejar e respeitar os prazos pelos estudantes nas multidimensionais tarefas compreendidas pelo ensino superior possivelmente exigiram esforço maior do que o suposto e obtiveram retorno menor do que o idealizado, contribuindo para a diminuição da Auto-eficácia na Gestão Acadêmica. Esse resultado pode indicar também a falta de apoio e orientação dos membros responsáveis pelo processo de formação superior à maioria dos estudantes, à qual precisa conciliar as tarefas acadêmicas, com níveis superiores de exigências, com as atividades de trabalho remunerado e as demais esferas da vida cotidiana (BANDURA, 1993; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

Entretanto, uma menor parte dos estudantes (n=65) apresentou elevação da auto-eficácia na Gestão Acadêmica. Isso pode indicar que esta minoria encontrou maior recurso para o estabelecimento das estratégias verificadas por esta dimensão, obtendo êxito em suas experiências diretas. Cabe saber se essa maior percepção de capacidade foi proporcionada pelo repertório de ingresso do estudante, por meio da aprendizagem vicária junto aos pares e ou docentes, ou, ainda, por meio da persuasão social exercida pelos docentes e demais profissionais envolvidos no processo de formação superior.

Em relação à dimensão Auto-eficácia na Interação Social, pode-se pontuar que a diferença entre as duas fases da pesquisa é significativa ($z = - 2,725$, $p = 0,006$). Nessa dimensão 96 estudantes ingressantes apresentaram médias mais baixas (média rank = 88,74), na segunda fase da pesquisa, 69 estudantes ingressantes apresentaram valores mais altos (média rank = 75,01) e 18 apresentaram valores inalterados (n = 183). Apesar desta dimensão ter apresentado as maiores médias descritivas nas duas fases da pesquisa, pode-se comentar que a experiência acadêmica mostrou-se negativa para a maior parte dos estudantes, diminuindo a confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais.

Deste modo, pode-se comentar que a dinâmica relação triádica, envolvendo os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais contribuiu para a diminuição da percepção dos estudantes em relação às suas capacidades de tirar dúvidas, expor opiniões, estabelecer bom relacionamento com os docentes e com os colegas. Essa diminuição pode ser explicada pela Teoria Social Cognitiva, por meio do conceito da experiência direta, a qual pode não ter apresentado boas conseqüências, gerando uma situação desconfortável para os estudantes; bem como pela ausência de *feedback* desejável, o que poderia indicar pouca contribuição da persuasão social como fonte de auto-eficácia (BANDURA, 1993;2005;ZIMMERMAN, CLEARY, 2006). Acrescenta-se a aprendizagem vicária, por meio da qual poder-se-ia comentar que experiências mal sucedidas em relação a tirar dúvidas ou expor opiniões em público vivenciadas por outros estudantes contribuiu para a diminuição da crença. Em contrapartida, uma parcela menor dos estudantes (n = 96) demonstrou elevação da crença de auto-eficácia na interação social. Nesse caso, a relação triádica entre os aspectos pessoais, comportamentais dos estudantes e o ambiente institucional, por meio dos mesmos mecanismos, foi vivenciada diferentemente,

proporcionando conseqüências percebidas como positivas, as quais contribuíram para a elevação da percepção da crença demonstrada pelos estudantes.

Conforme observado na Tabela 30, a diferença entre a Auto-eficácia na Formação Superior da primeira fase e da segunda fase mostrou-se significativa e negativa. Isto porque 96 participantes apresentaram média na Auto-eficácia na Formação Superior menor na segunda fase deste estudo, sendo que 55 estudantes obtiveram média maior na segunda fase da pesquisa e nenhum obteve média igual nas duas fases da mesma. No entanto, cabe adotar um distanciamento destes resultados e analisá-los por outra perspectiva, questionando se a diminuição da crença de Auto-eficácia na Formação Superior, verificada na segunda fase da pesquisa, não a tornou mais real. Esse questionamento é permitido, pois se comentou que a forte intensidade da Auto-eficácia na Formação Superior, verificada na primeira fase da pesquisa ($m = 8,08$; $dp = 0,984$), poderia ter aproveitado o sucesso proporcionado pelo ingresso ao ensino superior e, assim, apresentar um julgamento acima da sua real percepção da crença de eficácia, criado com base em uma idéia construída por meio da expectativa e não por meio de experiência vivenciada. Nesse caso, a diminuição da percepção da crença tornaria a percepção dos estudantes pesquisados mais próximas das suas reais capacidades, o que possibilitaria esforço, dedicação, auto-reflexão e auto-regulação compatíveis com as exigências das vivências acadêmicas. De fato isso pôde ter acontecido, contudo, segundo a Teoria Social Cognitiva, o êxito obtido com a conquista de uma meta pode servir de fonte de Auto-eficácia na Formação Superior, constituindo uma fonte vinda da experiência direta, entendida como a fonte de eficácia mais forte dentre as demais fontes (BANDURA, 1977; 1997; 2001; 2004; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006).

A diminuição da crença de Auto-eficácia na Formação Superior verificada para a maioria dos estudantes ($n=96$), após um período da vivência acadêmica demonstrou-se similar ao observado por Shim e Ryan (2005). Estes pesquisadores identificaram diminuição da Auto-eficácia na Formação Superior entre a primeira e a segunda fase da pesquisa que realizaram ($n = 360$, 1ª média = 5,70 e 2ª média = 5,42; $t = 5,18$, $p < 0,0001$), como também verificaram que a Auto-eficácia na Formação Superior correlaciona-se com as notas e com o valor atribuído à tarefa. É importante lembrar essa informação, apresentada na introdução, para ressaltar que a diferença negativa e significativa constatada nesta pesquisa merece ser considerada pelos responsáveis pelo processo de formação superior, indicando uma possibilidade sobre a influência

dessa diminuição no desempenho dos estudantes, servindo como informação diagnóstica sobre as vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes, ao longo do primeiro ano de curso.

Enfim, comenta-se que embora 55 estudantes tenham demonstrado aumento da Auto-eficácia na Formação Superior, a diminuição da Auto-eficácia na Formação Superior da maioria dos estudantes (n=96), ao longo do período letivo pesquisado, requer análise criteriosa. Apesar de a Teoria Social Cognitiva enfatizar que a crença de auto-eficácia é um constructo inconstante, o qual pode apresentar alterações influenciadas pela reciprocidade triádica, considerando-se os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais (BANDURA, 1997), bem como de reconhecer que essa diminuição pode ter tornado a percepção da crença de Auto-eficácia na Formação Superior mais real, seria importante que as vivências acadêmicas pertinentes à frequência ao ensino superior pudessem contribuir para o fortalecimento da Auto-eficácia na Formação Superior, colaborando para o desenvolvimento multidimensional dos estudantes, bem como para a aprendizagem autodirigida.

2.2 Comparação entre Integração ao Ensino Superior da 1ª e da 2ª fase

Com a frequência no ensino superior, ao longo do período letivo pesquisado, esperava-se que os estudantes enfrentassem os desafios multidimensionais inerentes ao ingresso ao ensino superior e ao processo de transição-integração (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; LIMA, TORRES, FRAGA, 2005), para, enfim, integrarem-se às vivências acadêmicas pertinentes ao referido nível de ensino. No entanto, tal como na Auto-eficácia na Formação Superior, pode-se verificar diminuição da percepção da Integração ao Ensino Superior após a frequência à graduação. Essa afirmação é decorrente da análise da comparação entre a Integração ao Ensino Superior da 1ª fase e da 2ª fase, por meio da qual percebeu-se que a hipótese nula é rejeitada, conforme pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 31: Relação entre Integração ao Ensino Superior da 1ª fase e da 2ª fase dos estudantes ingressantes

Dimensões		N	Média rank	Z	Sig.	Média descritiva	
Pessoal I e II	Negativo	79	84,30	- 1,250	0,211	1ª fase	3,56
	Positivo	75	70,33			2ª fase	3,53
	Igual	5					
	Total	159					
Estudo I e II	Negativo	84	78,14	- 1,384	0,166	1ª fase	3,63
	Positivo	68	74,47			2ª fase	3,55
	Igual	19					
	Total	171					
Interpessoal I e II	Negativo	89	82,88	- 1,151	0,250	1ª fase	3,86
	Positivo	74	80,94			2ª fase	3,79
	Igual	15					
	Total	178					
Institucional I e II	Negativo	94	75,63	- 3,066	0,002*	1ª fase	3,88
	Positivo	54	72,53			2ª fase	3,79
	Igual	24					
	Total	172					
Carreira I e II	Negativo	98	81,07	- 2,894	0,004*	1ª fase	4,09
	Positivo	60	76,93			2ª fase	3,97
	Igual	14					
	Total	172					
Integração ao Ensino Superior I e II	Negativo	79	67,15	- 2,985	0,003*	1ª fase	3,80
	Positivo	48	58,82			2ª fase	3,72
	Igual	1					
	Total	128					

*p < 0,05 diferença é significativa ou p = 0,05 diferença é significativa.

Como pode ser observado na Tabela 31, a diferença identificada entre a Integração ao Ensino Superior da primeira fase e da segunda fase foi significativa. Por meio desses resultados ($Z = -2,985$, $p < 0,003$), pode-se comentar que, após a frequência ao ensino superior, a maioria dos estudantes pesquisados demonstrou diminuição da percepção em relação à Integração ao

Ensino Superior durante o primeiro ano de graduação. Essa diminuição significativa foi verificada em 79 estudantes (média rank = 67,15), sendo que apenas 48 estudantes demonstraram maior integração (média rank = 58,82) ao ensino superior com o decorrer do período letivo pesquisado. Nesse contexto, é possível verificar que as dimensões Pessoal, Interpessoal e Estudo demonstraram diferenças negativas, mas não significantes, sendo que as dimensões Carreira e Institucional indicaram diferenças negativas e significantes. Semelhante ao critério de discussão utilizado na seção anterior, os resultados e os comentários da comparação de cada dimensão serão apresentados, discutindo primeiro as dimensões que não apresentaram diferenças significantes e a seguir as dimensões que demonstraram diferenças significantes, pois entende-se que baseado na interpretação das informações obtidas por meio das dimensões seja possível compreender a alteração ocorrida na Integração ao Ensino Superior.

Por meio da observação da Tabela 31, percebe-se que a dimensão Pessoal demonstrou diferença negativa, mas não significativa ($z = - 1,250$; $p = 0,211$) entre as duas fases pesquisadas. Pode-se comentar que na segunda fase, 79 estudantes demonstraram menor integração (média rank = 84,30) e 75 estudantes revelaram maior nível de resolução dos desafios inerentes ao processo de integração relativos ao bem-estar físico e psicológico, à estabilidade afetiva, ao otimismo, à tomada de decisões, à autonomia e ao autoconceito. É importante destacar que a dimensão Pessoal engloba aspectos que extrapolam o ambiente institucional e, portanto, dificulta a percepção do impacto do ensino superior, todavia, reconhecendo a complexidade do processo de transição que caracteriza o ingresso ao ensino superior (ALMEIDA, SOARES, 2003; ASTIN, 1993; LIMA, TORRES, FRAGA, 2005; NICO, 2000), e a dinâmica relação entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais da reciprocidade triádica (BANDURA, 1997; 2001; 2004) mostra-se necessário intervenções que visem estimular o bem estar físico e emocional dos estudantes.

