



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

SARA CUSTÓDIO PESSOA

**AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES
COM AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE VIDA
ACADÊMICA DE FUTUROS PROFESSORES.**

Campinas
2023

SARA CUSTÓDIO PESSOA

**AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES
COM AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE VIDA
ACADÊMICA DE FUTUROS PROFESSORES.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a D^{ra} Evely Boruchovitch

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA SARA CUSTÓDIO PESSOA, E ORIENTADA
PELA PROFESSORA DOUTORA EVELY BORUCHOVITCH

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P439a Pessoa, Sara Custódio, 1991-
Autoeficácia para a aprendizagem e suas relações com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica de futuros professores / Sara, Custódio Pessoa. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autoeficácia. 2. Ensino Superior. 3. Formação de professores. I. Boruchovitch, Evely, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Self-efficacy for learning and its relations with sociodemographic and academic life variables of future teachers

Palavras-chave em inglês:

Self-efficacy

Higher

Education

Teacher

Education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch [Orientador]

Mara Fátima Lazzaretti

Bittencourt Jose Aloyseo

Bzuneck

Data de defesa: 26-04-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0009-0009-2569-7485

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9180944894253136>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES
COM AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE VIDA
ACADÊMICA DE FUTUROS PROFESSORES.**

SARA CUSTÓDIO PESSOA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a D^{ra} Evely Boruchovitch
Prof^a D^{ra} Mara Fátima Lazzaretti Bittencourt
Prof D^r Jose Aloyseo Bzuneck

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

Agradecimentos

À professora Dra. Evely Boruchovitch, minha orientadora, por todas as contribuições e apontamentos ao longo de todo o mestrado e na elaboração desta dissertação. Muito obrigada pela paciência e pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus pais Izabel Custódio e Joel Moraes Pessoa por serem grandes incentivadores das minhas escolhas acadêmicas.

Ao meu namorado Heitor Hideki Nakano por me apoiar em cada passo, não me deixando esmorecer, valorizando minha história educacional, acreditando e fazendo de tudo para tornar realidade os meus sonhos acadêmicos e profissionais.

Aos amigos integrantes do GEPESP, Denise Viana, Daniel Franciscão e Sofia Pellisson, por toda a ajuda, sábias conversas e risadas, foram realmente uma rede de apoio que renovou minhas energias durante os estudos.

Ao time de Futsal Feminino da Liga das Humanas da UNICAMP, que me acolheu e tornou minha jornada mais leve e prazerosa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A esta agência agradeço o apoio financeiro que foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Resumo

A autoeficácia é um dos preditores da autorregulação da aprendizagem. Refere-se à crença do indivíduo em sua capacidade para realizar determinada tarefa visando alcançar êxito. Esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças de autoeficácia para a aprendizagem de alunos que ingressaram em cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo no período da pandemia do Covid-19. Visou ainda examinar as relações da autoeficácia com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos estudantes. Participaram deste estudo descritivo correlacional 362 alunos de ambos os gêneros, com idade entre 18 e 56 anos. Os dados foram coletados entre março e outubro de 2021, pela versão traduzida, por Boruchovitch e Ganda (2010), da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem de Zimmerman e Kitsantas (2005). Os resultados revelaram que a pontuação total da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem se associou significativamente somente com as variáveis acadêmicas - autopercepção de desempenho e intenção acadêmica em continuar a graduação, não sendo identificada relação significativa com nenhuma variável sociodemográfica. Foi, entretanto, interessante notar que emergiram relações significativas de vários itens da escala com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as crenças de autoeficácia no ensino superior, sobretudo na formação de professores e que os resultados sejam promissores para a aprendizagem mais eficiente e direcionada ao sucesso e empoderamento dos futuros docentes.

Palavras-chave: Crenças de autoeficácia. Ensino Superior. Formação de Professores.

Abstract

Self-efficacy is one of the predictors of learning self-regulation. It refers to an individual's belief in his or her ability to perform a task in order to achieve success. The purpose of this research was to investigate the self-efficacy beliefs for learning of students who entered licentiate courses of a public university in an inner city of the state of São Paulo during the Covid-19 pandemic period. It also aimed at examining the relationships between participants' self-efficacy beliefs and their sociodemographic and academic life variables. Participants in this descriptive correlational study were 362 students of both genders, aged between 18 and 56 years. Data were collected between March and October 2021 using the translated version by Boruchovitch and Ganda (2010) of the Self-Efficacy for Learning Form of Zimmerman and Kitsantas (2005). Results showed that the total score of the Self-Efficacy Scale for Learning was significantly associated only with the academic variables - self-perception of performance and academic intention to continue the degree - and no significant relationship was identified with any sociodemographic variables. It was interesting to note, however, that significant relationships emerged in several items of the scale and sociodemographic and academic life variables. It is expected that this research contributes to the expansion of knowledge about self-efficacy beliefs in higher education, especially in teacher education, and that the results be promising for more efficient learning and directed towards the success and empowerment of future teachers.

Key words: Self-efficacy beliefs. Higher Education. Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características dos artigos encontrados nas bases de dados	38
Quadro 2	Variáveis Sociodemográficas e de Vida Acadêmica	53
Quadro 3	Variáveis agrupadas para fins de análise de dados	58
Quadro 4	Média da amostra na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem: por item e total.	59
Quadro 5	Descrição das questões que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escala de Autoeficácia por Idade: análise por item e total	60
Tabela 2	Escala de Autoeficácia por Gênero: análise por item e total	63
Tabela 3	Escala de Autoeficácia pela Área do conhecimento: análise por item e total	65
Tabela 4	Escala de Autoeficácia por Ano do curso: análise por item e total	67
Tabela 5	Escala de Autoeficácia por Período do curso: análise por item e total	68
Tabela 6	Escala de Autoeficácia pelo Tipo de Ensino: análise por item e total	69
Tabela 7	Escala de Autoeficácia por Etnia: análise por item e total	71
Tabela 8	Escala de Autoeficácia pela Intenção Acadêmica: análise por item e total	73
Tabela 9	Escala de Autoeficácia pela Autopercepção de Desempenho: análise por item e total	76

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AEFS	Escala de Autoeficácia na Formação Superior
APA	American Psychological Association
ASES	Academic Self-Efficacy Scale - Escala de Auto-Eficácia Acadêmica
BFI	Big Five Inventory
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEP-CHS	Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CSS	Career Satisfaction Scale
EBS	Educational Beliefs Scale
EEA-U	Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários
ERIC	Education Resources Information Center
ESEA	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica
FGCS	First-Generation College-going Students
GEPESP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia
GPA	Grade Point Average
GPK	General Pedagogical Knowledge
GSE	General Self-efficacy Scale - Escala de Autoeficácia Geral
IES	Instituições de Ensino Superior
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory - Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem para alunos universitários
PCQ-24	Psychological Capital Questionnaire
PED	Programa de Estágio Docente
RedALyC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Self-Efficacy Beliefs
SEBS	Scientific Epistemological Beliefs Scale
SELF	Self-Efficacy for Learning Form - Escala de Autoeficácia para Aprendizagem
SES	Self Efficacy Scale
SOSESC-P	Sources of Self-Efficacy in Science Courses
SPSS	Statistical Package for the Social Science
SRL	Self-Regulated Learning - Aprendizagem autorregulada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDS-M	Teacher Education Development Study in Mathematics
THS	Trait Hope Scale - Escala de Traço de Esperança
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
TSES	Teachers's Self-Efficacy Scale
TSES	Teacher's Sense of Efficacy Scale
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Memorial.....	14
Apresentação.....	17
Capítulo 1. Autoeficácia: definições e a sua importância na aprendizagem	19
1.1 A teoria de autoeficácia de Bandura.....	19
1.2 A autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem: principais contribuições para o sucesso acadêmico de futuros docentes	25
1.3 Autoeficácia em tempos de Pandemia: estudos sobre possíveis alterações na crença de autoeficácia para a aprendizagem durante o período pandêmico.	30
Capítulo 2. Revisão de literatura sobre as crenças de autoeficácia para a aprendizagem no contexto acadêmico	35
2.1 Pesquisas Internacionais	39
2.2 Pesquisas Nacionais.....	46
2.3 Considerações sobre a revisão de literatura realizada.....	48
Capítulo 3. Delineamento do estudo	51
3.1 Hipóteses	51
3.2 Participantes.....	52
3.3 Instrumentos.....	53
3.3.1 Questionário sociodemográfico e de vida acadêmica.....	54
3.3.2 Versão traduzida por Boruchovitch e Ganda (2010) da Self-Efficacy for Learning Form, de Zimmerman e Kitsantas (2005).....	54
3.4 Procedimento de coleta de dados	55
3.5 Procedimento de análise de dados	56
Capítulo 4. Análise e Discussão dos Resultados.....	59
4.1 Média por Item	59
4.2 Análise Inferencial.....	60
4.2.1 Idade	60
4.2.2 Gênero.....	62
4.2.3 Área de Conhecimento	64
4.2.4 Ano do curso	66
4.2.5 Período do curso.....	67
4.2.6 Tipo de ensino	68
4.2.7 Etnia.....	70

4.2.9 Autopercepção de desempenho	76
4.3 Síntese dos Resultados	79
4.4 Considerações Finais	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO I.....	100

Memorial

Meu nome é Sara Custódio Pessoa, sou Pedagoga e o presente memorial tem o propósito de contar um pouco da minha feliz e desafiadora jornada na Educação. Feliz, porque foi assim que eu me senti e me sinto, desde que decidi cursar Pedagogia. O momento da escolha profissional ocorreu, numa tarde, em frente a uma escola de educação infantil, em Brasília-DF. Ali, sentada em um banco, em meio às árvores, fiquei por um bom tempo ouvindo o som das crianças brincando no parquinho da escola. Aquela cena me fez recordar da alegria da infância e de tantas memórias felizes e afetivas que construí na relação com os colegas, amigos e professores. A emoção tomou conta de mim e com ela veio a certeza de qual era o meu lugar no mundo, onde eu queria estar e fazer a diferença. Assim, decidida, passei no vestibular da Universidade de Brasília – UNB – onde cursei Pedagogia. Considero esta a minha primeira e grande conquista acadêmica.

Minha trajetória na Educação foi desafiadora, porque me deparei com um mercado de trabalho saturado, com oportunidades profissionais escassas. Busquei por escolas que tivessem práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de conhecer distintas metodologias de ensino e áreas de atuação. Trabalhei em escolas particulares, públicas e filantrópicas, enveredei pela educação infantil, fundamental e profissionalizante e também atuei como professora voluntária de educação de jovens e adultos. Nas escolas onde trabalhei o que me chamou a atenção e provocou indignação foi encontrar educadores fadados ao erro, apresentando um comportamento desmotivado, estagnados em sua zona de conforto. Acredito que essa situação poderia ser diferente, se os professores, logo no início de sua formação e na graduação, tivessem acesso a disciplinas e conteúdos que os tornassem mais críticos, que lhes ensinassem estratégias de aprendizagem e como conhecer melhor seus processos cognitivos e metacognitivos. Dessa forma, os educadores perceberiam, desde sempre, o quanto a automotivação é necessária para a autoeficácia acadêmica, na prática docente e na formação continuada.