Ao considerar-se a Dimensão Interpessoal, pode-se verificar diferença negativa, mas não significativa ($z = - 1,151$; $p = 0,250$) entre as percepções obtidas na primeira e na segunda fases. Nessa dimensão, 89 estudantes demonstraram menor integração (média rank = 82,88) para solucionar os desafios inerentes às percepções de habilidades sociais, ao estabelecimento de amizades, à procura de auxílio e ao relacionamento com pares na segunda fase. E, apesar de não haver diferença significativa, 74 estudantes mostraram maior integração (media rank = 80,94) para resolver os desafios relativos à dimensão interpessoal na segunda fase, com 15 estudantes

que demonstraram valores inalterados durante a pesquisa, como observado na Tabela 31. Esse resultado pode indicar que, ao conciliar o tempo entre os afazeres acadêmicos e o trabalho remunerado, as atividades englobando relacionamento de amizades, com os pares que frequentam a mesma instituição de ensino superior receberam menos envolvimento por parte dos estudantes na segunda fase da pesquisa. Uma situação reversa seria o desejável, pois à medida que os estudantes permaneceram, quase um ano, juntos, esperava-se que eles pudessem se conhecer melhor e, assim, demonstrar mais facilidade para se integrarem socialmente. Nesse caso, é importante lembrar que a cultura estudantil, composta pelos perfis dos subgrupos dos estudantes que compõem o ambiente institucional, exerce uma das maiores influências na Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA, et al., 2000; ANAYA; 1999; ASTIN, 1993). Desse modo, apesar da diferença entre as fases não ter sido significativa, a menor integração demonstrada para a integração interpessoal merece ser considerada, verificando se o fato da maioria dos estudantes exercerem atividade remunerada, fora do ambiente institucional, aliada à organização curricular por crédito, não contribuiu para a diminuição dessa percepção verificada em 94 estudantes, conforme Tabela 31.

Já, para a dimensão Estudo, pode-se perceber que a hipótese nula foi aceita, pois não houve diferença significativa entre as duas fases ($z = - 1,384$; $p = 0,166$). Esse resultado é decorrente da observação, por meio da Tabela 31, de que 84 estudantes mostraram valores menores (média rank = 78,14) na segunda fase dessa pesquisa, 68 estudantes indicaram valores maiores (média rank = 74,47) na segunda fase e 19 estudantes demonstraram valores idênticos. A partir desse resultado pode-se verificar que em relação à competência de hábitos de estudo, de gestão do tempo, de organização do estudo para avaliações e de estratégias de aprendizagem, a frequência ao Ensino Superior, durante o período pesquisado, não proporcionou mudanças significativas nos estudantes pesquisados. No entanto, após terem vivenciado o processo de aprendizagem e recebido o *feedback* das avaliações de desempenho, 84 estudantes evidenciaram menor integração específicas às tarefas de estudo e de aprendizagem, possivelmente indicando a percepção do nível de exigência relativo ao processo de aprendizagem no ensino superior. Já, os 68 estudantes que demonstraram maior integração para lidar com os desafios do processo de aprendizagem, possivelmente perceberam-se com êxito nesse processo, por meio da experiência direta e dos *feedbacks* recebidos. Pelo comentado, pode-se atribuir a não significância da diminuição verificada nesta dimensão, devido ao fato de que os estudantes já possuíam

experiência direta em tarefas de estudo e de aprendizagem, como estudar, fazer anotações e trabalhos, dentre outras, adquiridas nas vivências da educação básica. No entanto, a proporção de estudantes que demonstrou diminuição da integração na dimensão Estudo foi maior (n=84), de modo que a relação negativa verificada necessita ser considerada, podendo ser compreendida devido ao novo nível de exigência requerido pelos docentes no ensino superior (BANDURA, 1977; 1997; 2001; 2004).

Ao considerar as dimensões que demonstraram diferenças negativas significantes, apresenta-se a dimensão Carreira ($z = -2,894$; $p = 0,004$). Observando a Tabela 35, percebe-se que das 172 respostas válidas, 98 indicaram médias, da Dimensão Carreira, mais baixas (média rank = 81,07) na segunda fase da pesquisa, seguidas por 60 estudantes que indicaram médias mais altas (média rank = 76,93), na segunda fase, e 14 estudantes que não mostraram diferenças. Por meio desses resultados, pode-se comentar que uma maior parte dos estudantes (n = 98) mostrou menor habilidade para lidar com os desafios envolvidos na integração à carreira pela qual optaram, evidenciando menor integração para o perfil acadêmico e profissional inerente ao curso freqüentado. Os 60 estudantes, que demonstraram elevação da integração em carreira, indicaram maior habilidade para lidar com as questões envolvidas na carreira. Nesse contexto, pode-se perceber que após a freqüência no curso escolhido, o contato com a matriz curricular e com os docentes, os estudantes demonstram menor integração em relação à escolha do curso e da carreira. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância das ações docentes no impacto do ensino superior, de modo que, quanto melhor for a relação professor/estudante e a indicação da relevância do conteúdo a ser aprendido com a sua aplicação prática no trabalho pertinente a cada curso e carreira (ALMEIDA, SOARES, 2003; ANAYA, 1999; ASTIN; 1993), mais segurança o estudante apresentará em relação à sua definição de vocacional. Como também, destacar a importância de se orientar os estudantes sobre o caráter de formação básico peculiar às unidades programáticas específicas do primeiro ano de graduação; e do serviço de apoio ao estudante em realizar projetos de orientação profissional e de carreira, os quais podem contribuir para a integração à dimensão Carreira.

Em relação à Dimensão Institucional, ao observar a Tabela 31, pode-se perceber que hipótese nula é rejeitada, demonstrando diferença negativa e significativa entre as fases pesquisadas ($z = -3,066$; $p = 0,002$). Nessa dimensão, a média obtida na segunda fase foi menor do que na primeira para 94 estudantes (média rank = 75,63), os quais evidenciaram menor

integração para os desafios inerentes à integração institucional; sendo maior na segunda fase para 54 estudantes (média rank = 72,53), que demonstram maior integração para lidar com os desafios da integração institucional e com 24 estudantes que demonstram valores inalterados durante a pesquisa. De acordo com esses resultados, percebe-se que a maioria dos estudantes ingressantes que compõe essa amostra demonstra-se menos envolvida com a instituição freqüentada e os serviços oferecidos pela mesma. Faz-se necessário comentar que as características da instituição, as quais compreendem a infra-estrutura, o corpo docente, os serviços de apoio, as atividades complementares não obrigatórias e as atividades culturais, podem facilitar, ou não, o complexo processo de Integração ao Ensino Superior, fato que pode relacionar-se com a intenção de permanecer ou não na instituição freqüentada (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005).

Em suma, pode-se comentar que a análise realizada rejeitou a hipótese nula, para o período investigado, relativa à Integração ao Ensino Superior. Esta afirmação é decorrente da verificação de que a diferença encontrada entre as médias das duas fases desse estudo foi negativa e significativa ($z = -2,985$; $p = 0,002$), como pode ser observado na Tabela 31. Isto porque, das 128 respostas válidas para essa análise, 79 demonstraram relação negativa (média rank = 67,15) na segunda fase, indicando menor habilidade para lidar com os desafios inerentes à Integração ao Ensino Superior; e, apenas 48 mostraram relação positiva (média rank = 58,82) na segunda fase, evidenciando maior habilidade para lidar com os desafios pertinentes ao processo de Integração ao Ensino Superior. Ao considerar que a Integração ao Ensino Superior representa o enfrentamento dos desafios do processo de transição, iniciado com o ingresso da estudante ao referido nível de ensino, caracterizando-se como um processo dinâmico entre o estudante e as vivências acadêmicas, que envolve os aspectos internos ao estudante e os aspectos ambientais, é necessário destacar seu caráter facilitador da permanência na educação superior e preditor do sucesso acadêmico (ALMEIDA, et al., 2004; MILEM, BERGER, 1997; PASCARELLA, TEREZINI, 2001; 2005; TINTO, 1988). Ressaltando a importância das características ambientais da instituição freqüentada para a promoção da Integração ao Ensino Superior (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TEREZINI, 2005), possivelmente pode-se explicar a diferença negativa e significativa identificada na análise de comparação deste constructo entre as duas fases, pelo conceito da reciprocidade triádica (BANDURA, 1997; 2001; 2004). Isto porque os estudantes demonstraram médias mais altas de Integração ao Ensino Superior logo no início da freqüência ao referido nível de ensino e, por meio da experiência direta, a percepção da integração diminuiu para a maioria

dos estudantes. Essa diminuição da percepção da Integração ao Ensino Superior pôde demonstrar auto-avaliação, por parte dos estudantes, mais próxima das reais características ambientais da graduação freqüentada, fato que pode sugerir que a realidade das experiências acadêmicas vivenciadas ao longo do período pesquisado foi diferente das primeiras experiências, as quais eram permeadas pela sensação de êxito obtida pelo ingresso ao ensino superior. Embora o constructo Integração ao Ensino Superior, como a Auto-eficácia na Formação Superior, seja compreendido como dinâmico e, portanto, não estável, seria desejável que houvesse percepção maior de Integração ao Ensino Superior. Assim, algumas posturas institucionais como política de gestão e pedagógica, ação docente e dos serviços de apoio aos estudantes, bem como a ausência destas, podem estar estimulando uma alteração no aspecto pessoal e no comportamento destes estudantes. A fim de minimizar essa diminuição seria necessária a adoção de posturas institucionais e docentes que contemplassem o desenvolvimento multidimensional, bem como promovessem o diálogo com os estudantes, com ênfase nas questões relativas ao desenvolvimento pessoal, interpessoal, de estudo, de carreira e institucional.

3. Relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior em cada um dos períodos letivos

Como enunciado na introdução, algumas pesquisas indicam que a Auto-eficácia na Formação Superior é uma variável que representa uma importante contribuição para a Integração ao Ensino Superior (ZAJACOVA, LYNCH, ESPENSHADE, 2005; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000; ALBIERO-WALTON, 2003; HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; JAKUBOWSI, DEMBO, 2004; BYER, 2002). A demonstração de comportamentos pró-ativos, autônomos e de aprendizagem autodirigida, os quais são otimizados pela crença de Auto-eficácia na Formação Superior, é relevante para a formação multidimensional do estudante, bem como à Integração ao Ensino Superior.

A partir da hipótese de que a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior correlacionam-se, realizou-se a análise de correlação. Tal análise visa identificar se as duas variáveis, aqui pesquisadas, são lineares, bem como se há proporcionalidade no crescimento das mesmas. Para tanto, utilizou-se o teste de correlação, não paramétrico,

Spearman (r_s) a fim de analisar a correlação entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, na primeira e na segunda fase da pesquisa.

Após análise das correlações encontradas, percebeu-se que os resultados da correlação entre a primeira e a segunda fase foram semelhantes. Tal contexto encaminhou a definição da apresentação conjunta destes resultados, de modo que as correlações serão apresentadas e discutidas simultaneamente.

Para iniciar, apresenta-se a correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior da 1ª fase que, como pode ser observada na Tabela 32, foi positiva, significativa e forte ($r_s = 0,706$, $p < 0,0001$, $n = 136$).

Tabela 32: Correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior- 1ª fase

		Dimensão Pessoal	Dimensão Interpessoal	Dimensão Carreira I	Dimensão Estudo I	Dimensão Institucional I	Integração ao Ensino Superior I
Auto-eficácia em ações pró-ativas I	r_s	0,295 (**)	0,502 (**)	0,403 (**)	0,577 (**)	0,412 (**)	0,573 (**)
	n	167	178	176	175	173	150
Auto-eficácia acadêmica I	r_s	0,442 (**)	0,417 (**)	0,509 (**)	0,577 (**)	0,400 (**)	0,636 (**)
	n	166	179	176	175	173	148
Auto-eficácia na regulação na formação I	r_s	0,373 (**)	0,437 (**)	0,479 (**)	0,523 (**)	0,407 (**)	0,595 (**)
	n	165	175	174	172	171	147
Auto-eficácia na gestão acadêmica I	r_s	0,357 (**)	0,426 (**)	0,448 (**)	0,626 (**)	0,403 (**)	0,606 (**)
	n	168	179	177	176	174	149
Auto-eficácia na interação social I	r_s	0,306 (**)	0,661 (**)	0,303 (**)	0,303 (**)	0,311 (**)	0,539 (**)
	n	169	181	179	178	176	150
Auto-eficácia na Formação Superior I	r_s	0,448 (**)	0,583 (**)	0,520 (**)	0,632 (**)	0,455 (**)	0,706 (**)
	n	152	161	160	158	157	136

** $p < 0,0001$

Conforme pode ser verificado na Tabela anterior, há correlação positiva, significativa e forte entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, na primeira fase desta pesquisa, entre todas as dimensões. Nesse conjunto, percebe-se que:

1. Dimensão Pessoal I: apresentou correlações positivas significante, mas fracas com as dimensões Auto-eficácia na Gestão Acadêmica I ($r_s = 0,357$), Auto-eficácia em Ações Pró-ativas

I ($r_s = 0,295$), Auto-eficácia na Interação Social I ($r_s = 0,306$) e Auto-eficácia na Regulação na Formação I ($r_s = 0,373$);

2. Dimensão Auto-eficácia na Interação Social: apresentou correlações positivas significantes e fracas com as dimensões Carreira I ($r_s = 0,303$), Estudo I ($r_s = 0,303$) e Institucional I ($r_s = 0,311$);

3. Todas as demais correlações entre as dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior e da Integração ao Ensino Superior foram positivas, significantes e moderadas ($r_s \geq 0,400 \leq 0,700$).

De modo semelhante, a correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, na segunda fase, também apresentou-se positiva e significativa, mas moderada ($r_s = 0,674$, $p < 0,0001$, $n = 142$), como pode ser observado na Tabela 33.

Tabela 33: Correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior - 2ª fase

		Dimensão Pessoal II	Dimensão Interpessoal I II	Dimensão Carreira II	Dimensão Estudo II	Dimensão Institucional II	Integração ao Ensino Superior II
Auto-eficácia em ações pró-ativas II	r_s N	0,294 (**) 169	0,319 (**) 177	0,475 (**) 174	0,514 (**) 173	0,397 (**) 177	0,546 (**) 152
Auto-eficácia acadêmica II	r_s N	0,426 (**) 170	0,234 (*) 178	0,575 (**) 175	0,611 (**) 174	0,476 (**) 178	0,637 (**) 153
Auto-eficácia na regulação da formação II	r_s N	0,324 (**) 170	0,332 (**) 177	0,577 (**) 173	0,577 (**) 173	0,439 (**) 176	0,577 (**)
Auto-eficácia na gestão acadêmica II	r_s N	0,284 (**) 174	0,260 (**) 182	0,467 (**) 178	0,644 (**) 178	0,446 (**) 181	0,548 (**) 156
Auto-eficácia na interação social II	r_s N	0,373 (**) 172	0,627 (**) 180	0,423 (**) 177	0,369 (**) 176	0,309 (**) 180	0,604 (**) 155
Auto-eficácia na Formação Superior II	r_s N	0,419 (**) 158	0,450 (**) 165	0,567 (**) 161	0,604 (**) 161	0,466 (**) 164	0,674 (**) 142

** $p < 0,0001$.

* $p = 0,002$.

Na segunda fase da pesquisa, todas as dimensões que compõem os constructos estudados apresentaram correlações positivas e significantes. No entanto, houve alteração na força da correlação. Ao observar a Tabela 33 percebe-se que:

1. Dimensão Pessoal II: apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões Auto-eficácia na Interação Social II ($r_s = 0,373$), Auto-eficácia na Regulação na Formação II ($r_s = 0,324$), Auto-eficácia em Ações Pró-ativas II ($r_s = 0,294$) e Auto-eficácia na Gestão Acadêmica II ($r_s = 0,284$);

2. Dimensão Interpessoal II: apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões Auto-eficácia na Regulação na Formação ($r_s = 0,332$), Auto-eficácia em Ações Pró-ativas ($r_s = 0,319$) e Auto-eficácia na Gestão Acadêmica ($r_s = 0,260$);

3. Dimensão Interpessoal II: apresentou correlação positiva, significativa e fraca com a dimensão Auto-eficácia Acadêmica ($r_s = 0,234$);

4. Dimensão Auto-eficácia na Interação Social II: apresentou correlação positiva, significativa e fraca com a dimensão Estudo II ($r_s = 0,369$);

5. Dimensão Institucional II: apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões Auto-eficácia na Interação Social II ($r_s = 0,309$) e Auto-eficácia em Ações Pró-ativas II ($r_s = 0,397$);

6. Todas as demais dimensões apresentaram correlações positivas, significantes e moderadas ($r_s \leq 0,400 \leq 0,700$).

Como pôde ser observado nas Tabelas 32 e 33, a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior se correlacionam de maneira positiva e significativa nas duas fases da pesquisa. No entanto, houve diminuição da força da correlação verificada na segunda fase, pois na primeira fase era forte ($r_s = 0,706$) e passou a ser classificada como moderada ($r_s=0,674$), na segunda fase. O mesmo ocorre entre algumas dimensões em que as correlações eram moderadas e passaram a ser fracas na segunda fase da pesquisa, como pode ser verificado na Tabela a seguir.

Tabela 34: Intensidade das Correlações de Spearman em relação às fases da pesquisa

	Fase	Dimensão Pessoal	Dimensão Interpessoal	Dimensão Carreira	Dimensão Estudo	Dimensão Institucional	Integração ao Ensino Superior
Auto-eficácia em ações pró-ativas	1ª	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
	2ª	Fraca	Fraca	Moderada	Moderada	Fraca	Moderada
Auto-eficácia acadêmica	1ª	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
	2ª	Moderada	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
Auto-eficácia na regulação da formação	1ª	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
	2ª	Fraca	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
Auto-eficácia na gestão acadêmica	1ª	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
	2ª	Fraca	Fraca	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
Auto-eficácia na interação social	1ª	Fraca	Moderada	Fraca	Fraca	Moderada	Moderada
	2ª	Fraca	Moderada	Moderada	Fraca	Fraca	Moderada
Auto-eficácia na Formação Superior	1ª	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Forte
	2ª	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada

Ao analisar a Tabela 34, percebe-se que a Dimensão Interpessoal apresentou maior número de enfraquecimento de correlações com as dimensões que compõem a Auto-eficácia na Formação Superior. Nesse sentido, as correlações apresentadas entre a dimensão Interpessoal e as dimensões Auto-eficácia em Ações Pró-ativas, Auto-eficácia Acadêmica, Auto-eficácia na Regulação da Formação e Auto-eficácia na Gestão Acadêmica enfraqueceram. É interessante lembrar que a dimensão Interpessoal é dedicada à verificação da percepção do estudante em relação ao seu envolvimento com os colegas, incluindo o estabelecimento de amizades, de atribuição da importância aos mesmos, da procura de ajuda para questões pessoais e da própria percepção de habilidades sociais, das quais ocorrem, interna ou externamente, ao ambiente institucional. Já, as dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior com as quais a dimensão Interpessoal apresentou enfraquecimento da correlação são dedicadas à verificação da confiança percebida na capacidade de: (1) Auto-eficácia em Ações Pró - ativas: aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhores institucionais; (2) Auto-eficácia Acadêmica: aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso; (3) Auto-eficácia na Regulação Superior: estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e auto-regular suas ações no processo de formação e desenvolvimento, (4) Auto-eficácia na Gestão Acadêmica: envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas. Ao interpretar os resultados dessas correlações, por meio da análise conceitual das dimensões relacionadas, pode-se comentar que as

ações compreendidas por estas dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior constituem-se como ações pessoais e intencionais, cujo modo como o estudante irá comportar-se frente ao contexto ambiental produzirá uma conseqüência. Mas, segundo o entendimento da reciprocidade triádica, o modo como o estudante irá se comportar também é influenciado pelo ambiente. Nesse sentido, pode-se comentar que na primeira fase desta pesquisa os estímulos do ambiente nas ações dos estudantes parecem ter sido mais fortes, dada a maior intensidade das correlações verificadas entre a dimensão Interpessoal e as dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior. No entanto, cabe ressaltar que as correlações entre estas dimensões continuaram a existir na segunda fase e apenas enfraqueceram. Isso destaca a presença do impacto dos pares nas experiências acadêmicas vivenciadas conjuntamente, às quais são dinâmicas e inter-relacionadas (ALMEIDA, et al., 2000; ANAYA, 1999; ASTIN, 1993).