A minha indignação com a postura inerte dos professores e o desejo de ser uma professora proativa e motivada me influenciaram a seguir rumo ao mestrado. Assim como foi na Pedagogia, a escolha pelo mestrado também se

apresentou como um encontro com o destino. Entrei numa livraria, fui até a sessão de Educação e o primeiro livro que eu peguei na mão era de autoria da minha então futura orientadora. Falava exatamente sobre tudo aquilo que eu buscava: conhecer a “aprendizagem autorregulada”.

Identifiquei-me e, naquele momento, soube que era aquilo que eu queria estudar, e mais: com aquela autora, que, por acaso, era professora de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. No mesmo dia em que conheci o tema, entrei no processo seletivo, que estava com inscrições abertas. Coloquei o mestrado como meta e não desisti até alcançar o que almejava. Não foi fácil, não passei de primeira, foi na segunda tentativa, no ano seguinte, que consegui realmente me preparar para, então, realizar minha segunda e grande conquista acadêmica: entrar no mestrado em Educação da Unicamp.

Foi uma felicidade sem tamanho ingressar no mestrado. O cenário não era um dos melhores para a Educação. Arrisco dizer que era um dos piores, visto que estávamos em meio à pandemia da Covid-19. A coleta de dados foi toda *online*, em salas de aula virtuais. No primeiro ano, meu contato com a orientadora e com os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia - GEPESP - foi remoto. Mesmo com tudo ocorrendo a distância, consegui me mudar para Campinas, bem próximo da Unicamp e me dediquei integralmente ao mestrado. Nesse processo, tenho muito a agradecer à bolsa oferecida pela CAPES, ao apoio que recebi dos colegas, da orientadora, da minha família e, em especial, do meu namorado, que sempre me apoiou e acreditou na minha capacidade.

Aos poucos, pude conhecer melhor tudo o que a Unicamp tinha para oferecer ao estudante de pós-graduação. A universidade tem uma ótima estrutura, os ambientes são maravilhosos e arborizados. Além das aulas que fazem parte da formação dos pós-graduandos, há outros inúmeros benefícios aos estudantes, como o acesso a todas as bibliotecas, à alimentação de qualidade e de baixo custo, bem como aos ambientes de convivência coletiva ao ar livre, e também às feiras gastronômicas, feira de livros, às apresentações artísticas na concha acústica e às atividades esportivas.

Ao longo de um ano e meio, eu participei também do Programa de Estágio Docente (PED) com a minha orientadora, em aulas que aconteceram de forma síncrona, em sala de aula virtual e também presencial. Essa experiência, com certeza, foi essencial para a minha formação. Auxiliei na supervisão das atividades dos alunos, na disciplina de estágio docente. Fui responsável pela organização e disponibilização dos materiais pelo Google sala de aula. Tirei dúvidas, dei aula sobre ferramentas digitais e realizei o monitoramento de trabalhos em grupo. Participei também dos comentários sobre os resultados das atividades, contribuindo com o *feedback* coletivo das turmas.

Novamente, eu só tenho a agradecer a todos que estiveram ao meu lado antes e durante o mestrado. A escrita científica foi algo novo e desafiador na minha vida. A aprendizagem que recebi na Unicamp foi de grande valia, mas sei que ainda há muito mais para aprender. Esses foram apenas os meus primeiros passos na vida acadêmica. Ao olhar para trás, percebo que aquilo que me motivou a pesquisa faz parte de quem eu sou. Considero-me autoeficaz em minha aprendizagem e automotivada nos meus estudos. Espero que as portas e as janelas do conhecimento continuem abertas para o meu permanente autodesenvolvimento acadêmico e profissional e que a minha pesquisa venha a contribuir para promover significativas e positivas transformações nos estudos sobre autoeficácia de futuros professores.

Apresentação

Cada pessoa que passa no vestibular de uma universidade traz consigo inúmeras experiências educacionais vivenciadas durante sua trajetória escolar. Alguns estudantes vieram de escolas públicas, outros de escolas particulares e receberam ao longo de suas formações diferentes estímulos, provenientes de diversas áreas do saber, além das influências externas, como da família, dos amigos e dos professores. Nessa transição para o ambiente acadêmico, o estudante terá que assumir algumas responsabilidades e tomar decisões que, constantemente, poderão testar a confiança em suas capacidades e habilidades acadêmicas.

Nas licenciaturas, assim como nos inúmeros cursos que as universidades oferecem, é comum os estudantes ingressarem com altas expectativas. Quem quer se tornar um professor, busca por aprender tudo aquilo que será necessário para lecionar de forma eficiente e, numa visão idealista, acredita que será capaz de “transformar a vida e a história escolar dos seus alunos”. No entanto, trata-se apenas de uma bela perspectiva um pouco distante da realidade, visto que vários desafios surgem, dentro das disciplinas oferecidas, nos estágios e, depois, na prática docente.

Neste contexto, é fundamental que o estudante identifique sua capacidade para a realização das atividades acadêmicas, isto é, perceba a sua autoeficácia e procure mantê-la ao longo do curso, acreditando que, de fato, possui habilidades apropriadas para obter bons resultados. As crenças de autoeficácia, portanto, contribuirão para a manutenção da persistência, diante dos obstáculos que possam surgir ao longo da formação e, posteriormente, na prática docente. Essas crenças, quando adequadas às reais capacidades do indivíduo, podem alterar positivamente as chances de êxito no planejamento das atividades, no acesso e prática de estratégias, que propiciam o sucesso acadêmico.

O propósito desta pesquisa é investigar as crenças de autoeficácia para a aprendizagem de alunos que ingressaram em cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo no período da pandemia do Covid-19, bem como examinar as relações deste construto com variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos participantes. Acredita-

se que a presente pesquisa possibilitará ainda a reflexão da importância de ampliar o autoconhecimento dos estudantes universitários, para que este influencie positivamente a sua jornada acadêmica e profissional.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo foi dividido em três partes. A primeira parte é voltada à descrição da teoria referente ao construto autoeficácia. Na segunda parte, a relação dessa crença com a aprendizagem autorregulada para o sucesso acadêmico de futuros professores é exposta. A terceira parte do primeiro capítulo abordará ainda a autoeficácia em tempos de pandemia, com estudos que revelam possíveis alterações dessa crença em estudantes universitários e futuros professores, durante o contexto da Covid-19. O segundo capítulo foi destinado à revisão de literatura de pesquisas internacionais e nacionais sobre a autoeficácia para a aprendizagem de estudantes universitários e futuros professores. O terceiro capítulo foi voltado para o delineamento do estudo com os objetivos traçados para esta pesquisa, as hipóteses, os participantes, o instrumento utilizado na pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta e, por fim, a análise de dados. Por último, o quarto capítulo traz a análise e a discussão dos resultados e também as considerações finais desta dissertação.

Capítulo 1. Autoeficácia: definições e a sua importância na aprendizagem

1.1 A teoria de autoeficácia de Bandura

Albert Bandura (1925-2021), psicólogo canadense, foi quem criou a Teoria da Autoeficácia e a definiu como “*crença nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações futuras.*” (Bandura, 1997, p. 3). A autoeficácia, então, é a crença que uma pessoa tem sobre sua capacidade e competência frente a uma tarefa pretendida ou situação desafiadora.

As bases conceituais da Autoeficácia podem ser encontradas na Teoria Social Cognitiva postulada por Bandura (1986), na qual o desenvolvimento humano e seus processos cognitivos são considerados pontos centrais e evidenciados na relação triádica, recíproca e contínua entre o ser humano e os aspectos pessoais e ambientais que o envolvem. De acordo com Bandura (2008, p. 46), “*as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas, influencia a maneira como elas agem e os efeitos ambientais criados por suas ações alteram suas expectativas.*” Bandura (1986) aponta nesse trecho o conceito de determinismo recíproco, no qual o indivíduo molda e é moldado pelo ambiente. No determinismo recíproco, o comportamento humano é guiado pelas expectativas que levam o indivíduo a interagir e a modificar fatores ambientais e também fatores pessoais. Nesta perspectiva, o comportamento humano é influenciado pelas crenças, pensamentos, ideias, emoções e também pelo ambiente.

Para Bandura (1997), o ser humano é próprio produtor e também é produto da sua personalidade, do seu comportamento e, ainda, do ambiente onde está inserido. Outra contribuição teórica de Bandura, que envolve a autoeficácia como construto-chave, é a agência humana, entendida como a capacidade de controle pessoal que o indivíduo tem sobre suas ações e que tem como objetivo produzir resultados positivos e prevenir os negativos ou indesejáveis. Nesta teoria, o indivíduo é compreendido como capaz de exercer certo controle sobre seus pensamentos, suas motivações, suas ações e também sobre o ambiente em que vive (Bandura, 1989). A autoeficácia atua de forma integrada no controle desses fatores cognitivos e também sociais, num

processo de autorregulação do próprio bem-estar e de autorrealização pessoal, fornecendo uma estrutura basilar para a motivação (Bandura, 1993, 1994).

Bandura (1986, 1998) propôs que quatro fontes são essenciais para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia: as experiências de êxito ou de domínio, as experiências vicárias, a persuasão verbal ou social e os estados físicos e emocionais. As experiências de êxito ou de domínio também são conhecidas como experiências diretas e se referem àquilo que foi vivido anteriormente pelo indivíduo e em que ele considera ter obtido sucesso. Essas experiências são consideradas uma das fontes mais eficazes, no que concerne ao fortalecimento da autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 2008).

As experiências vicárias estão relacionadas à observação de uma ou mais situações experienciadas com êxito por alguém que o indivíduo tem como modelo social. A semelhança percebida com o observado faz essa aprendizagem por modelação mais significativa para aquele que observa. Serve como referência para suas futuras ações, passando o indivíduo a acreditar que possui também tais habilidades para dominar e se sair bem em atividades comparáveis às da observada (Bandura, 1999). Existe nesta situação uma comparação com as potencialidades do modelo, todavia se a pessoa considerar que o modelo não se assemelha a ela, este não terá influência sobre a sua autoeficácia.

A persuasão social diz respeito a afirmações positivas, comandos verbais provenientes de alguém que transmite credibilidade e que sinaliza que o indivíduo tem capacidade, reforçando a sua autopercepção de competência frente a ações futuras. Essa persuasão despertará maior envolvimento, mantendo o indivíduo persistente naquilo que almeja. Para Pajares e Olaz (2008), o papel dos persuasores é essencial para o desenvolvimento da autoeficácia, pois, quando a persuasão é positiva, ela encoraja e empodera o indivíduo em sua autopercepção de capacidade. Já, quando é negativa, pode abalar e enfraquecer o senso de autoeficácia. Nas salas de aula, o *feedback* dado pelo professor para o aluno, com relação ao seu investimento e esforço durante a atividade, é uma forma de persuasão social/verbal que favorece a sua motivação e a sua autoeficácia.

Nogueira (2002) afirma que a persuasão social, de forma isolada, possivelmente não alterará o senso de autoeficácia de alguém, mas servirá de impulso para a tentativa e persistência na tarefa. Bandura (1997) ressalta que, se a persuasão social for oriunda de uma fonte única, é possível que a percepção de autoeficácia não seja duradoura, dando margem para gerar um falso senso de autoeficácia. O autor ainda ressalta que os indivíduos podem não ser persuadidos, caso acreditem ter maior conhecimento sobre a tarefa do que o persuasor (Bandura, 1997). Um fator que contribui nesse processo de persuasão verbal e até mesmo na regulação da autoeficácia é a verificação do próprio progresso, pois a percepção de progressos anteriores alimentará a autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 2008).

Os estados físicos e emocionais, também fatores de reforço das crenças de autoeficácia, são caracterizados pelo julgamento da própria capacidade interna. Aqui, sintomas de ansiedade ou estresse podem ser interpretados como provenientes de possível vulnerabilidade, acarretando, assim, a previsão de baixa capacidade frente a uma determinada situação. De acordo com Bandura (1997), na área educacional, a percepção de obstáculos pode causar emoções negativas, como ansiedade e depressão nos professores, revelando o sentimento de incapacidade, ou seja, uma baixa autoeficácia para desempenhar o papel de docente, de maneira adequada e eficiente. No caso dos alunos, a baixa autoeficácia, ou ainda a ausência da motivação, pode ter relação com as atividades e conteúdos da disciplina; pode também se relacionar com a postura do docente em sala de aula (Bzuneck, 2010). Em ambos os casos, para reverter a situação e aumentar a crença de autoeficácia, é importante que os estudantes e professores saibam lidar melhor com suas emoções, autogerenciando seus próprios sentimentos, compreendendo suas limitações e exercitando mais a empatia, durante a interação e modificação do ambiente onde estão inseridos (Bandura, 1986, 2001). Regular as emoções, tendo maior controle sobre o ambiente, contribui para desenvolver processos adaptativos, melhorando as experiências educacionais, na medida em que amplia as possibilidades de lidar com as frustrações durante a vida acadêmica.

Geralmente, as ações das pessoas são guiadas por suas expectativas, por suas emoções e desejos de alcançar o sucesso naquilo em que empenham

esforço e dedicação. A escolha por agir ou não agir dependerá da crença na própria capacidade de realização. É essencial uma organização interna de quais habilidades serão indispensáveis para a realização da tarefa pretendida, para que o indivíduo se convença de que é capaz de realizá-la. Todavia, mesmo que a pessoa tenha crença elevada na própria capacidade, isso não garante que ela realmente se engaje na atividade. Antes, é necessário que possua as habilidades necessárias para ter sucesso na execução da tarefa (Bzuneck, 2009; Pajares & Olaz, 2008). Caso não possua as reais habilidades necessárias para dada atividade, a previsão é de fracasso, mesmo quando a pessoa apresenta crenças robustas de autoeficácia.

Segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia não é suficiente para motivar um aluno. Além de valorizar a atividade, ele precisa também ter expectativa de que é capaz de chegar a bom resultado final, como o de conquistar uma boa nota em uma prova ou de se sair bem em uma apresentação de trabalho. Portanto, autoeficácia é fator indispensável, porém, não é o único para que um aluno se dedique aos estudos e aplique esforços necessários, por exemplo, na preparação para uma prova ou cumprimento de um trabalho. Mais especificamente, a crença de autoeficácia tem a função de determinar como será a sua ação, que envolverá a escolha [e seleção] da tarefa, o estabelecimento de metas pessoais, a resiliência diante dos obstáculos, a estimativa do quanto de esforço será empregado e por quanto tempo o estudante perseverará naquilo que anseia (Bandura, 1986; Costa & Boruchovitch, 2006; Zimmerman & Schunk, 2008).

Entretanto, crenças de autoeficácia e expectativas de resultados podem não ser suficientes para mobilizar um estudante para o cumprimento de tarefas acadêmicas. Para adotar estratégias com o esforço necessário, o estudante precisa igualmente ter motivos e razões. Pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), as razões estão apoiadas nos conceitos clássicos de motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é a melhor em qualidade porque com ela o estudante se engaja nas atividades com prazer e interesse, com plena autonomia. Já a motivação extrínseca, segundo os mesmos autores, desdobra-se em quatro níveis de regulação, representativos de quatro razões que são: o de regulação externa (por recompensas e

punições), de regulação introjetada (ações são executadas para evitar sentimento de culpa ou a vergonha), por identificação (quando percebe a importância do comportamento e aceita agir por se identificar com ele) e por último a motivação extrínseca integrada, em que os valores externos são bem integrados aos valores pessoais. Esta última é a forma de motivação extrínseca que mais se aproxima da motivação intrínseca (Deci e Ryan, 1985; Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000). Em síntese, pode-se prever que o melhor estado de automotivação de um estudante é o que, além da expectativa de autoeficácia, vem associado à motivação intrínseca ou às duas formas mais autodeterminadas de motivação extrínseca.

A crença de autoeficácia também potencializa a capacidade de autorreflexão do indivíduo sobre suas experiências de êxito, anteriormente vivenciadas, o que, por sua vez, influenciará na decisão de desistir ou não da ação planejada. Em outras palavras, se o indivíduo tiver sua autoeficácia elevada, ele provavelmente persistirá e finalizará a tarefa, mesmo que surjam desafios ao longo da sua execução (Bzuneck, 2009; Pajares & Olaz, 2008; Rocha, 2009). A crença de autoeficácia tem como função, ainda, mediar a cognição, a emoção e a motivação, regulando o comportamento do indivíduo. Por isso, os sentidos de autoeficácia, quando baixos ou elevados, por exemplo, podem afetar os estados motivacionais, emocionais, comportamentais e as expectativas de resultado dos alunos (Bandura, 1997; Bzuneck, 2009; Pajares, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Os desafios estão ligados à percepção de autoeficácia e são essenciais para a motivação e o envolvimento em uma tarefa. Se a pessoa julga que a tarefa não é desafiadora, é muito fácil para ela desistir, não se sentirá motivada a fazê-la e, conseqüentemente, seu nível de envolvimento poderá ser menor. Entretanto, o contrário também pode acontecer. Caso o desafio seja considerado excessivamente alto para a pessoa, ela pode não se sentir motivada, porque não acredita ser capaz de realizá-lo. O nível de dificuldade do desafio pode contribuir para a aprendizagem ou prejudicá-la. Logo, o envolvimento da pessoa na tarefa dependerá, de certa forma, do grau de dificuldade que ela avalia ter esta tarefa. As tarefas e desafios precisam estar de acordo com a capacidade do indivíduo, nem muito a mais, nem muito a

menos. Nesse sentido, Bandura (1997) afirma que há um poder preditivo no comportamento humano com relação à autoeficácia, poder esse que pode variar, de acordo com a percepção de domínio da atividade, com o nível de dificuldade e circunstâncias ambientais. O autor ainda adverte que gerenciar condições adversas e dominar tarefas difíceis fortalece a autoeficácia (Bandura, 1997).

Quem possui uma crença robusta de autoeficácia não hesita frente a tarefas desafiadoras; vai mais além, tenta controlá-las, pois acredita que pode executá-las e concluí-las com sucesso. Dedicar-se e perseverar, mantém forte comprometimento com os objetivos traçados e, mesmo diante de situações de fracasso, consegue reagir e alterar sua estratégia de ação, aumentando e sustentando seus esforços (Bandura, 1994). Todavia, quando a crença de autoeficácia é elevada, mas não está adequada às reais habilidades do indivíduo, ele se sentirá frustrado, ao não obter os resultados almejados. Aqueles que possuem baixa percepção de crença de autoeficácia podem atribuir seus fracassos à ausência de capacidade e o sucesso à sorte, não validando as experiências de êxito para o fortalecimento dessa crença (Bandura, 1986, 1997; Graham & Weiner, 1996; Weiner, 2004).

A crença de autoeficácia pode ainda ser compreendida como parte, não só do indivíduo, mas também de um grupo. Quando essa crença envolve mais de uma pessoa, Bandura (1999) a reconhece como eficácia coletiva, integrada pelo esforço unificado de um coletivo de pessoas que confiam e que conseguem, juntas, persistir e enfrentar os problemas em prol de resultados. Essa crença grupal compartilhada não é caracterizada pela soma de crenças individuais. Ela pertence ao grupo como um todo. É uma crença de capacidade conjunta que busca alcançar aquilo que é almejado por meio da ação coletiva. A crença de eficácia coletiva está presente na motivação de diversos grupos sociais: na saúde, no esporte, na educação. A eficácia coletiva na educação é caracterizada como um sistema social, que é movido pela atuação de grupos de alunos e professores (Bzuneck e Guimarães, 2009).

A autoeficácia é um construto complexo, que pode ser empregado em diferentes contextos e dimensões da ação humana. É inegável a importância desta crença para a educação, pois possui uma relação indissociável com a

aprendizagem e tal associação pode promover benefícios, como maiores chances de êxito no processo do aprender. Segundo Bandura (1993, 1997), as crenças dos estudantes em suas próprias capacidades fornecem a habilidade de prever futuras conquistas e o sucesso no campo educacional. Promovem também um pensamento mais analítico sobre a própria capacidade e habilidades frente a uma nova tarefa. A autoeficácia é uma variável chave da motivação e extremamente relevante para o campo educacional, por envolver investimento pessoal do aluno em sua aprendizagem.

A autoeficácia tem sido considerada em pesquisas recentes como uma das maiores preditoras da aprendizagem autorregulada, influenciando e sendo influenciada pelo desempenho do aluno (Boruchovitch, 2010; Weinstein & Acee, 2018; White & Bembenuity, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011). Zimmerman (2000) propôs que crenças de autoeficácia de estudantes com senso de agência têm a função motivacional de levá-los a se engajarem na aprendizagem e em processos autorregulatórios, como os de estabelecer metas, automonitorar-se, autoavaliar-se e usar estratégias. A seguir, a aprendizagem autorregulada será apresentada, tendo em vista que o conhecimento de sua relação com a autoeficácia é essencial no contexto da formação de futuros professores.

1.2 A autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem: principais contribuições para o sucesso acadêmico de futuros docentes

A aprendizagem autorregulada é um processo complexo, que envolve a autorreflexão e fortalece a capacidade do aluno de aprender a aprender. Com a autorregulação da aprendizagem, o estudante, ativa, monitora, avalia e se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado. Uma pessoa se torna autorregulada, quando age metacognitivamente para aprender, planeja o estudo, utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; nesse escopo, monitora se está ou não aprendendo, regula os seus estados afetivos motivacionais e avalia o seu desempenho (Cleary & Zimmerman, 2004; Zimmerman 2013; Boruchovitch & Gomes, 2019). A autorregulação da

aprendizagem requer uma participação ativa do estudante no ambiente acadêmico.