As correlações entre as dimensões Institucional, Auto-eficácia em Ações Pró – ativas e Auto-eficácia na Interação Social também enfraqueceram na segunda fase da pesquisa, passando de moderadas à fracas. A dimensão Institucional da Integração ao Ensino Superior dedica-se a verificar o compromisso com a instituição freqüentada, incluindo a intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infra-estrutura. A dimensão Auto-eficácia em Ações Pró – Ativas destina-se à análise da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, de atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. E a dimensão Auto-eficácia na Interação Social dedica-se à confiança percebida na capacidade de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. Ao analisar o enfraquecimento dessas correlações pode-se comentar que na segunda fase os estudantes parecem trazer a si próprios a responsabilidade do comportamento pró – ativo dedicado à sua formação superior, enfraquecendo a correlação da dimensão Institucional com a Auto-eficácia em Ações Pró-ativas. Além disso, pode se comentar que no decorrer do período letivo pesquisado, os estudantes puderam ampliar e fortalecer o relacionamento social com os pares, bem como com os docentes. O enfraquecimento da correlação entre a Auto-eficácia na Interação Social e a dimensão Institucional, parece indicar que à medida que o estudante se sente mais acolhido pelos pares, a importância da instituição diminui. Faz-se necessário destacar que na análise descritiva, a dimensão Institucional demonstrou média menor na segunda fase (de $m = 3,88$ na 1ª fase para $m = 3,76$), diminuindo sua colocação (passou de 2º posto para 3º posto); já a dimensão Auto-eficácia em Ações Pró – Ativas manteve o mesmo posto (5º) nas duas fases e também apresentou

diminuição da média descritiva ($m = 7,61$ na 1ª fase e $m = 7,24$ na 2ª fase), acontecendo o mesmo com a dimensão Auto-eficácia na Interação Social (1º posto nas duas fases, $m = 8,61$ na 1ª fase e $m = 8,41$ na 2ª fase). Nesse contexto, cabe lembrar que, apesar das três médias citadas terem diminuído, a diminuição tanto da média descritiva, como do posto, referentes à dimensão institucional, indicou menor habilidade dos estudantes para lidar com os desafios inerentes à integração institucional. Assim, com a contribuição dos resultados descritivos, pode-se analisar o enfraquecimento destas correlações por meio de três questionamentos: (1) na segunda fase da pesquisa o estudante demonstrou maior confiança em suas próprias capacidades, o que possibilitou que o ambiente institucional tivesse menor importância para a sua vivência acadêmica? ; (2) a percepção de maior dificuldade para integrar-se, institucionalmente, pode indicar uma diminuição do compromisso do estudante em relação à instituição freqüentada, o que poderia contribuir para o enfraquecimento das correlações entre a dimensão Institucional e as dimensões Auto-eficácia na Ação Pró – ativa e Auto-eficácia na Interação Social? ; ou (3) a percepção dos estudantes em relação aos aspectos envolvidos pela dimensão institucional se tornou mais próxima da realidade ambiental da faculdade pesquisada, mostrando que a realidade da instituição era diferente das expectativas iniciais dos estudantes em relação às características da mesma? Seria interessante buscar respostas a esses questionamentos, talvez por meio da análise de regressão, contudo esse não se constitui objetivo desta pesquisa.

Em contrapartida, conforme pode ser observado na Tabela 34, a única correlação, que demonstrou fortalecimento, da primeira para a segunda fase, foi relativa às dimensões Auto-eficácia na Interação Social e Carreira. Possivelmente, esse fortalecimento possa ter ocorrido por meio da ampliação de contatos sociais, tanto com docentes, quanto com estudantes, durante o intervalo de tempo entre as duas fases da pesquisa. Segundo a Teoria Social Cognitiva, um grupo de pessoas, vasto e heterogêneo, pode contribuir para ampliar os modelos vicários pelos quais uma pessoa pode aprender. Por essa linha teórica, pode-se presumir que a ampliação de relacionamentos sociais no meio acadêmico foi um dos aspectos que auxiliaram os estudantes a compreenderem os fatores envolvidos na definição de curso e de carreira, bem como em relação às suas expectativas. Além disso, é importante lembrar que o impacto das variáveis ambientais proporcionadas pelos pares que freqüentam o mesmo curso, e suas heterogêneas características, constitui uma das maiores influências no desenvolvimento e na mudança dos estudantes, sendo um movimento dinâmico e inter-relacionado (ALMEIDA, et al. 2000; ANAYA, 1999; ASTIN, 1993),

de modo que o convívio e o diálogo com estudantes que apresentam o perfil característico do curso (ASTIN, 1993) frequentado podem contribuir para a compreensão dos aspectos envolvidos na carreira definida. Neste contexto, a crença de auto-eficácia para estabelecer bom relacionamento com os professores verificada por meio da AEFS (“Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?”, com média 9,08 (dp = 1,013) na 1ª fase e média 8,79 (dp = 1,244) pode ter contribuído para o fortalecimento da correlação entre a Auto-eficácia na Interação Social e a Dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior, apesar da diminuição da média descritiva. Isto porque a ação do professor do ensino superior pode atuar como modelação cognitiva (BANDURA, 1993; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006) inclusive para o processo de orientação de profissional.

No geral, a correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior enfraqueceu passando de forte para moderada, como pôde ser verificado na Tabela 34. Esse resultado é semelhante aos resultados de duas pesquisas longitudinais apresentadas na introdução, com delineamentos similares ao deste estudo, às quais também apresentaram enfraquecimento da correlação da Auto-eficácia na Formação Superior com as variáveis (gênero, curso, nota e valor atribuído à tarefa) pesquisadas na segunda fase de suas pesquisas (LENT, BROWN, LARKIN, 1986; SHIM, RYAN, 2005). Já, o estudo longitudinal realizado por Bong (1999) encontrou fortalecimento da correlação entre Auto-eficácia na Formação Superior e o valor atribuído às tarefas acadêmicas, mas não incluíam apenas ingressantes, fato que evidencia a necessidade de se ampliar esta investigação, de modo a abranger estudantes de outros períodos da graduação. Entretanto, aqui encontra-se um impasse, presente nas pesquisas sobre o impacto da educação superior, pois não há possibilidade de investigar os efeitos da educação superior nos estudantes, isolando-os das demais esferas da vida cotidiana (ASTIN, 1993; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005), sendo necessário estudos de regressão para encontrar novas informações.

De acordo com os resultados apresentados, pode-se afirmar que a Auto-eficácia na Formação Superior relaciona-se positiva e significativamente com a Integração ao Ensino Superior. Pelo exposto, pôde-se perceber que as correlações positivas e significantes encontradas nesta pesquisa são compatíveis com outras pesquisas já realizadas, pois essas verificaram: que a Auto-eficácia na Formação Superior influencia direta e indiretamente o envolvimento, a persistência, a memória (BANDURA, 1993; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006) e o desempenho (BANDURA, 1993; BONG, 1999; DIAS, AZEVEDO, 2001; LENT, BROWN, LARKIN,

1986; LENT, MULTON, BROWN, 1991; SÁ, 2002; SCHUNK, 1995; SHIM,RYAN, 2005; STALLWORTH-CLARK, et al., 2002; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006), bem como é correlacionada com a motivação do estudante, com o controle e a valorização da aprendizagem percebida (BONG,1999; COLE, DENZINE,2004; SHIM,RYAN,2005), com a persistência, com a cooperação aos colegas, com a habilidade de pensamento crítico e a habilidade profissional (BYER, 2002; 2001). Assim, ressalta-se a importância do conhecimento destas correlações para o processo multidimensional de formação do estudante do ensino superior, de modo que este conhecimento possa contribuir para o desenvolvimento de ações institucionais intencionais, estimulando as capacidades cognitivas e as habilidades auto-reguladoras (BANDURA, 1993; 1997; 2006) necessárias para a resolução de problemas complexos comuns ao mundo globalizado (PEREIRA, 2000; PROTA, 1987).

4. Síntese dos resultados

Uma vez concluída a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos, considerando-se a gama de informações enunciadas, definiu-se organizar uma síntese dos principais resultados. Para tanto, serão apresentados os principais resultados desta pesquisa, visando proporcionar um breve panorama sobre a problemática pesquisada, conforme segue:

- Análise descritiva da primeira fase:

a) Auto-eficácia na Formação Superior: na primeira fase da pesquisa, os estudantes ingressantes mostraram-se capazes de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas, pertinentes ao ensino superior, demonstrando média 8,08 (dp = 0,984). Nesse contexto, os estudantes demonstraram menor intensidade percebida para a Auto-eficácia em Ações Pró – ativas (m = 7,61; dp = 1,318), seguindo-se da dimensão Auto-eficácia Acadêmica (m = 7,94; dp = 1,037), dimensão Auto-eficácia na Regulação na Formação (m = 8,15; dp = 1,156), dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica (m = 8,46; dp = 1,084) e, demonstrando maior intensidade para a dimensão Auto-eficácia na Interação Social (m = 8,61; dp = 1,013);

b) Integração ao Ensino Superior: na primeira fase da pesquisa, os estudantes ingressantes mostraram-se integrados ao ensino superior ($m = 3,80$; $dp = 0,459$). Em relação a esse constructo, os estudantes ingressantes demonstraram menor habilidade para lidarem com os desafios inerentes à integração na dimensão Pessoal ($m = 3,56$; $dp = 0,729$), seguida pela dimensão Estudo ($m = 3,63$; $dp = 0,598$), dimensão Interpessoal ($m = 3,86$; $dp = 0,625$), dimensão Institucional ($m = 3,88$; $dp = 0,611$) e pela dimensão Carreira, a qual demonstrou maior integração.

- Análise descritiva da segunda fase:

a) Auto-eficácia na Formação Superior: na segunda fase, os estudantes demonstraram média 7,87 ($dp = 1,070$) da percepção relativa à capacidade de executar e organizar cursos de ações requeridos para produzir realizações pertinentes ao ensino superior. A menor intensidade da crença dos estudantes foi identificada na dimensão Auto-eficácia em Ações Pró-ativas ($m = 7,24$; $dp = 1,377$), seguida pela dimensão Auto-eficácia Acadêmica ($m = 7,82$; $dp = 1,103$), pela dimensão Auto-eficácia na Regulação de Formação ($m = 7,85$; $dp = 1,336$), pela dimensão Auto-eficácia na Gestão Acadêmica ($m = 8,20$; $dp = 1,239$) e pela dimensão Auto-eficácia na Interação Social, a qual demonstrou maior intensidade da crença percebida pelos estudantes ($m = 8,41$; $dp = 1,067$).

b) Integração ao Ensino Superior: na segunda fase da pesquisa, os estudantes auto-avaliaram-se como integrados ao ensino superior ($m = 3,72$, $dp = 0,458$). Nesse contexto, a dimensão pessoal evidenciou menor habilidade dos estudantes para lidarem com os desafios desta dimensão, seguida pela dimensão Estudo ($m = 3,55$; $dp = 0,567$), pela dimensão Institucional ($m = 3,76$; $dp = 0,632$), pela dimensão Interpessoal ($m = 3,79$; $dp = 0,624$) e, mostrando maior habilidade para lidarem com os desafios que compreendidos pela dimensão Carreira ($m = 3,97$; $dp = 0,590$).

- Comparação dos constructos - pesquisa entre as duas fases:

a) Auto-eficácia na Formação Superior da 1ª e da 2ª fase: por meio da análise comparativa, foi identificada diferença negativa e significativa ($Z = - 3,329$; $p < 0,001$) entre a Auto-eficácia na Formação Superior da primeira fase e a Auto-eficácia na Formação Superior da segunda fase. As diferenças foram negativas e significantes para as dimensões Auto-eficácia em Ações Pró-

ativas, Auto-eficácia na Regulação na Formação, na Auto-eficácia na Gestão Acadêmica e Auto-eficácia na Interação Social, com exceção da dimensão Auto-eficácia Acadêmica que apresentou diferença negativa, mas não significativa. Esse resultado pode indicar que a percepção da crença de Auto-eficácia na Formação Superior dos estudantes pesquisados tornou-se mais próxima da real capacidade após a frequência ao ensino superior.

b) Interação ao Ensino Superior da 1ª e da 2ª fase: a análise comparativa possibilitou a identificação de diferença negativa e significativa ($Z = - 2,985$; $p = 0,003$) entre a Integração ao Ensino Superior da primeira fase e a Integração ao Ensino Superior da segunda fase. Ao considerar as dimensões, verificou-se diferença negativa e significativa entre a dimensão Carreira e a dimensão Institucional, sendo que as dimensões Pessoal, Interpessoal e Estudo evidenciaram diferenças negativas, mas não significativas. Esse resultado indica a possibilidade de que os estudantes auto-avaliaram a Integração ao Ensino Superior de modo mais próximo das reais características ambientais da instituição freqüentada durante o período pesquisado.

- Relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior em cada um dos períodos letivos: por meio da análise de correlação de Spearman, foi verificada correlação positiva e significativa entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior nas duas fases da pesquisa. No entanto, houve diminuição da força da correlação existente entre as duas variáveis investigadas, passando de correlação forte ($r_s = 0,706$; $p < 0,0001$) na primeira fase para correlação moderada ($r_s = 0,674$; $p = 0,002$) na segunda fase. Ao analisar as relações entre as dimensões dos constructos pesquisados, foi identificada correlação positiva e significativa entre todas as dimensões que os compõem, sendo que a dimensão Interpessoal apresentou diminuição da força da correlação, passando de moderada para fraca, com as correlações Auto-eficácia em Ações Pró-ativas, Auto-eficácia acadêmica, Auto-eficácia na Regulação da Formação e Auto-eficácia na Gestão Acadêmica; a dimensão Institucional também apresentou diminuição da força da correlação com as dimensões Auto-eficácia em Ações Pró-ativas e Auto-eficácia na Interação Social, passando de moderada para fraca. Com exceção da relação entre a dimensão Carreira e a dimensão Auto-eficácia na Interação Social, que passou de fraca para moderada, as demais correlações mantiveram-se estáveis nas duas fases da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era da informação, mundo globalizado. Esses dois conceitos retratam uma transição histórica, à qual a humanidade tem vivenciado nos últimos anos, como também cria expectativas em relação a um futuro que requererá novas maneiras de vida. Essa transição não se refere apenas às questões econômicas ou políticas, mas sim, relaciona-se profundamente com a educação superior, conferindo-lhe implicações. A essa, faz-se necessário promover o desenvolvimento multidimensional do estudante, estimulando as habilidades de comunicação, de reflexão, de análise e de crítica, dentre outras habilidades cognitivas e não-cognitivas, para que o homem possa adaptar-se às constantes mudanças tecnológicas e, conseqüentemente, comportamentais desencadeadas pela evolução do saber humano.

Nesse contexto, promover a democratização do acesso ao ensino superior, de modo a garantir formação multidimensional aos heterogêneos estudantes que ingressam no referido nível de ensino coloca-se como um grande desafio. Apesar de ainda incipiente, é possível afirmar que o acesso à graduação foi ampliado, alcançando pessoas que, décadas atrás, não teriam condição de realizar tal meta. No entanto, conseguir ingressar ao ensino superior não é sinônimo de sucesso acadêmico. Para tal, o estudante precisa percorrer um longo e desafiante percurso, o qual se inicia com a transição desencadeada pelo ingresso no referido nível de ensino e prolonga-se durante toda a vivência acadêmica. Segundo alguns pesquisadores, se o estudante experimentar a sua vivência acadêmica permeado pela Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA, SOARES, FERREIRA, 2002; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000) como pela Auto-eficácia na Formação Superior (ALBIERO-WALTON, 2003; BYER, 2002; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000; ZAJACOVA;LYNCH; ESPENSHADE, 2005) este poderá usufruir, mais satisfatoriamente, o processo de formação superior, ampliando as suas possibilidades de permanecer no curso, de obter desenvolvimento multidimensional e de experimentar o sucesso acadêmico.

Por meio desta pesquisa, realizada no decorrer do primeiro ano de graduação, foi possível verificar a relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior, bem como obter uma percepção da mudança decorrente da experiência na educação superior.

Em busca da compreensão sobre a relação entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, essa pesquisa encontrou resultados coincidentes com as indicações de algumas pesquisas internacionais, as quais indicam que a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior representam importantes variáveis para a permanência e o sucesso acadêmico, bem como para a magnitude do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência ao referido nível de ensino (ALBIERO-WALTON, 2003; BYER, 2002; HIROSE, WADA, WATANABE, 1999; JAKUBOWSKI, DEMBO, 2004; KENNEDY, SCHECKELEY, KEHRHAHN, 2000; ZAJACOVA, LYNCH, ESPENSHADE, 2005).

A despeito da complexa transição enfrentada no ingresso ao ensino superior, os estudantes demonstraram perceberem-se capazes e integrados ao mesmo. Isto porque os índices descritivos, da primeira fase dessa pesquisa, evidenciaram percepção da própria capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior e habilidade percebida para lidar com os desafios inerentes ao processo de transição – integração, mostrando compartilhar das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição. A princípio, pela Teoria Social Cognitiva, explica-se esse resultado, entendido de modo satisfatório, como derivado da sensação de êxito que o ingresso à instituição proporcionou, o qual serviu de fonte direta para a Auto-eficácia na Formação Superior, sendo esta, possivelmente, um dos aspectos relacionados com o nível da Integração ao Ensino Superior.

Já, na segunda fase desta pesquisa, os índices descritivos relativos à Auto-eficácia na Formação Superior e à Integração ao Ensino Superior foram menores. Nesse momento da pesquisa, os estudantes demonstraram menores intensidades em relação à percepção da capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior, como também demonstraram compartilhar com menor intensidade das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, mostrando menor habilidade percebida para lidar com os desafios inerentes ao processo de integração. Nesse contexto, se considerado que, segundo a Teoria Social Cognitiva, os estudantes escolheram participar de atividades acadêmicas as quais se consideravam capazes de realizar com êxito, pode-se atribuir ao modelo de reciprocidade triádica a diminuição da autopercepção em relação às variáveis pesquisadas, de modo que as características ambientais possivelmente interagiram

dinamicamente com as características pessoais e comportamentais, impulsionando a diminuição desses índices. Ainda nesse contexto, como a dimensão Institucional apresentou diminuição da média descritiva e diminuição do posto obtido na segunda fase desta pesquisa, destaca-se que, possivelmente, o menor compromisso demonstrado com a instituição freqüentada possa ser originário da percepção de que a realidade institucional não era compatível com as expectativas que esses estudantes empreenderam em relação à instituição freqüentada no início da freqüência ao ensino superior. Isto posto, pode-se alertar que as características ambientais parecem ter contribuído com maior ênfase para a diminuição dos índices descritivos relativos à segunda fase da pesquisa. Essa observação não exclui as ações, de influências das características pessoais e comportamentais dos estudantes, como propulsores da diminuição apresentada, pois também foram verificadas diminuições dos índices descritivos nas dimensões dedicadas às análises desses aspectos, mas visa ressaltar a importante influência da instituição, de suas políticas e ações pedagógicas no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, ao analisar o impacto da freqüência à educação superior, pôde-se verificar uma relação negativa significativa, tanto para a Auto-eficácia na Formação Superior como para a Integração ao Ensino Superior. Essa diminuição da percepção dos estudantes em relação aos constructos pesquisados pôde demonstrar que após as vivências acadêmicas as percepções dos estudantes tornaram-se mais próximas do contexto ambiental, bem como das capacidades reais de cada estudante pesquisado. Apesar disso, esse resultado remete a uma reflexão sobre o objetivo da educação superior, que pode ser sinteticamente definido como: promover o desenvolvimento multidimensional, conduzindo os estudantes à autonomia, estimulando-o a ser capaz de adaptar-se às constantes mudanças da vida profissional e pessoal, possibilitando a igualdade social. Talvez o período pesquisado, o qual compreendeu quase um ano, seja mínimo para se verificar tal desenvolvimento, lembrando que o termo desenvolvimento remete a um processo sistemático, seqüencial e integrador, com valor universalmente desejado (KING, 1994; PASCARELLA, TEREZINI, 1991a; 2005; TEREZINI, 1994). No entanto, a concepção de ensino superior idealizada, tinha como expectativa verificar impacto positivo da freqüência à graduação. Faz-se necessário pontuar que essa diferença negativa necessita ser mais bem compreendida, pois se, no decorrer dos próximos períodos letivos, essa diferença tornar a ser repetir existe a possibilidade destes estudantes experimentarem as vivências acadêmicas superficialmente, diminuindo as probabilidades de permanência no ensino superior.

Esse impacto mostrou-se negativo, mas não significativo, nas dimensões Auto-eficácia Acadêmica e Estudo. Ressaltar essas exceções é interessante, pois reforça a necessidade de se entender o ensino superior como um processo vivenciado em domínios pessoal, interpessoal, acadêmico, carreira e institucional (ALMEIDA, et al., 2004), e de se destacar a percepção de que a dificuldade de Integração ao Ensino Superior não é somente relativa aos aspectos de aprendizagem. Pela concepção da organização dos níveis educacionais, é compreendido que as tarefas de estudo e de aprendizagem pertinentes ao ensino superior sejam mais complexas se comparadas às da educação básica. Por meio desta afirmação, seria esperado que a diferença negativa verificada nas dimensões Auto-eficácia Acadêmica e Estudo também fossem significativas, dado o contexto geral analisado em relação aos constructos pesquisados. Contudo, cabe destacar que as diferentes instituições de ensino superior predisõem os estudantes a diversas possibilidades de desenvolvimento (ASTIN, 1993). Nesse sentido, seria necessário questionar se o fato da instituição pesquisada ser uma faculdade estaria relacionado com uma proposta de ensino mais semelhante à proposta de ensino adotada na educação básica, sendo reconhecida pelos estudantes ingressantes, de modo que a experiência direta obtida na educação básica tenha subsidiado a ausência de diferença significativa. Desse modo, pode-se comentar que a faculdade, com sua menor amplitude organizacional e didático-pedagógica, possibilitou a resolução dos desafios relacionados às tarefas de estudo e aprendizagem com mais facilidade se comparada às outras dimensões analisadas. O estudo de Bariani (2005b) evidenciou que estudantes de diferentes universidades paulistas demonstravam percepção de Integração ao Ensino Superior de modo divergente entre si, indicando que as características ambientais influenciavam a integração de seus estudantes. Assim, problematizar sobre possíveis diferenças entre a percepção dos estudantes em relação à Auto-eficácia Acadêmica e a dimensão Estudo de acordo com a organização acadêmica seria fonte de informação importante para subsidiar a elaboração de políticas educacionais e de gestão do ensino superior.

Em consonância com outros estudos, foi possível verificar a existência de correlação positiva e significativa entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior (BANDURA, 1993; BONG, 1999; COLE, DENZINE, 2004; DIAS, AZEVEDO, 2001; LENT, BROWN, LARKIN, 1986; LENT, MULTON, BROWN, 1991; SCHUNK, 1995; SHIM, RYAN, 2005; STALLWORTH-CLARK, et al., 2002; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006;). Essa correlação pôde ser classificada como forte na primeira fase da pesquisa, diminuindo para moderada na segunda fase.