Para Zimmerman (2002), a autorregulação da aprendizagem refere-se não apenas à autogestão do pensamento do estudante, mas também à gestão dos seus sentimentos, motivação e comportamentos, que passam a ser direcionados para a conquista de um objetivo acadêmico. Zimmerman (2002) ressalta que a autorregulação é o processo pelo qual os alunos transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas.

Os alunos autorregulados são proativos em seus esforços para aprender, conhecem muito bem suas limitações e seus pontos fortes, estabelecem metas, fazem uso de estratégias de aprendizagem, regulam as emoções e a motivação e veem o futuro com expectativas positivas (Boruchovitch & Ganda, 2013; Zimmerman, 2002). A literatura contemporânea da área revelou, ainda, o quanto é importante essa automotivação dos alunos autorregulados (Paulino & Silva, 2012; Pintrich, 2004; Wolters 2003, 2011) e que autogerir sua própria motivação dependerá de crenças em sua capacidade, como a autoeficácia e a motivação intrínseca, que é a mobilização por valores internos e a satisfação, sem a espera de recompensas (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Paulino & Silva, 2012; Wolters, 2003; Wolters & Benzon, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000).

Além dos fatores motivacionais de autoeficácia e de motivação extrínseca ou intrínseca, as estratégias de aprendizagem são também consideradas construtos-chave da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Dembo (1994), Garner e Alexander (1989) classificaram as estratégias de aprendizagem em dois grupos, estratégias cognitivas e metacognitivas. Posteriormente, alguns autores ampliaram essa classificação e reconheceram que essas estratégias podem ser subdivididas em estratégias cognitivas: de elaboração, organização e ensaio; metacognitivas: de planejamento, monitoramento e regulação; e estratégias de administração de recursos: gestão do tempo, do ambiente de estudo e de esforço (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & Santos, 2006; Pintrich, 1999, 2002, 2004; Weinstein & Mayer, 1985; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Quando o aluno aprende a usar as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, sua autoconfiança tende a aumentar, pois ele percebe que é capaz de aperfeiçoar e gerenciar melhor suas habilidades, suas emoções, seu tempo, passando a acreditar mais em sua capacidade e, portanto, em sua autoeficácia, tornando-se assim autorregulado em sua aprendizagem (Wolters, 1998; Zimmerman, 2002; 2013). Estudantes que possuem um forte senso de autoeficácia costumam utilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas em suas tarefas e atividades acadêmicas, persistindo por mais tempo diante das dificuldades, em comparação com aqueles que possuem um baixo senso de autoeficácia (Schunk, 1995; Pajares, 2008). De acordo com Bandura (1991), a autoeficácia é o construto central, quando se trata do exercício do controle e da regulação.

A literatura internacional e nacional vem investigando os processos autorregularatórios e identificando os benefícios da autorregulação para os alunos, tendo-a como um fator que possibilita o sucesso no desempenho acadêmico (Bandura, 1996; Boruchovitch & Ganda, 2013; Costa & Boruchovitch, 2009; Dembo & Seli, 2008; Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008; Wolters, 2010). De acordo com Zimmerman (1989), para maximizar o desempenho acadêmico do aluno e, conseqüentemente, levá-lo ao sucesso, é necessário potencializar a sua capacidade para aprender, ou seja, o professor deve auxiliar o aluno a gerenciar o seu próprio conhecimento cognitivo, metacognitivo, afetivo e motivacional. Rosário (2005) destaca a importância do ambiente acadêmico, enquanto contexto social, na promoção de reais oportunidades para o fomento da aprendizagem autorregulada. Considerando que o ambiente acadêmico tem um papel fundamental na promoção da aprendizagem autorregulada, cabe aos professores a responsabilidade de incentivar essa autorregulação, valorizando as experiências dos estudantes e oportunizando o uso intencional das estratégias cognitivas e metacognitivas (Marini, 2012).

Com base no modelo de autorregulação de Bandura (1996), Zimmerman (2000, 2013) desenvolveu o Modelo Cíclico de Autorregulação da Aprendizagem, composto por três fases. A primeira fase deste modelo de Zimmerman é a de antecipação/previsão: que acontece mesmo antes do

processo de aprendizagem, com o planejamento estratégico, análise de tarefas e automotivação. Nesta fase, a autoeficácia está presente no processo de estabelecimento das metas, seleção de ideias e estratégias para o planejamento.

A segunda fase é a de desempenho: que se dá durante a execução da atividade e abrange as variáveis, que afetam a atenção e a ação como autocontrole, auto-observação e automonitoramento. Nesta fase, o autoconhecimento e a autorrecordação serão aliados da crença de autoeficácia, pois o indivíduo pode ter como referência o seu próprio desempenho anterior, bem como anotações e registros formais, que ajudarão a manter elevada a crença em suas capacidades (Zimmerman, 2002, 2013). As estratégias de aprendizagem estão inclusas nesta segunda fase do modelo e contribuem para que haja atenção, foco e concentração nos estudos. A partir do uso dessas estratégias, os alunos podem monitorar a eficiência de suas ações sobre a tarefa e se necessário, fazerem modificações para alcançar os resultados almejados (Schunk & Zimmerman, 2008). Na fase de desempenho, a ação do indivíduo também poderá ser guiada por uma experiência vicária de modelação, um processo no qual, a pessoa segue algum modelo de sucesso, ou seja, alguém com quem ela se identifica ou que tenha a sua admiração por ter alcançado resultados positivos em algo semelhante à tarefa pretendida. Neste caso, a crença de autoeficácia será associada ao modelo, observando suas ações e comportamentos e fazendo ajustes, quando necessário, para que fiquem de acordo com aquele ou aquela que o indivíduo tem como referência (Bandura, 1986).

A terceira fase se refere à autorreflexão: nela acontece a autoavaliação das metas e eficácia das estratégias empregadas, em que o indivíduo procura refletir sobre o seu desempenho, ao longo do processo, e reage diante dos resultados obtidos. Nesta última fase, ocorre auto-julgamento, autorreação e autossatisfação com comparações de desempenhos, atribuição causal a erros e acertos, o que influenciará diretamente no modo como o indivíduo se engajará em atividades acadêmicas semelhantes no futuro, podendo resultar no enfraquecimento ou fortalecimento de sua crença de autoeficácia. Dessa forma, se a experiência do estudante for negativa, ele poderá evitar se engajar

futuramente em atividades semelhantes, para não ser identificado como incapaz (Zimmerman, 2013).

Nos últimos dez anos, o Modelo Cíclico de Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (2000) tem sido um dos mais referenciados pela literatura e pelos estudiosos da área. No modelo há clara explicação sobre o dinamismo dos processos autorregulatórios de aprendizagem, além da exemplificação desse movimento de interdependência entre as crenças motivacionais (Marini, 2012; Zimmerman, 1998; 2013). A retroalimentação deste modelo cíclico acontece por meio do *feedback* sobre as experiências vivenciadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem, no qual as habilidades mentais são transformadas em competências acadêmicas. (Zimmerman, 2013).

Ao longo da vida escolar, o estudante pode ter autorregulado sua aprendizagem mesmo sem ter conhecido os processos autorregulatórios presentes no modelo de autorregulação de Zimmerman (2000). Todavia, quando tem acesso e coloca em prática este modelo teórico, o estudante é capaz de fortalecer suas habilidades metacognitivas, monitorando mais efetivamente se a aprendizagem está ocorrendo ou não, observando com maior cautela onde está falhando no processo de aquisição de novos conhecimentos. Quanto mais o estudante percebe que está aprendendo, mais motivado ele fica para continuar aprendendo e as experiências de êxito terão um papel fundamental em sua automotivação e em sua autoeficácia. (Bembenutty, 2015; Zimmerman, 2013). A aprendizagem autorregulada possibilita que o estudante seja capaz de exercitar o autoconhecimento e identificar melhor sua capacidade e potencial para o sucesso acadêmico. Quando o aluno reconhece as suas crenças e utiliza as estratégias de aprendizagem, ele tem acesso a formas mais eficientes para “aprender a aprender” (Bzuneck, 2009; Weinstein & Acee, 2018; Zimmerman & Schunk, 2011).

Para o aluno, a autorregulação da aprendizagem é importante, não apenas no campo da educação, mas também no desenvolvimento de habilidades para a vida e para a prática profissional futura. Nestes contextos sociais, os indivíduos são constantemente testados e desafiados. A capacidade

de autorregulação será extremamente útil frente a esses desafios, contribuindo para o gerenciamento de tempo e das emoções, para a regulação motivacional e para a percepção de autoeficácia (Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008; Wolters, 2010).

A autoeficácia é um construto motivacional imprescindível para a aprendizagem autorregulada e ela está presente em todas as três fases cíclicas da autorregulação postulada por Zimmerman (2000). Contudo, mesmo os alunos mais autorregulados podem sofrer alterações na percepção de capacidade, quando enfrentam desafios ou adversidades não previstas ao longo do seu processo de aprender. Um desafio que afetou a vida acadêmica de muitos estudantes no Brasil e no mundo foi a pandemia da Covid-19. Estudos internacionais e nacionais, que discorrem sobre as crenças de autoeficácia para aprendizagem durante o período pandêmico, serão descritos a seguir.

1.3 Autoeficácia em tempos de Pandemia: estudos sobre possíveis alterações na crença de autoeficácia para a aprendizagem durante o período pandêmico.

Ao ingressar no ensino superior, nem sempre as expectativas dos estudantes estarão de acordo com as suas reais capacidades de estudos. (Santos, Zanon & Ilha, 2019). Com a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil, muita coisa mudou, incluindo as expectativas de vivência acadêmica. As mudanças no ensino superior foram intensas. Tudo precisou ser adaptado à nova realidade. Alunos que acabaram de entrar na universidade tiveram um novo desafio à frente. As aulas remotas modificaram toda a rotina de estudos desses alunos (Amaral & Polydoro, 2020). Com a adoção do ensino remoto emergencial, os docentes também tiveram que alterar suas aulas, incluindo as tecnologias de informação e comunicação - TICs - às suas práticas (Knobel, 2021). Foi um período de incertezas, com pouca ou nenhuma previsão do retorno a “normalidade”. Seria esse um novo obstáculo a interferir na trajetória e no sucesso acadêmico dos estudantes? A chegada da pandemia à rotina acadêmica poderia alterar a autoeficácia para aprendizagem dos alunos?

O impacto da pandemia na autoeficácia e na saúde mental dos estudantes foi o tema de alguns estudos recentes no Brasil e no mundo. No Rio Grande do Sul, Bopsin e Guidotti (2022) realizaram uma pesquisa, que buscou identificar as crenças de autoeficácia de estudantes e professores de um curso de Licenciatura em Física. Participaram deste estudo oito estudantes, com a idade média de 23,4 anos, que corresponderam a 100% do corpo discente do curso em 2020/2 e seis professores do curso de Licenciatura em Física, representando 100% do corpo docente da Física, no mesmo período.

Os participantes responderam a dois questionários: o primeiro tinha como foco a produção de informações sobre as crenças de autoeficácia dos professores de Física em formação inicial, verificando também a diferença de gênero no estudo dessas crenças. O segundo instrumento tinha como objetivo verificar a eficácia de estratégias ativas de ensino para reduzir essa diferença entre as crenças de autoeficácia de homens e mulheres, ao estudar Física. Os resultados obtidos no estudo de Bopsin e Guidotti (2022) mostraram um pequeno reflexo da motivação e das crenças de autoeficácia de discentes e docentes no aprender e no ensinar Física. A interferência da pandemia de Covid-19 nas crenças de autoeficácia foi evidenciada na fala de um dos participantes entre os alunos, que, ao responder o questionário, ressaltou não se sentir confiante diante de antigos e novos conteúdos, ao considerar o contexto pandêmico, mas que imaginava que essa situação se reverteria favoravelmente com o retorno à normalidade. Os autores concluíram também que, no início do semestre letivo, as mulheres possuíam crenças de autoeficácia mais baixas, quando comparadas às dos homens, mas, no final do semestre, essa diferença havia desaparecido, ao utilizarem estratégias ativas de ensino. (Bopsin & Guidotti, 2022).

Na Bahia, Aguiar, Gomes e Cruz (2020) investigaram possíveis alterações nas crenças de autoeficácia e na resiliência de estudantes de graduação e pós-graduação de cursos, como Ciências Contábeis, Administração, Direito e Economia (cursos da área de negócios), antes e durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Neste estudo, 284 estudantes responderam a dois questionários enviados por e-mail e *Whatsapp*. O primeiro questionário foi usado para medir a autoeficácia geral percebida e o

segundo foi para medir a resiliência. A pesquisa revelou que estudantes de uma Instituição de Ensino Superior -IES- privada, do gênero masculino, com idades entre 31 a 35 anos, casados, cursando graduação em administração e estágio final de curso, se autoafirmaram mais autoeficazes e resilientes. Constatou-se também que a pandemia e as medidas restritivas provocaram diminuição na percepção de autoeficácia e na resiliência de estudantes da área de negócios.

No México, o impacto emocional e a autoeficácia de estudantes universitários frente a situações estressantes e os processos de autorregulação da aprendizagem durante a pandemia foi o tema da pesquisa de González, González e Guardado (2021). Participaram do estudo, 1665 estudantes universitários de diversas instituições de ensino superior, correspondendo a 72,3% do ensino público e 27,7% do privado. A idade média dos participantes foi de 23 anos e 71,3% eram do sexo feminino. Em torno de 87,3% eram estudantes de licenciaturas e 12,7% de pós-graduação. Os participantes responderam a um questionário *online*, enviado entre junho e agosto de 2020, que contemplava quatro variáveis: sociodemográficas, autoeficácia, estado emocional e autorregulação da aprendizagem.

Na pesquisa de González, González e Guardado (2021) foi constatado, ainda, que, durante o período de isolamento pela Covid-19, a percepção de autoeficácia dos estudantes contribuiu na adaptação ao novo contexto, revelando uma associação linear entre autoeficácia e as emoções positivas (compaixão, tranquilidade, esperança, gratidão, alegria) e uma relação inversa entre autoeficácia e as emoções negativas (solidão, desespero, raiva, frustração, tédio, medo, confusão, tristeza, ansiedade, desinteresse). Os resultados evidenciaram que, no contexto pandêmico, a tendência dos alunos foi a de relatar emoções prazerosas e empáticas e essas emoções fortaleceram a autoeficácia dos estudantes. Os autores deste estudo concluíram, também, que quando os alunos têm altos níveis de autoeficácia, eles confiam em suas capacidades para lidar com a situação adversa causada pela pandemia.

Outro estudo internacional que faz destaque à autoeficácia acadêmica na pandemia foi realizado em Portugal por Manica (2021) e avaliou o impacto

da pandemia na saúde mental de estudantes universitários. Esta pesquisa portuguesa investigou ainda os efeitos da pandemia também na satisfação com a vida e no crescimento pós-traumático dos estudantes, procurando compreender o papel que o capital psicológico tem nesta relação. O estudo foi realizado com 431 estudantes acima de dezoito anos. Os participantes responderam a questões sociodemográficas gerais e foram submetidos a cinco instrumentos que envolviam a exposição a eventos estressantes relacionados à Covid-19: alterações de vida e impactos da pandemia, capital psicológico, depressão, ansiedade e crescimento pós-traumático. A autoeficácia foi medida pelo instrumento capital psicológico, composto por quatro escalas: autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência. Os resultados indicaram que o impacto da Covid-19 está correlacionado significativamente e negativamente com satisfação com a vida e com todos os domínios do capital psicológico: otimismo, resiliência, esperança, autoeficácia. Assim, quanto maior o impacto gerado pela pandemia nos estudantes, menor a satisfação com a vida e menor o capital psicológico. Manica (2021) concluiu que a saúde mental dos estudantes no ensino superior foi agravada pela pandemia de Covid-19, que causou mudanças expressivas na vida dos estudantes, com o fechamento das universidades e a substituição do ensino para a modalidade *online*, provocando aumento de transtornos psiquiátricos, como ansiedade e depressão.

Nos Estados Unidos, Prasath, Mather, Bhat e James (2021) investigaram as relações entre capital psicológico, estratégias de enfrentamento e bem-estar, entre 609 estudantes universitários, usando medidas de autorrelato. Neste estudo, foi utilizado o mesmo instrumento da pesquisa portuguesa, o questionário de Capital Psicológico, numa versão menor, mas contendo as mesmas quatro escalas mencionadas anteriormente, além de outros dois instrumentos. Um deles foi usado para avaliar as estratégias de enfrentamento e o outro para identificar o bem-estar dos respondentes, em cinco domínios: emoção positiva, engajamento, relacionamentos, significado e realização. Emoções negativas, solidão e saúde física foram medidas em subescalas adicionais. Os resultados evidenciaram que o bem-estar foi significativamente menor durante a pandemia, em comparação com o período que antecede a pandemia da Covid-19. As

estratégias de enfrentamento adaptativas favoreceram o bem-estar e tiveram um papel mediador entre o capital psicológico e o bem-estar. A autoeficácia antes da Covid-19 era um preditor consistente de elementos que envolviam o bem-estar, mas, durante a pandemia, a relevância da autoeficácia na previsão de bem-estar foi limitada a fatores controláveis identificados nos itens sobre domínios de relacionamentos, significado e saúde física. Dessa forma, o papel preditivo da autoeficácia global deixou de ser significativo.

A partir desses cinco estudos recentes, dois nacionais e três internacionais, foi possível perceber que a pandemia da Covid-19 impactou, tanto positiva quanto negativamente a crença de autoeficácia para a aprendizagem, alterando seus níveis, ao longo do período de isolamento. O efeito da pandemia a curto e a longo prazo nos estudos, na formação, na vida e na saúde mental dos universitários é algo que requer mais investigações. As universidades, as pesquisas científicas e o corpo docente devem ficar atentos às consequências geradas pela pandemia e focar na readaptação ao ensino presencial e em estratégias que promovam o bem-estar físico e psicológico do aluno, fomentando a sua autoeficácia. Ressaltar as crenças de autoeficácia é fundamental ao processo de desenvolvimento do universitário, podendo, assim, influenciá-lo a se dedicar mais às atividades exigidas e a manter o foco para planejar e alcançar aquilo que almeja (Santos, Zanon, & Ilha, 2019).

A crença de autoeficácia é um tema bastante relevante, quando se trata de aprendizagem dentro e fora de contextos desafiadores, como foi o período pandêmico. No próximo capítulo, o segundo desta pesquisa, são descritos estudos nacionais e internacionais sobre a autoeficácia para a aprendizagem, evidenciando a presença deste construto na vida acadêmica de estudantes universitários e futuros professores.

Capítulo 2. Revisão de literatura sobre as crenças de autoeficácia para a aprendizagem no contexto acadêmico

Nesta revisão de literatura nacional e internacional, o recorte temporal abrangeu o período dos últimos cinco anos (de 2018 a 2022). Como critério de inclusão, foi considerado: artigos científicos de periódicos relacionados aos objetivos desta pesquisa. Os artigos selecionados têm caráter descritivo-correlacionais e investigam a crença de autoeficácia na aprendizagem de estudantes universitários e futuros professores, estabelecendo, preferencialmente, relações entre essa crença e as variáveis sociodemográficas (idade, gênero, etnia, tipo de escola frequentada no ensino médio) e de vida acadêmica dos participantes (área de conhecimento, curso, semestre, intenção acadêmica e autopercepção de desempenho acadêmico).

Procedimentos de busca

As buscas foram realizadas nas bases de dados e periódicos eletrônicos da CAPES, Google Acadêmico, *Scientific Eletronic Library Online - SciELO*, *Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc*, *Education Resources Information Center - ERIC*, *ScienceDirect*, *Scopus* e *American Psychological Association - APA*.

Para a busca internacional em inglês, foram usadas as seguintes palavras-chave: *"Self-Efficacy"*, *"University"*, *"University Students"*, *"Future Teachers"*, *"Self-Efficacy for Learning"*, *"Self-Efficacy and University Students"*, *"Self-Efficacy and Future Teachers"*, *"Self-Efficacy and Teacher Education"*, *"Self-Efficacy in the Pandemic"*, *"Self-Efficacy and Age"*, *"Self-Efficacy and Gender"*, *"Self-Efficacy and Academic Area"*, *"Self-Efficacy and College Education"*, *"Self-Efficacy and Course Semester"*, *"Self-Efficacy and Ethnicity"*, *"Self-Efficacy and Public Schools"*, *"Self-Efficacy and Private Education"*, *"Self-Efficacy and Academic Intention"*, *"Self-Efficacy and Course Continuity"*, *"Self-Efficacy and Performance"*, *"Self-Regulation and Academic Performance"*, *"Self-Efficacy and Self-perception about Course Performance"*, *"Self-Efficacy Belief"*, *"Self-Efficacy Belief and University Students"*, *"Self-Efficacy Belief and Teacher Education"*, *"Self-Efficacy Belief and Age"*, *"Self-Efficacy Belief and*

Gender, *“Self-Efficacy Belief and Academic Area”*, *“Self-Efficacy Belief and College Education”*, *“Self-Efficacy Belief and Course Semester”*, *“Self-Efficacy Belief and Ethnicity”*, *“Self-Efficacy Belief and Public Schools”*, *Self-Efficacy Belief and Private Education*, *“Self-Efficacy Belief and Academic Intention”*, *“Self-Efficacy Belief and Course Continuity”*, *“Self-Efficacy Belief and Performance”*, *“Self-Efficacy Belief and Academic Performance”* and *“Self-Efficacy Belief and Self-perception about Course Performance”*.