Nessa análise, destaca-se a correlação positiva e fraca da dimensão Pessoal apresentada com todas as dimensões da Auto-eficácia na Formação Superior, dado que pode apontar a necessidade de ações institucionais que visem fortalecer a crença de eficácia na formação superior, com ênfase nos aspectos relacionados ao estado físico e emocional dos estudantes. Isto porque os estados físicos e, emocionais dos estudantes são derivados dos processos cognitivos e dependendo das circunstâncias, a ansiedade, o estresse, o sono e o cansaço físico são entendidos como um fraco julgamento da capacidade para resolução de determinada tarefa ou situação (BANDURA, 1993; 1997; 2004). Este comentário justifica-se à medida que, segundo a Teoria Social Cognitiva, se entende a auto-eficácia como a raiz da agência humana e dos núcleos principais desta (BANDURA, 1997), de modo que, reconhecendo a necessidade de um estudo de equação estrutural para obter-se maior compreensão da relação entre Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior, a primeira seria a condição para a segunda.

Ao comentar sobre as fontes de Auto-eficácia na Formação Superior, é importante considerar a aprendizagem vicária. Esta se constitui uma habilidade pela qual uma pessoa pode aprender com as experiências vividas por outras pessoas, servindo como meio para o estabelecimento de expectativas estabelecidas por comparação social. Segundo esse entendimento, um estudante poderia pensar: *“se aquela pessoa conseguiu, por que eu não conseguirei?”* Desta forma, os pares exercem uma das maiores influências para o desenvolvimento dos estudantes, como demonstrado pelas médias das dimensões Auto-eficácia na Interação Social e Interpessoal. Pelo evidenciado nesta pesquisa, pode-se comentar que o relacionamento entre os estudantes foi percebido com confiança e permeado por sentimentos de amizade e colaboração. Este fato pode contribuir para a existência de um ambiente intersocial agradável, o qual pode facilitar a aprendizagem vicária, de modo que as experiências de uns auxiliem os outros estudantes a construírem novos comportamentos e novos conhecimentos.

Inseridos nos aspectos de relacionamento social, mas com peculiaridades características do papel exercido, encontram-se os docentes. A estes, cabem as responsabilidades de possibilitar experiências orientadas, por meio de modelação cognitiva, transmitindo em etapas gradativas os conhecimentos e as estratégias relevantes para que os estudantes possam desenvolver as suas capacidades e, assim, a aprendizagem autodirigida (BANDURA, 1993; 2005; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006). Para tanto, a postura docente, que permita um relacionamento com os estudantes, permeada pelo diálogo, coloca-se como fundamental para a qualidade do processo de

formação superior e da Integração ao Ensino Superior dos estudantes, bem como para a construção da Auto-eficácia na Formação Superior dos mesmos. O modo como o docente comunica-se com os estudantes constitui-se uma importante fonte persuasiva de Auto-eficácia na Formação Superior (SCHUNK, 1995; SCHUNK, PAJARES, 2005), desde que evidencie as falhas e as conquistas realizadas pelos estudantes, orientando-os clara e objetivamente em relação às tarefas acadêmicas, sempre com respeito pela pessoa com a qual está lidando. Nas duas fases desta pesquisa, os estudantes demonstraram perceberem-se capazes de estabelecer bons relacionamentos com os docentes, mas menos capazes de questionarem frente às possíveis dúvidas. Essa percepção, ao mesmo tempo que pode ser considerada boa, pois atuará como fonte de Auto-eficácia na Formação Superior, instiga a reflexão sobre o papel da dúvida no processo de ensino-aprendizagem. Em termos conceituais, a dúvida possibilita a construção do conhecimento, no entanto, esta não foi assim percebida pelos estudantes dessa amostra. O que atuaria como limitador da ação de questionar um professor em público? Seriam experiências diretas vivenciadas na educação básica? Seriam experiências vicárias presenciadas durante a formação dos estudantes? Ou seriam posturas docentes, às quais, muitas vezes, interpretam o questionamento de um estudante como uma afronta ao saber do professor, e, por fim, respondem autoritariamente, minando a Auto-eficácia na Formação Superior, bem como a motivação pela construção do conhecimento? A essas perguntas, não serão oferecidas respostas por meio desta pesquisa. Contudo, lança-se o estímulo a tal reflexão.

Ao ampliar o foco, da sala de aula, para o processo de formação superior em nível institucional, seria necessário que as políticas de gestão, os projetos pedagógicos, os coordenadores de curso, bem como os serviços de apoio aos estudantes reconhecessem o papel da crença de Auto-eficácia na Formação Superior e da Integração ao Ensino Superior, para a formação multidimensional do estudante. Aproveitar o bom momento da Auto-eficácia na Formação Superior, obtida com o êxito no ingresso, e estimulá-la, em termos de intensidade e de magnitude, para que esta pudesse subsidiar a utilização dos núcleos principais da agência humana, intencionalidade, antecipação, auto-regulação e auto-reflexão, necessários para a aprendizagem autodirigida, requerida para a construção e aplicação de novos conhecimentos e para acompanhar o ritmo em que as informações são produzidas, nesta era constitui-se estratégia valiosa para a Integração ao Ensino Superior e a formação multidimensional dos estudantes.

Aliás, compreender o conceito de formação multidimensional faz-se necessário. Quem será formado? O profissional, a pessoa ou ambos? A dimensão Carreira da Integração ao Ensino Superior demonstrou as maiores médias nas duas fases desta pesquisa. No entanto, a análise de conteúdo forneceu informações que evidenciavam definições de curso e de carreira planejadas de acordo com possibilidades concretas, em detrimento de escolhas realizadas segundo os ideais vocacionais dos estudantes pesquisados. Com esse resultado, ratifica-se que a definição de carreira não está relacionada apenas com o sonho dos estudantes, mas sim, com o desejo de obter uma melhoria profissional, bem como com a vontade de progredir enquanto pessoa e poder ocupar um papel no grupo, ainda minoritário apesar da democratização, constituído pelas pessoas que possuem formação superior. Nesse contexto, verificando-se a diminuição da percepção dos estudantes após a frequência de parte do primeiro ano do ensino superior em relação aos constructos pesquisados, cabe questionar se o conhecimento construído por meio da educação superior estará garantindo, além da formação profissional, a formação da virtude do homem, a qual possibilitaria ao mesmo satisfazer as suas inquietações de conhecer e fazer, necessárias para a constante adaptação requerida pelas novas tecnologias que surgem em ritmos acelerados.

A partir das informações obtidas por meio desta pesquisa, pode-se perceber a necessidade de ações de intervenção que visem estimular a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior. Estas poderiam aproveitar as fortes percepções dos estudantes após o ingresso, decorrentes do sucesso obtido com este, e estimulá-las de modo a fortificar a intensidade e a magnitude das mesmas. Para tanto, sugere-se: (1) a realização de seminários dedicados aos ingressantes, com foco no domínio pessoal, bem como nas orientações sobre como desenvolver os novos níveis de exigências das tarefas acadêmicas; o desenvolvimento de atividades que visem estimular a auto-reflexão relativa ao processo de formação superior e de carreira; (2) a otimização do serviço de apoio ao estudante, pois, lembrando a correlação positiva e significativa entre a Auto-eficácia na Formação Superior e a Integração ao Ensino Superior, pode-se apontar a viabilidade de se realizar intervenções que visem a promoção da Auto-eficácia na Formação Superior, atuando nas fontes da mesma, como a experiência direta, a aprendizagem vicária, a persuasão social e o estado físico emocional; (3) a otimização das ações docentes, com foco na relação interpessoal e na emissão de *feedback* aos estudantes; (4) a aplicação de ações pedagógicas, conduzidas pelos docentes e pelo serviço de apoio ao estudante, visando desenvolver a auto-regulação dos estudantes, necessária para o hábito de estudo, para a

aprendizagem e para o desenvolvimento multidimensional do estudantes; e (5) ações que visem estimular o convívio social, dentro e fora da instituição, como atividades complementares não obrigatórias, eventos culturais e desportivos, as quais possam otimizar a integração interpessoal e a auto-eficácia na interação social, contribuindo para o processo de formação superior.

Por meio das informações construídas por esse estudo, acredita-se ter contribuído para ampliar o conhecimento sobre o estudante ingressante, sua Auto-eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior. Reconhece-se como limitação desta pesquisa, a particularidade da amostra, fato que impossibilita a generalização dos resultados, mas sabe-se que essa pesquisa pode proporcionar informações que contribuam para a realização de intervenções na instituição pesquisada, bem como fornecer subsídios para ações de intervenção em outras instituições de ensino superior semelhantes. No entanto, esses resultados podem contribuir para outras pesquisas a serem realizadas, bem como sugerir a necessidade de novas pesquisas, visando-se obter informações sobre: Auto-eficácia na Formação Superior do estudante de primeira geração; a relação entre idade e Auto-eficácia na Formação Superior com a Integração ao Ensino Superior; as fontes das mudanças ocorridas na Auto-eficácia na Formação Superior, durante a frequência ao ensino superior; análise qualitativa em relação às mudanças da Auto-eficácia na Formação Superior e da Integração ao Ensino Superior; a relação da Auto-eficácia na Formação Superior e a aprendizagem autodirigida; o papel do docente como fonte de Auto-eficácia na Formação Superior; bem como identificar os possíveis fatores que influenciaram a diminuição da correlação entre os constructos pesquisados na segunda fase, dentre outros questionamentos já pontuados, ou que esta pesquisa possa ter despertado.

Concluindo, acredita-se que os conhecimentos sistematizados por esta pesquisa podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre o estudante ingressante, auxiliando para a fundamentação de projetos de desenvolvimento da educação superior brasileira, nesse momento de expansão. De tal modo que seja acessível aos estudantes, a educação superior que vise o desenvolvimento multidimensional do mesmo, a permanência, o sucesso acadêmico (ALMEIDA, et.al., 2004; ASTIN, 1993; PASCARELLA, TARENZINI, 2005); e o desenvolvimento da capacidade para autodirigir a aprendizagem (BANDURA, 1997), necessária à educação geral e à adaptação constante requerida pela era em que as informações e a tecnologia são inovadas constantemente (PEREIRA, 2000; SANTOS, 2004; SNOW, 1998).

REFERÊNCIAS

ALBIERO-WALTON, J. Self-efficacy gender in college students with disabilities. Information analyses. 2003. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em 11 de julho de 2006.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. C.; FERREIRA, J.A.G.; **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas**. Braga: Universidade do Minho, 1999. Série relatórios de investigação.

_____. SOARES, A.P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J.(Org.), **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora: SP, 2003.

_____. SOARES, A.P.C.; FERREIRA, J.A.G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitário. **Avaliação Psicológica**, 2,81-93, 2002.

_____. et al. Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In: SOARES, A.P., OSÓRIO, A.; CAPELA, J.V.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.M.; CAIRES, S.M. **Transição para o ensino superior**. Braga, 2000. p. 167-188.

_____. et al. *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no ensino superior*. **Relatório final do projecto**. Braga, Pt: Universidade do Minho, 2004.

ANAYA, G. College impact on student learning: comparing the use of self-reported gains, standardized test scores, and college grades. **Research in higher education**. v 40, n 5, p. 499-526, 1999.

ARANHA, M.L.A. História da Educação. 2ªed. São Paulo:Moderna. 1996

ASTIN, A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of college student personnel**, Missouri, v 25, p.297-308, 1984.

_____. **What matters in College? Four crucial years revisited**. Jossey-Bass. San Francisco:Jossey-Bass, 1993. p.1-105.

AYALA, STRIPLEN, C. STRIPLEN,AL. A career introduction model for first-generation college freshmen students. In: **Thriving in challenge and uncertain times**. Disponível em www.eric.ed.gov. acesso em 28/09/2005.

AZZI, R.G.; A auto-eficácia nas produções de Albert Bandura: contextualizando contribuições. Campinas: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, 2005. **Relatório de pesquisa**.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**. v 84, n 2, p. 191-215, 1977.

_____. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**. v 50, p.248-287. 1991.

_____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: **Educational Psychologist**. 28(2). 1993. p. 117-148.

_____. **Self-efficacy, the exercise of control**. Freeman and Company: New York. 1997.

_____. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. In: **Behaviour Research and Therapy**. 42. 2004. p. 613-630

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. In: **Annual Reviews Psychologist**. 52(1). 2001. p. 2-18

_____; Cervone, D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. In: **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 38. 1986. p.92-113

_____; Cervone, D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45. 1983. p.1017-1028

_____. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K.G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9 – 35.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. Disponível em www.des.emory.edu/mfp/SEGuideRev-2005-AE5.doc. Acesso em 21 de agosto de 2005.

_____. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F. URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006. p. 1- 43.

BARIANI, I.C.D. et al. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.8, n. 1, p.17-27. 2004.

_____. **Vivência acadêmica de universitários ingressantes**. Campinas, PUC-Campinas, Faculdade de Psicologia, Centro de Ciências da Vida. 2005a. Relatório técnico de pesquisa.

_____. Vivências Acadêmicas de Estudantes de Três Instituições de Ensino Superior - Simpósio: importância das vivências Acadêmicas para a Formação do Universitário. In: **XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, 2005b, Curitiba, PR, 2005.

BATISTA, R. G.R.; ALMEIDA, L.S. Desafios da transição e vivências acadêmicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. IN: **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Universidade do Minho – Campus de Azurem, 2002. p. 167-74.

BONG, M. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment. In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN

PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, n 107 h, 1999, Boston. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acessado em 19 set 2006.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 55-88.

BOWEN, H.R. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. Tradução de Lilá de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri do original **Investment in learning: the individual and social value of american higher education**. Jossey-Bass: São Francisco, 1997, para o curso de Especialização em Avaliação a Distância, Universidade de Brasília, v.4, p.7 a 30, 1996.

BYER, J.L. The effects of college students' perceptions of teaching and learning on academic self-efficacy and course evaluations. In: ANNUAL MEETING OF THE MID-SOUTH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, n 30, 2001, Little Rock. Disponível em www.eric.ed.gov. Acessado em 13/09/2005.

_____ Measuring interrelationship between graduate students' learning perceptions and academic self-efficacy. Disponível em www.eric.ed.gov. Acessado em 26/05/05.

CAMPOS, L.F.L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2004.

CHEN, X. **First Generation Studentes in postsecondary education**: a look at their college transcripts. Washington: Government Printing Office, US Departmente of Education, National Center for Education Statistics, 2005. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acesso em 28 set.2006.

COLE, J.S; DENZINE, G.M; "I'm not doing as well in this class as I'd like to": exploring achievement motivation and personality. 2004. Disponível em: www.eric.ed.gov . Acesso em 7/09/2005.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Trad. P.I.C. Gomide, E.S.J.O. Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

DIAS, G.F; AZEVEDO, M. Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso acadêmico. **Fases on-line: factores de sucesso/insucesso do ensino superior**. n 1, 2001. Disponível em: <http://www.ualg.pt/OPQE/fases/>. Acesso em 14/05/2005.

DOURADO, L.F, CATANI, A.M., OLIVEIRA, J.F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. In: *Proposições*, v 15, n3(45) – set/dez 2004

DREZE, J. , DEBELLE, J. *Concepções de universidade*. UFC: Fortaleza. 1983

FERNANDEZ, J.L.; PRIMI, R. Comparação do desempenho entre calouros e formandos no Provão de Psicologia 2000. **Psicologia: reflexão e crítica**. V 15,n1, p. 219-234, 2002. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 21 set. 2005

FERREIRA, I.S.; FERREIRA, J.A. As mudanças psicossociais no jovem adulto e a adaptação ao contexto do ensino superior. **IberPsicologia**, v 10, n6, fev. 2005. Disponível em: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/silva/silva.htm>. Acesso em: 9 out.2005.

FIOR, C.A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI,E.;POLYDORO, S.A.J. (orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. p.129-154.

GHIRALDELLO, L.; et al. O estudante ingressante do ensino superior em publicações científicas nacionais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2006, São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão Enfrentando as dívidas históricas da Sociedade Brasileira**, v II, 2006.

GRANADO, J.I.F. **Vivência acadêmica de universitários brasileiros**: estudo de validade e precisão do QVA-r. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, 2004.

_____ et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Campinas, v 4, n1, p. 33 – 43, dez. 2005.

GUERREIRO, D.C.; POLYDORO, S. A. J. Percepção dos estudantes sobre as tarefas envolvidas na formação no ensino superior. XXXV REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA. Curitiba. 2005.

HAYDT, R.C.C. Curso de didática geral. 5ª ed. Ática: São Paulo. 1998

HIROSE, E.I.; WADA, S.; WTANABE, H. Effects of self-efficacy on adjustment to college. In: **Japanese Psychological Research**. Oxford, v 4, n 3., p.163-172, 1999.

HUNTER, M.S.; LINDER, C.W. First-year seminars. In: UPCRAFT, M.L; GARDNER, B.O.B (Orgs.). **Challenging and supporting the first-year student**: a handbook for improving the first year of college. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. p.15-25.

INEP, **Censo da Educação Superior**. 2005. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes..> Acesso em 08 jun 2007.

ISHLER, J.L. C. Today's first-year students. In: UPCRAFT, M.L; GARDNER, B.O.B (Orgs.). **Challenging and supporting the first-year student**: a handbook for improving the first year of college. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. p.15-25.

JAKUBOWSKI, T.G; DEMBO, M.H.; The relationship of self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation. 2004. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em 7 set 2005.

KANT, I. O conflito das faculdades. Edições 70: Lisboa. 1993

KENNEDY, P.W.; SHECKLEY,B.G.;KERHRHAHN,M.T. The dynamic nature of student persistence: influence of adaptation and social adaptation. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR INTERNATIONAL RESEARCH, n. 40, 2000, Cincinnati. Disponível em:www.eric.ed.gov. Acessado em 1/07/2006.

KING, P.M. Theories of college student development: sequences and consequences. **Journal of college student development**, Missouri, v 35,n 6 , p. 413-421, nov. 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed. 1999

LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional.

LEITE, L.P.R. **Auto-eficácia em universitários das áreas de Direito e Administração**, 2003. 80 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.

LENT,R.W.;MULTON, K.D.;BROWN,S,D; Relatio of Self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. In: Journal of Counselg Psychology. 38 (1). 1991. p.30-38

LENT, R.W; BROWN, S.D; LARKIN, K.C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived carrer options. In: **Journal of Counselg Psychology**. 33(3). 1986. p.265-269.

LEPPEL, K. College persistence and student attitudes toward finacial success. **College Student Journal**, v 39, n 2, p.223 – 241, jun. 2005. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em 17/09/2006.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. Trad. Sergio Francisco Costa. 2. ed. São Paulo: Harbra. 1987

LEWIS, L.B.; SCHEIDER, M.H.; SHAM-CHOY, C. **Improving career self-efficacy in emerging adults with limited life experiences**. ED 458 491. 2001. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em 26 mai. 2005

LIMA, R; TORRES, M; FRAGA, S. Orientação e desenvolvimento da carreira: o contributo de um estudo sobre a transição para o ensino superior. **IberPsicologia**, 10, 8, 10, 2005. Disponível em: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa.htm>. Acesso em: 9 out.2005.

MACY, B. **From rusty wire fences to wrought-iron gates: how the poor succeed in getting to and through college**. New York: College Board Publications, 2000. Disponível em: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acesso em 28 set. 2006.

MADDUX, J. E. Self-efficacy theory and introduction. In: Maddux, J.E. (ed.) **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. Plenum Press: New York, EUA. 1995 p. 3-33.

MANCIBO, D. Universidade para todos: a privatização em questão. In: *Proposições*, v 15, n3(45) – set/dez 2004

MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. p.219-236.

_____; _____, Vivências Acadêmicas de Universitários. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, n 7, 2005, Barigui, PR. **Anais do VII CONPE**. 2005.

MILEN, J.; BERGER, J.B. A modified model of college student persistence: exploring the relationship between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. **Journal of College Student Development**, Missouri, v. 38, n. 4, p. 387 – 400, jul – ago. 1997.

MOORE, E. Was it worth it? Graduating from the University at adult age. ED 463 418, 2000. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acessado em 26 mai 2005.

MORIN, E. Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. EDUFRRN: Natal. 1999

NEWMAN, J. H. The idea of a university defined and illustrated. Routledge/Thoemmes Press: Great Britain. 1994

NICO, J.B. O conforto acadêmico do(a) calouro(a). In: SOARES, A.P., OSÓRIO, A.; CAPELA, J.V.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.M.; CAIRES, S.M. **Transição para o ensino superior**. Braga, 2000. p.161-166.

OLIVEIRA, A.L; SIMÕES, A. Validação do questionário de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida: sua relevância na facilitação da aprendizagem dos estudantes do ensino superior. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. 35(1) 2001. p. 171-190.

PACHANE, G.G. *A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno*. IN MERCURI, E. & POLYDORO, S.A.J.(Org.), **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora: SP, 2003

PASCARELLA, E.T; TERENCEZINI, P.T. **How college affects students**. A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991a. p. 135-191.

_____. Twenty years of research on college students: lessons for future research. **Research in higher education**, New York, v 32, n 1, p.83-92, 1991b.

_____. **How college affects students: a third decade of research**, volume 2. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 571-626.

PASCARELLA, E.T., et al. First-generation college students. Additional evidence on college experiences and outcomes. **The journal of higher education**, v75, n 3, p.249-284, may-jun, 2004.

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

PEREIRA, E.M.A. Pós-modernidade: desafios à universidade. In: JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO, SILVIA, E. M. (orgs) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Mercado de letras: Campinas, São Paulo: Fapesp, 2000.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002..

PIRES, H; ALMEIDA; L; FERREIRO, A. J. Adaptação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In: SOARES, A.P, OSÓRIO, A; CAPELA, J.V.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, E.M.; CAIRES, S.M. **Transição para o ensino superior**. Braga, 2000. p. 167 – 188.

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____ ; SILVA, A. P. A. Auto-eficácia acadêmica de universitários. In: VII congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2005, Curitiba. **Anais do VII congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2005.

_____; GUERREIRO, D.C. Escala de Auto-eficácia na Formação Superior: validação do instrumento. In: **III Congresso Nacional de Avaliação Psicológica**, João Pessoa, 2007.