Para a busca internacional em espanhol, foram usadas as seguintes palavras-chave: *"Autoeficacia"*, *"Universidad"*, *"Estudiantes Universitarios"*, *"Futuros Profesores"*, *"Autoeficacia para el Aprendizaje"*, *"Autoeficacia y Estudiantes Universitarios"*, *"Autoeficacia y Futuros Profesores"*, *"Autoeficacia y Formación Docente"*, *"Autoeficacia en la Pandemia"*, *"Autoeficacia y Edad"*, *"Autoeficacia y Género"*, *"Autoeficacia y Área Académica"*, *"Autoeficacia y Educación Superior"*, *"Autoeficacia y Semestre del curso"*, *"Autoeficacia y Etnia"*, *"Autoeficacia y Escuela Pública"*, *"Autoeficacia y Escuela Privada"*, *"Autoeficacia e Intención Académica"*, *"Autoeficacia y Continuidad del Curso"*, *"Autoeficacia y Desempeño"*, *"Autoeficacia y Desempeño Académico"*, *"Autoeficacia y Autopercepción del Rendimiento Académico"*, *“Creencia de la Autoeficacia”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Estudiantes Universitarios”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Formación Docente”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Edad”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Género”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Área Académica”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Educación Superior”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Semestre del curso”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Etnia”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Escuela Pública”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Escuela Privada”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Intención Académica”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Continuidad del Curso”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Desempeño”*, *“Creencia de la Autoeficacia y Desempeño Académico”* y *“Creencia de la Autoeficacia y Autopercepción del Rendimiento Académico”*.

Na busca nacional, foram usadas as seguintes palavras-chave: *“Autoeficácia”*, *“Universidade”*, *“Estudantes Universitários”*, *“Futuros Professores”*, *“Autoeficácia para a Aprendizagem”*, *“Autoeficácia para Aprender”*, *“Autoeficácia e Estudantes Universitários”*, *“Autoeficácia e*

Formação de Professores”, “Autoeficácia na Pandemia”, “Autoeficácia e Idade”, “Autoeficácia e Gênero”, “Autoeficácia e Área Acadêmica”, “Autoeficácia e Curso Superior”, “Autoeficácia e Semestre do Curso”, “Autoeficácia e Etnia”, “Autoeficácia e Escola Pública”, “Autoeficácia e Escola Particular”, “Autoeficácia e Intenção Acadêmica”, “Autoeficácia e Continuidade do Curso”, “Autoeficácia e Desempenho”, “Autoeficácia e Desempenho Acadêmico”, “Autoeficácia e Autopercepção de Desempenho Acadêmico”, “Crença de Autoeficácia”, “Crença de Autoeficácia e Estudantes Universitários”, “Crença de Autoeficácia e Formação de Professores”, “Crença de Autoeficácia e Idade”, “Crença de Autoeficácia e Gênero”, “Crença de Autoeficácia e Área Acadêmica”, “Crença de Autoeficácia e Curso Superior”, “Crença de Autoeficácia e Semestre do Curso”, “Crença de Autoeficácia e Etnia”, “Crença de Autoeficácia e Escola Pública”, “Crença de Autoeficácia e Escola Particular”, “Crença de Autoeficácia e Intenção Acadêmica”, “Crença de Autoeficácia e Continuidade do Curso”, “Crença de Autoeficácia e Desempenho”, “Crença de Autoeficácia e Desempenho Acadêmico” e “Crença de Autoeficácia e Autopercepção de Desempenho Acadêmico”.

Os critérios de inclusão utilizados nesta revisão de literatura foram artigos de natureza descritiva correlacional, que tivessem investigado as crenças de autoeficácia para aprendizagem de estudantes universitários e de futuros professores, bem como aqueles que investigaram relações da crença de autoeficácia para a aprendizagem de estudantes universitários, com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica deste grupo, conforme já mencionado. Ao realizar a busca, foi possível identificar muitos estudos, cujo foco era a crença de autoeficácia no ensino superior, porém, as pesquisas não eram voltadas para a aprendizagem dos estudantes universitários. Nesses casos, a autoeficácia era trazida no contexto de tratamento psicológico ou de aconselhamento para alunos. Outros motivos que resultaram na exclusão dos artigos foram os trabalhos de estudo de caso, estudos longitudinais e pesquisas realizadas exclusivamente com pós-graduandos. Na revisão de literatura internacional, quando a palavra-chave “futuros professores” foi utilizada e também associada à autoeficácia, surgiram estudos sobre formação continuada e pós-graduação, distanciando-se do foco deste trabalho e

evidenciando possível escassez de pesquisas e artigos sobre o tema específico do presente estudo nos cinco últimos anos.

Foram encontrados nas bases de dados 621 resultados. Todos tiveram seus títulos e resumos lidos. Após a verificação dos critérios de exclusão, 575 artigos foram excluídos. Ao final, 46 estudos foram lidos na íntegra, dos quais 13 permaneceram, porque se aproximaram mais dos critérios de inclusão, anteriormente mencionados. Dentre eles, oito são internacionais e cinco nacionais. As informações sobre essas pesquisas encontram-se distribuídas por ordem cronológica no Quadro 1, levando em conta as seguintes características: título, autoria, ano de publicação, país de origem do artigo e a base de dados, na qual o trabalho foi localizado.

Quadro 1: Características dos artigos encontrados nas bases de dados

Título	Autoria	Ano	País	Base de Dados
General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education	Depaepe e König	2018	Bélgica e Alemanha	ScienceDirect
The role of self-efficacy in affirming the achievement motivation in the university students	Rusnac e Așevschi	2018	Moldávia	Google Acadêmico
Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior	Teixeira e Costa	2018	Portugal	Redalyc
Preparing Science Undergraduates for a Teaching Career: Sources of Their Teacher Self-Efficacy	Rooij, Fokkens-Bruinsma e Goedhart	2019	Países Baixos	Google Acadêmico
Investigation of Academic Self Efficacy of University Students in the Sports Area	Koçak e Canli	2019	Turquia	ERIC
Investigation of Relationships between Self Efficacy and Scientific Epistemological Beliefs of Students in Physical Education and Sports	Eroğlu e Karayol	2020	Turquia	ERIC
Educational Beliefs and Academic	Tasgin	2021	Turquia	ERIC

Self-Efficacy of Students in Formation Training					
College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy.	Penzar, Shea e Edwards	2021	Estados Unidos	ERIC	
Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional	Martins e Santos	2018	Brasil	Scielo	
Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica	Santos, Zanon e Ilha	2019	Brasil	Scielo	
Autoeficácia no ensino superior e satisfação com as experiências acadêmicas: percepções de estudantes de educação física.	Oliveira, Maciel, laochite, Salles, Nascimento e Folle	2020	Brasil	Scielo	
Gênero e raça: um estudo sobre autoeficácia em física de alunos universitários	Ramos, Silva e Pantoja	2022	Brasil	Scielo	
Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors.	Arcoverde, Boruchovitch, Góes e Acee	2022	Brasil	Scielo	

Pesquisas descritivas-correlacionais sobre as crenças de autoeficácia para aprendizagem de estudantes universitários e de futuros professores

A revisão de literatura será descrita a seguir por ordem cronológica, dos estudos mais antigos para os mais atuais. As pesquisas encontradas serão descritas em relação aos seus objetivos, participantes/público-alvo, instrumentos utilizados e resultados obtidos.

2.1 Pesquisas Internacionais

O estudo realizado por Depaepe e König (2018), na Alemanha, investigou a relação entre o conhecimento geral pedagógico (*General*

pedagogical knowledge - GPK), as crenças de autoeficácia (*self-efficacy beliefs - SE*) e a prática instrucional relatada de 342 professores em formação. Essa prática instrucional se refere ao que acontece no ambiente educacional, nas dimensões: ativação cognitiva, gerenciamento de sala de aula e apoio ao aprendizado do aluno. Ela ocorre em tempo parcial, nas escolas onde esses estudantes se candidatam para atuar posteriormente como professores. É semelhante ao estágio obrigatório das licenciaturas do Brasil. A idade média dos participantes foi de 24,74 e a maioria era do sexo feminino (77,8%).

O GPK da amostra foi avaliado por meio de uma versão curta do *Teacher Education Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, teste de papel e lápis. O teste distingue entre os quatro componentes da estrutura da sala de aula: gestão da motivação, gestão da sala de aula, heterogeneidade dos alunos e avaliação em sala de aula. A autoeficácia dos futuros professores foi avaliada pela versão revisada do *Teacher's Sense of Efficacy Scale - TSES* (Pfitzner-Eden, Thiel & Horsley 2014). Já a prática instrucional foi examinada por uma Escala *Likert* derivada de instrumentos de pesquisa já existentes (Ramm *et al.*, 2006; Waldis, 2010) e adaptada para a pesquisa. Este estudo não encontrou crenças de autoeficácia mais elevadas nos futuros professores. No relato dos participantes, também não houve associação linear entre o domínio do conhecimento geral pedagógico e o grau de confiança para ser bem-sucedido, ao realizar uma diversidade de tarefas de ensino.

Na Moldávia, Rusnac e Așevschi (2018) realizaram um estudo com o objetivo de verificar por que alguns alunos perseveram em desafios acadêmicos e pessoais para alcançar o sucesso, enquanto outros não estão totalmente engajados e querem apenas evitar o fracasso acadêmico. A pesquisa foi realizada com 245 estudantes universitários da República da Moldávia. Os participantes eram de ambos os gêneros, com idades entre 19 e 28 anos. Foram usadas duas escalas. A primeira foi a escala de autoeficácia desenvolvida por Bandura, que, neste estudo, foi direcionada aos falantes de russo, na versão traduzida e validada por Бояринцева (2014). Para estudantes de língua romena, a tradução e adaptação foram validadas pelos autores. A segunda escala foi a Escala Mehrabian de Motivação de Realização, usada na

versão russa, modificada por Магомед-Эминов (2002) e também na versão traduzida, adaptada e validada pelos autores para uso em romeno.

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram que a motivação para a realização é influenciada pelas crenças de autoeficácia. Apenas um terço dos respondentes relatou possuir orientação motivacional para o sucesso, sendo os outros dominados pela tendência em evitar o insucesso. Os dados ainda revelaram baixa proporção de alunos com elevada autoeficácia geral (cerca de 8%). Em torno de 162 respondentes (66%) relataram ter autoeficácia moderada e apenas 62 deles (25%) possuíam baixa autoeficácia.