PROTA, L. Um novo modelo de universidade. Convívio: São Paulo, 1987

REISSER, L. Revisiting the seven vectors. **Journal of College Student Development**, Missouri, v 36, n 6, p. 505-509. 1995

RISTOFF, D., ARAÚJO, L. A universidade que o Brasil precisa. In: A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Ministério da Educação, Brasil. 2003

SÁ, A.P. **Inteligência, reações à frustração e auto-eficácia acadêmica percebida**: um estudo preliminar multicorrelacionado. 2002, 224f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

SANTOS, B.S Um discurso sobre as ciências. Lisboa: Afrontamento. 1987

SANTOS, L.; ALMEIDA, L.S. Vivências e rendimento acadêmico: estudo com alunos universitários do primeiro ano. In: SOARES, A.P., OSÓRIO, A.; CAPELA, J.V.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.M.; CAIRES, S.M. **Transição para o ensino superior**. Braga, 2000. p.99-110.

SCHLEICH, A. L.R., **Integração ao Ensino Superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006, 160f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHUNK, D.H. Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J.E. (ed.) **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. Plenum Press: New York, EUA. 1995 p. 281-303.

_____, PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, A. ECCLES, J. (Eds), **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press. Capítulo disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 26 mai 2005.

SILVA, A.P. A. **Auto-eficácia acadêmica de universitários**. 2004. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA JUNIOR, J.R. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. In: **Proposições**, Campinas, v 15, n3(45), p.117- 142, set/dez. 2004.

SHIM, S.; RYAN, A. Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades. **The journal of experimental education**, Washington, v.73, n.4, p.333 – 349. 2005. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acesso em 19 set 2006.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EDUSP. 1995.

SOARES, A.M, GUERREIRO, D.C, POLYDORO, S.A.J.. **Auto-eficácia do estudante universitário: análise da produção científica nacional (2000-2005)**. XXXV Reunião Anual de Psicologia. Curitiba. 2005

SOARES, A.P.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, E.M. Envolvimento extracurricular e adaptação acadêmica: diferenças de gênero, curso e ano de frequência. **Fases on-line: factores de sucesso/insucesso do ensino superior**. n 1, 2001. Disponível em: <http://www.ualg.pt/OPQE/fases/>. Acesso em 14/05/2005.

STALLWORTH-CLARK, R; NOLEN, M.T. WARKETIN, R; SCOTT, J.S. College Studentes' Academic Performance: The Interaction of Strategy Engagement, Content and Context. In: **American Educational Research Association Annual Meeting**. Lousiana, USA. 2000. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em 1/07/2006.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: UERJ. 1998

TERENZINI, P.T. Good news and bad news: the implications of strange's proporsitions for research. **Journal of college student development**, Missouri, v 35, n 6, p.422-427. 1994.

TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational chacter of student persistence. **Journal of higher education**, Ohio, v 68, n 6, p.599-623. 1997.

_____. Stages of student departure. Reflections on the character of student leaving. **Journal of higher education**, Ohio, v.59, n. 4, p. 438-455, jul-aug. 1988.

_____. Dropout from higher education: a theorical synthesis of recente research. **Review of educational research**, Washington, v. 45, n.1, p.89 – 126. 1975.

VILLAR, J. D. **Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia**. Dissertação de Mestrado não – publicada. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2001.

WHITEHEAD, A. N. O ideal da universidade. São Paulo: UNESP. 1993

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v 11, n. 32, p. 226 – 237, mai/ago. 2006.

ZAJACOVA, A.; LYNCH, S.M.; ESPENSHADE, T.J. Self-efficacy, stress, and academic sucess in college. **Research in higher education**, New York, v. 46, n.6, p.677 – 706, set. 2005. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal. Acesso em 19 set. 2006.

ZIMMERMAN, B.J; CLERAY,T.J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F. URDAN,T. **Self-eficacy beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Primeira fase da pesquisa – via do pesquisador

Prezado Estudante,

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar a crença de auto-eficácia acadêmica e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes de uma instituição particular de ensino superior, suas fontes e mudanças ao longo do primeiro semestre letivo.

Este estudo será realizado em três fases sendo: (1) aplicação do Questionário de Caracterização, da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVA-r; (2) reaplicação da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVA-r.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Daniela Couto Guerreiro - Mestranda em Educação

Profª Dra. Soely A.J.Polydoro - Orientadora

Grupo Psicologia e Educação Superior - PES

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: daniela@fia.edu.br ou pes@unicamp.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

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

Nome: RA:

Curso: Ano de Ingresso:..... Semestre:

Local:

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Primeira fase da pesquisa – via do participante

Prezado Estudante,

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar a crença de auto-eficácia acadêmica e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes de uma instituição particular de ensino superior, suas fontes e mudanças ao longo do primeiro semestre letivo.

Este estudo será realizado em três fases sendo: (1) aplicação do Questionário de Caracterização, da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVAr; (2) reaplicação da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVAr.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Daniela Couto Guerreiro - Mestranda em Educação

Profª Dra. Soely A.J.Polydoro - Orientadora

Grupo Psicologia e Educação Superior - PES

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: daniela@fia.edu.br ou pes@unicamp.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

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

Nome: RA:

Curso: Ano de Ingresso:..... Semestre:

Local:

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Segunda fase da pesquisa – via do pesquisador

Prezado Estudante,

Contamos com sua participação na **segunda fase** do presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar a crença de auto-eficácia acadêmica e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes de uma instituição particular de ensino superior, suas fontes e mudanças ao longo do primeiro semestre letivo.

Este estudo está sendo realizado em três fases sendo: (1) aplicação do Questionário de Caracterização, da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVA-r; (2) **reaplicação da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVA-r.**

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Daniela Couto Guerreiro - Mestranda em Educação

Profª Dra. Soely A.J.Polydoro - Orientadora

Grupo Psicologia e Educação Superior - PES

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: daniela@fia.edu.br ou pes@unicamp.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

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

Nome: RA:

Curso: Ano de Ingresso:..... Semestre:

Local:

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Segunda fase da pesquisa – via do participante

Prezado Estudante,

Contamos com sua participação na **segunda fase** do presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar a crença de auto-eficácia acadêmica e a Integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes de uma instituição particular de ensino superior, suas fontes e mudanças ao longo do primeiro semestre letivo.

Este estudo está sendo realizado em três fases sendo: (1) aplicação do Questionário de Caracterização, da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVAR; (2) **reaplicação da Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior e do Questionário de Vivências Acadêmicas QVAR.**

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Daniela Couto Guerreiro - Mestranda em Educação

Profª Dra. Soely A.J.Polydoro - Orientadora

Grupo Psicologia e Educação Superior - PES

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: daniela@fia.edu.br ou pes@unicamp.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

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

Nome: RA:

Curso: Ano de Ingresso:..... Semestre:

Local:

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

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nome:.....RA:.....
Data:/...../.....

As questões apresentadas a seguir serão utilizadas para traçar o perfil dos participantes dessa pesquisa. Por favor, responda todas as perguntas.

Escolaridade anterior:

1. Ensino fundamental:

1.1 Cursado em: () todo ou maior parte em escola pública
() todo ou maior parte em escola privada

1.2 Tipo do curso: () regular – 1ª a 8ª série () supletivo

2. Ensino médio:

2.1 Cursado em: () todo ou maior parte em escola pública
() todo ou maior parte em escola privada

2.2 Tipo do curso () regular – 1ª a 3ª série () técnico () supletivo

2.3 Há quantos anos terminou o ensino médio?

() no ano passado () de 6 a 10 anos atrás

() de 1 a 5 anos atrás () mais de 10 anos atrás

Nível de escolaridade dos pais:

1. Referente ao pai

- ensino fundamental incompleto ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto ensino médio completo
 ensino superior incompleto ensino superior completo
 não sei outros:

2. Referente à mãe

- ensino fundamental incompleto ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto ensino médio completo
 ensino superior incompleto ensino superior completo
 não sei outros:

Situação de trabalho:

- trabalho na área referente ao curso
 trabalho em área diferente do curso
 não trabalho

Fonte principal de recursos para custear os estudos:

- recursos próprios recursos da família
 bolsa da instituição FIES – Financiamento Estudantil
 bolsa da empresa em que trabalha outros. Especificar:
 PROUNI – Programa Universidade para Todos

ANEXO 3

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a auto-eficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos sua cooperação.

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

Nome:RA:.....

Idade: Sexo: masculino () feminino ()

Curso:

Turno:.....

Semestre:

Instituição:.....

Pretende continuar o curso atual? sim () não ()

Exerce atividade remunerada? sim () não ()

Esta atividade:

() ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo

() ocupa apenas um período do dia

() é em tempo integral

Número médio de horas semanais de trabalho:

Pouco <> Muito

1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco <-> Muito

21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA – Reduzido nacional (QVA-r)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Pauloa Soares (Versão Portuguesa)

Acácia A. Angeli dos Santos e José Inácio F. Granado (Versão Brasileira)

Nome: _____ data: ____/____/____

Sexo M () F () Idade _____ Curso: _____ Instituição: _____

Série/período/ano: _____ Turno _____

Pretende continuar o curso atual? () sim () não

Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? () sim () não

Se exerce, esta atividade ocupa () apenas um período do dia () é em tempo integral

() períodos alternados ou sem horário fixo

Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo o questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... 1 2 3 4 5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
4. Costumo ter variações de humor..... 1 2 3 4 5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... 1 2 3 4 5
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... 1 2 3 4 5
7. Escolhi bem o curso que freqüento..... 1 2 3 4 5
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi..... 1 2 3 4 5
9. Sinto-me triste ou abatido(a)..... 1 2 3 4 5
10. Administro bem meu tempo..... 1 2 3 4 5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)..... 1 2 3 4 5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo..... 1 2 3 4 5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle..... 1 2 3 4 5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso..... 1 2 3 4 5
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento..... 1 2 3 4 5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista..... 1 2 3 4 5
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal..... 1 2 3 4 5
19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais..... 1 2 3 4 5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia..... 1 2 3 4 5
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional..... 1 2 3 4 5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade..... 1 2 3 4 5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho..... 1 2 3 4 5
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso..... 1 2 3 4 5

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

25. Tenho momentos de angústia..... 1 2 3 4 5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... 1 2 3 4 5
27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo..... 1 2 3 4 5
28. Faço um planeamento diário das coisas que tenho para fazer..... 1 2 3 4 5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos..... 1 2 3 4 5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia..... 1 2 3 4 5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa..... 1 2 3 4 5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades..... 1 2 3 4 5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4 5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste..... 1 2 3 4 5
35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas..... 1 2 3 4 5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo..... 1 2 3 4 5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair..... 1 2 3 4 5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... 1 2 3 4 5
39. Faço boas anotações das aulas..... 1 2 3 4 5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a)..... 1 2 3 4 5
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse..... 1 2 3 4 5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas..... 1 2 3 4 5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa..... 1 2 3 4 5
44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas..... 1 2 3 4 5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
46. Sinto-me desiludido(a) com meu curso..... 1 2 3 4 5
47. Tenho dificuldades para tomar decisões..... 1 2 3 4 5
48. Tenho capacidade para estudar..... 1 2 3 4 5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso..... 1 2 3 4 5

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

50. Tenho me sentido ansioso(a)..... 1 2 3 4 5
51. Estou no curso que sempre sonhei..... 1 2 3 4 5
52. Sou pontual na chegada às aulas..... 1 2 3 4 5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura..... 1 2 3 4 5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas..... 1 2 3 4 5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso..... 1 2 3 4 5

Outros comentários sobre a sua vida universitária