Teixeira e Costa (2018) analisaram a relação entre autoeficácia geral e as variáveis demográficas, acadêmicas, vocacionais e de personalidade de 480 estudantes do ensino superior de Portugal. Dos respondentes, 169 eram do gênero masculino e 307 do feminino. As mulheres representaram 64% da amostra. A idade dos participantes variou entre 19 e 34 anos, sendo que cerca de 60% dos participantes tinham idades entre 19 e 20 anos. Foram utilizados nessa pesquisa seis instrumentos: 1 - Escala de Autoeficácia Geral (*General Self-efficacy Scale*), de Schwarzer e Jerusalém (1995); 2 - Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Soares, Almeida & Ferreira, 2006) 3 - Escala de Satisfação na Carreira (*Career Satisfaction Scale*) de Greenhaus, Parasuraman e Wormley (1990); 4 - Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (*Flourishing Scale*), de Diener e Ryan (2009); 5 - Inventário de Personalidade (*Big five inventory – BFI – 10*), uma das formas reduzidas do Inventário *Big Five*, de McCrae e Costa (1996), contemplando os cinco traços principais de personalidade: neuroticismo, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência; 6 - Escala de Exigência e Responsividade Parental (Teixeira & Gomes, 2000). As informações sobre os dados sociodemográficos, como idade, gênero e também questões sobre o curso, escola e média de acesso ao ensino superior foram solicitadas no Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior (Almeida *et al.*, 2006), citado anteriormente.

Os estudantes que apresentaram pontuações elevadas e significativas em autoeficácia geral também tiveram resultados favoráveis em bem-estar. Neste estudo, a pontuação em autoeficácia foi significativa e mais elevada no

grupo dos homens. A idade também foi uma variável destacada por esta pesquisa. As diferenças foram significativas e favoráveis ao grupo dos mais velhos em autoeficácia geral. Houve homogeneidade das variâncias dos dois grupos na maioria das escalas, sendo exceção a de satisfação na carreira, social-relacionamento e exigência materna. Nos resultados gerais, a autoeficácia foi explicada pela média de acesso ao ensino superior, abertura à experiência (experiências), bem-estar, satisfação na carreira, neuroticismo (estados emocionais), amabilidade, exigência paterna (persuasão, experiência vicária), além de idade e gênero. Por fim, as autoras desta pesquisa portuguesa ressaltam que a presença de suportes sociais e emocionais, como a família, possibilitaram o fortalecimento da autoeficácia para atuar de forma mais motivada nos estudos e melhorar o desempenho.

Nos Países Baixos, cada vez menos estudantes universitários de ciências se matriculam em cursos de formação de professores, o que contribui para uma crescente escassez de professores nessas disciplinas no ensino médio. Esse tema despertou o interesse de Rooij, Fokkens-Bruinsma e Goedhart (2019), que investigaram como a autoeficácia dos estudantes de ciências está relacionada ao compromisso com o curso de formação de professores, à percepção da carga de trabalho, ao estresse e à intenção de continuar na formação de professores. Os autores analisaram também como as experiências de docência, experiências vicárias, persuasões sociais e estados emocionais influenciaram a autoeficácia. Participaram do estudo 69 estudantes holandeses, que cursavam a graduação em ciências. A idade média dos participantes foi de 22 anos e 52% dos respondentes eram do gênero masculino. Os dados foram coletados, durante uma das últimas aulas na universidade. A pesquisa fez parte de um estudo maior sobre o curso de formação de professores para alunos de graduação.

A autoeficácia foi medida com a Escala de Autoeficácia dos Professores, *Teachers' Self-Efficacy Scale - TSES* (TschannenMoran & Woolfolk Hoy, 2001). Rooij e colaboradores (2019) adaptaram os questionários de autoeficácia matemática de Usher e Pajares (2009) para medir experiências de domínio, experiências vicárias e persuasões sociais. Neste último questionário sobre as fontes de autoeficácia do futuro professor havia uma ausência de foco em

emoções positivas, por isso os pesquisadores extraíram do Cronograma de Afeto Positivo e Negativo (Watson, Clark e Tellegen, 1988) informações suficientes para desenvolver novos itens que medissem os estados emocionais positivos que consideravam adequados à situação dos professores em formação.

Os resultados revelaram que a autoeficácia estava positivamente relacionada ao comprometimento com o curso e negativamente à carga de trabalho e ao estresse, mas não estava relacionada à permanência no curso de formação de professores. Experiências de domínio e estados emocionais positivos explicaram a variação na autoeficácia. Os estudantes, que relataram se sentir mais comprometidos com a futura profissão, foram aqueles que receberam de seus mentores e colegas mais mensagens positivas em relação a como ensinam, tornando-se mais propensos a iniciar a formação de professores. De modo semelhante, estudantes universitários com autoeficácia elevada eram mais comprometidos com a profissão de professor e relataram perceber menor carga de estudo e estresse.

Koçak e Canli (2019) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a relação da autoeficácia acadêmica com as variáveis demográficas de estudantes universitários da área do esporte. A amostra foi composta por 386 alunos de Faculdades de Ciências Esportivas da Turquia. Os respondentes eram de ambos os gêneros (42,7% feminino e 57,3% masculino). A fim de coletar as informações necessárias para o estudo, os autores criaram um formulário de informações pessoais para determinar as características demográficas dos participantes e utilizaram também a Escala de Autoeficácia Acadêmica (Owen & Froman, 1988) traduzida por Ekici (2012). Não foram encontradas diferenças significativas entre a autoeficácia acadêmica e as variáveis gênero, idade e universidade. Os autores concluíram que as variáveis demográficas não são relevantes para a autoeficácia acadêmica dos estudantes.

Eroğlu e Karayol (2020) investigaram a relação entre a autoeficácia geral e as crenças epistemológicas científicas de estudantes universitários. A amostra foi composta por 400 alunos (174 do gênero feminino e 226 do gênero masculino), da Escola de Educação Física e Esporte Vocacional de Ensino

Superior da Turquia. Com relação à idade dos participantes, 203 deles tinham entre 18 e 20 anos de idade (50,7%) e 197 eram maiores de 20 (49,2%). Os estudantes responderam ao formulário de informações pessoais criado pelos pesquisadores, contendo dados, como: idade, sexo, departamento, ramo, escola e formação de esportistas; a versão turca da *Scientific Epistemological Beliefs Scale* (Acat, Gülçin, & Karadağ, 2010) e a versão turca de *Self Efficacy Scale* (Yeşilay, 1996). Os autores concluíram que as mulheres tiveram pontuação significativamente mais elevada em autoeficácia geral. Não houve diferença significativa em outras variáveis.

Taşgin (2021) realizou um estudo com o propósito de examinar as crenças educacionais e a autoeficácia acadêmica dos estudantes em formação. Responderam à pesquisa 668 estudantes universitários da Turquia, sendo 519 mulheres (77,7%) e 149 homens (22,3%). Cerca de 49,3% dos participantes tinham entre 22 e 25 anos de idade. Os dados foram coletados por um formulário de informações pessoais (Yılmaz, Yılmaz, & Türk 2010) e *Educational Beliefs Scale* (Yılmaz, Gürçay & Ekici 2007), ambos adaptados para o turco, e a *Academic Self-Efficacy Scale* (Jerusalém & Schwarzer, 1981). As mulheres relataram ser mais autoeficazes academicamente, quando comparadas aos homens. A autoeficácia acadêmica atingiu o nível mais alto entre os participantes de 22 a 25 anos, mas, segundo o autor, a crença de autoeficácia diminuiu ao final do processo de educação.

Penzar, Shea e Edwards (2021) pesquisaram sobre as relações entre traços de esperança, autoeficácia acadêmica e a média cumulativa de notas autorrelatadas pelos estudantes universitários norte-americanos. Essa média foi identificada no estudo como *Grade Point Average* (GPA). O relato de GPA foi usado como um indicador do desempenho acadêmico de 316 participantes de ambos os gêneros, estudantes universitários de uma universidade particular na Costa Oeste dos Estados Unidos. A amostra foi predominantemente feminina (70,9% mulheres, 26,6% homens; 2,5% outros) e a idade média dos participantes foi de 19,8 anos. Em termos de origem racial/étnica, pouco mais da metade dos participantes se identificaram como brancos (51,6%). O restante foi identificado como índio americano ou indígena americano (0,3%), afro-americano ou africano (0,3%), asiático-americano/ilhas do Pacífico (10%),

latina (14%) e birracial/multirracial ou outro (24%). Cerca de 25% dos participantes se identificaram como primeira geração de estudantes universitários da família - *First-generation college-going students* (FGCS).

Foram utilizadas no estudo de Penzar, Shea e Edwards (2021) a Escala de Autoeficácia Acadêmica – *Academic Self-Efficacy Scale* (Chemers, Hu & Garcia, 2001) para compreender a agência percebida pelos participantes e sua capacidade para realizar as tarefas necessárias no domínio acadêmico; e a Escala de Traço de Esperança - *Trait Hope Scale* (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon & Harney, 1991) para avaliar o nível de esperança dos participantes. Os pesquisadores também coletaram informações demográficas, conforme descrito anteriormente. Os estudantes do gênero masculino relataram menor autoeficácia acadêmica em comparação com as estudantes do gênero feminino. Não houve diferença estatisticamente significativa da autoeficácia em relação à identidade étnico racial. Em geral, a autoeficácia acadêmica foi um fator de predição mais forte da realização acadêmica do que de esperança.

Em síntese, os artigos internacionais apresentaram associações positivas entre a crença de autoeficácia e aspectos relevantes à aprendizagem no ensino superior, como na motivação (Rusnac & Aşevschi, 2018), na satisfação com a carreira e bem-estar acadêmico (Teixeira & Costa, 2018) e no comprometimento com a profissão de professor (Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019). Dos oito estudos descritos, cinco deles também analisaram variáveis sociodemográficas, aproximando-se mais dos objetivos desta pesquisa e trazendo dados que podem ser relevantes para a discussão do presente estudo. Eroğlu e Karayol (2020), Penzar, Shea e Edwards (2021) e Tasgin (2021) destacaram resultados importantes na variável gênero, em que as mulheres tiveram pontuação mais elevada em autoeficácia geral que os homens. Ainda no estudo de Tasgin (2021), os estudantes com idades entre 22 e 25 anos relataram elevada autoeficácia. Koçak e Canli (2019) não encontraram diferenças significativas, ao analisarem a relação entre autoeficácia e as variáveis: gênero, idade e universidade. Teixeira e Costa (2018) identificaram que estudantes do sexo masculino e mais velhos tiveram pontuações mais elevadas em autoeficácia geral. Nenhum estudo internacional

apresentou diferenças estatisticamente significativas entre autoeficácia e a variável raça/etnia.

A seguir, serão apresentadas as pesquisas nacionais, também por ordem cronológica.

2.2 Pesquisas Nacionais

A pesquisa conduzida por Martins e Santos (2018) teve como objetivos avaliar o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em universitários ingressantes, explorar diferenças em relação ao curso e à faixa etária, além de examinar a relação entre estes construtos. Participaram do estudo 109 estudantes de ambos os gêneros, com idade média de 20 anos e 6 meses. Todos estudavam em uma universidade particular do sul de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) de Boruchovitch e Santos (2015) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

Os resultados de Martins e Santos (2018) demonstraram a existência de correlação moderada entre os escores das escalas de estratégias de aprendizagem e da autoeficácia acadêmica. Os alunos que relataram maior uso de estratégias de aprendizagem foram os mesmos que revelaram maior autoeficácia na realização de tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior. As estratégias mais comumente utilizadas por esta amostra foram as referentes à autorregulação cognitiva e metacognitiva, seguidas das estratégias de autorregulação de recursos internos e contextuais. A dimensão em que os estudantes obtiveram média mais baixa foi a de autorregulação social. Na escala de autoeficácia, os participantes obtiveram maior pontuação no fator autoeficácia na gestão acadêmica, que se refere ao planejamento para a realização de atividades acadêmicas e à motivação e esforço empreendidos. Na sequência, vem a autoeficácia na interação social, que está relacionada à interação com colegas e professores para fins acadêmicos e sociais. Já o fator com menor pontuação foi o da autoeficácia em ações proativas, o que pode ser traduzido por baixa confiança na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.

No ano seguinte, Santos, Zanon e Ilha (2019) conduziram um estudo, que teve como objetivo avaliar se a autoeficácia na formação superior pode prever a satisfação com a experiência acadêmica. Participaram do estudo 372 universitários (66,4% do gênero feminino) de uma instituição de ensino superior paulista, com idade entre 17 e 53 anos. Os instrumentos utilizados foram as Escalas de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Os resultados indicaram que a autoeficácia foi importante preditora da satisfação acadêmica. Verificou-se também que a relação entre autoeficácia e interação social foi significativa e positiva para a satisfação com a experiência acadêmica. De acordo com esse estudo, os alunos que relataram ser mais autoeficazes socialmente tendem a mostrar-se mais satisfeitos com o curso escolhido.

Oliveira, Maciel, laochite, Salles, Nascimento e Folle (2020) analisaram a associação entre autoeficácia no Ensino Superior e a satisfação acadêmica de estudantes universitários em Educação Física. Participaram do estudo 251 universitários de ambos os gêneros (143 homens e 108 mulheres), matriculados nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. Mais da metade dos respondentes (50,8%) tinham idades entre 18 e 54 anos. Na coleta de dados, foram utilizadas a Escala de Autoeficácia no Ensino Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e a Escala de Satisfação com Experiências Acadêmicas (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Os resultados mostraram escores médios, superiores a sete, em todas as dimensões da autoeficácia, com destaque para as dimensões: social, que está relacionada ao aluno conseguir se expressar diante dos colegas e da turma; e de gestão, que se refere ao gerenciamento do esforço e da motivação do aluno. Os autores concluíram que quanto mais o aluno se percebe autoeficaz, mais satisfeito ele fica com a instituição de ensino.

Ramos, Silva e Pantoja (2022) investigaram a relação da autoeficácia com as dimensões identidade de gênero e raça/cor em 170 estudantes de física de uma universidade pública do oeste do Pará. Os respondentes eram de ambos os gêneros, tinham a idade média de 22,42 anos e a maioria (69%) se

autodeclarava parda. Os estudantes responderam ao questionário *Sources of Self-Efficacy in Science Courses* (Fencl & Scheel, 2005), que foi traduzido para o português pelos autores. Esse instrumento contém questões que avaliam as quatro fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e estados emocionais). Não foram encontradas diferenças significativas entre autoeficácia e a variável raça/cor. Pardos, brancos, pretos, indígenas e amarelos reportaram crenças semelhantes de autoeficácia. Identificou-se ainda que a autoeficácia foi menor entre as mulheres.

Arcoverde, Boruchovitch, Góes e Acee (2022) investigaram as estratégias de aprendizagem e estudo e a crença de autoeficácia para a aprendizagem com relação à idade, ao gênero, à área de conhecimento e ao semestre do curso. Participaram do estudo 220 estudantes matriculados em programas de formação de professores em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática de uma Instituição de Ensino Superior no estado do Piauí. Dos respondentes, a maioria (54%) era do gênero masculino e em torno de 45% dos participantes tinham entre 20 e 29 anos. Para a coleta de dados, foram utilizados o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem para alunos universitários (LASSI, 3ª edição) (Weinstein, Palmer, & Acee, 2016), em sua versão traduzida e adaptada por Boruchovitch, Góes, Felicori e Acee (2019), e a da Escala de Autoeficácia para Aprendizagem de Zimmerman e Kitsantas (2005), versão traduzida por Boruchovitch e Ganda (2010). Os resultados mostraram que os estudantes têm uma crença em autoeficácia moderada para a aprendizagem. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as crenças de autoeficácia e as variáveis idade, gênero, curso e semestre letivo.

2.3 Considerações sobre a revisão de literatura realizada

Pela análise dos artigos selecionados, foi possível constatar que a crença de autoeficácia vem ganhando espaço nos estudos sobre formação de professores e nas pesquisas sobre aprendizagem e rendimento de estudantes universitários. Todavia, percebe-se que há um número restrito de publicações sobre o tema, tanto na literatura nacional quanto na internacional, sendo esse número menor nos estudos brasileiros, principalmente naqueles que

pesquisam a relação entre autoeficácia, variáveis demográficas e aprendizagem de estudantes universitários.

A idade e o gênero dos participantes foram variáveis presentes e que se associaram de forma significativa às crenças de autoeficácia, em alguns estudos. Na pesquisa de Teixeira e Costa (2018), os participantes do gênero masculino relataram diferenças favoráveis em autoeficácia geral, quando comparados aos do gênero feminino, resultado que converge com a pesquisa de Ramos e colaboradores (2022) e diverge de Eroğlu e Karayol (2020), Penzar, Shea e Edwards (2021) e Tasgin (2021), que identificaram nas estudantes mulheres pontuações mais elevadas em autoeficácia. Já na pesquisa de Arcoverde e colaboradores (2022), estudantes de ambos os gêneros relataram ter crença moderada de autoeficácia para a aprendizagem, resultado semelhante ao do estudo de Rusnac e Așevschi (2018). O estudo de Teixeira e Costa (2018) destacou diferenças significativas e positivas em autoeficácia geral para o grupo de estudantes mais velhos, com idades entre 21 e 34 anos. Tasgin (2021) também encontrou crenças de autoeficácia, mais elevadas entre participantes de 22 e 25 anos. No entanto, segundo esse autor, essas crenças diminuem no final do processo de educacional. Koçak e Canli (2019) não encontraram diferenças significativas na autoeficácia em relação ao gênero, à idade e à universidade. Ramos e colaboradores (2022) não encontraram diferenças significativas entre autoeficácia e etnia/raça/cor, resultado idêntico ao de Penzar, Shea e Edwards (2021).

Rooij e colaboradores (2019) destacaram que os estudantes universitários com autoeficácia elevada eram mais comprometidos com a profissão de professor e relataram perceber a carga de estudo e o estresse como menores. Para esses autores, esse resultado reflete a importância do reforço positivo para fortalecer a crença de autoeficácia dos futuros docentes, durante a formação acadêmica (Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019).

Vale ressaltar que tanto Martins e Santos (2018), quanto Santos, Zanon e Ilha (2019) encontraram correlação forte e positiva entre autoeficácia e interação social. Os resultados indicaram que a autoeficácia é importante preditora da satisfação com a experiência acadêmica, sendo esta satisfação gerada pela relação da autoeficácia com a interação social. Para essas

autoras, o indivíduo que reporta ser mais autoeficaz socialmente, possivelmente se sentirá também mais satisfeito com o curso escolhido, sendo que a interação dos alunos é o que fará diferença nessa percepção de satisfação. Oliveira e colaboradores (2020) tiveram uma conclusão semelhante, destacando que quanto mais o estudante se percebe como autoeficaz, mais satisfeito ele tende a ficar com a instituição de ensino.

Neste capítulo, foram examinados estudos que abordam o tema autoeficácia na aprendizagem de estudantes universitários e futuros professores. Na busca por artigos, ficou evidente que a literatura nacional ainda é bastante escassa. O número fica ainda menor, quando há a tentativa de associar a autoeficácia às variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica. Espera-se que o presente estudo venha somar e colaborar com as futuras pesquisas, que envolvam a crença de autoeficácia dos estudantes que desejam se tornar professores.

Na sequência, será apresentado o capítulo com o delineamento do estudo contemplando os objetivos, os participantes, os instrumentos que foram utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Capítulo 3. Delineamento do estudo

O presente estudo é uma investigação descritiva e correlacional. Tem como objetivos:

a) Investigar as crenças de autoeficácia para aprendizagem de alunos que ingressaram em cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo no período da pandemia do Covid-19.

b) Identificar as possíveis relações das crenças de autoeficácia para aprender dos participantes com as variáveis sociodemográficas (idade, gênero, etnia, tipo de escola frequentada no ensino médio) e de vida acadêmica (área de conhecimento, curso, semestre, intenção acadêmica e autopercepção de desempenho acadêmico).

3.1 Hipóteses

Com base na literatura disponível sobre o tema (Arcoverde, Boruchovitch, Góes & Acee, 2022; Eroğlu & Karayol, 2020; Koçak & Canli, 2019; Penzar, Shea & Edwards, 2021; Ramos, Silva & Pantoja, 2022; Tasgin, 2021; Teixeira & Costa, 2018), espera-se que:

- Os participantes mais novos e do gênero feminino reportem crenças de autoeficácia para aprendizagem mais robustas do que os mais velhos e do gênero masculino;
- Os participantes que relatem autopercepção de desempenho muito acima da média e alta intenção acadêmica de continuar na graduação, também reportem crenças mais robustas de autoeficácia para aprendizagem;
- Não haja diferença estatisticamente significativa entre as crenças de autoeficácia para aprendizagem dos participantes e as variáveis etnia e tipo de escola frequentada no ensino médio.

3.2 Participantes

A amostra foi composta por 362 alunos, sendo 210 mulheres (58%), 146 homens (40%) e 6 participantes (2%) que se identificaram como pertencentes a outro gênero. A maioria, 212 estudantes (59%), tinha menos de 20 anos e 267 (73,8%) se autodeclararam como brancos. Os demais estudantes dividiram-se entre a etnia negra, com 32 respondentes (9%), parda, com 54 indivíduos (15%) e 7 participantes se identificaram como orientais (amarelos) (2%). Na opção “outra” ficou registrada a menor porcentagem de respostas: 0.6% da amostra total (2 alunos). Dos participantes, 183 alunos (50,6%) alunos vieram de escolas particulares e 169 (46,7%) de escolas públicas. Somente 10 estudantes (2.8%) estudaram em ambos os tipos de escola.

Com relação à variável de vida acadêmica - área de estudos -, grande parte era da área de Humanas (40.3%). Precisamente, 103 estudantes (28%) responderam pertencer à área de Ciências Biológicas e 81 (22%) eram das Exatas. Poucos participantes responderam que são da área de Artes: apenas 32 ou 8.8%. O maior número de alunos estava cursando o primeiro semestre, totalizando 216 estudantes, ou 59.7% da amostra. Dos restantes, 40 alunos (11%) responderam estar no segundo semestre e 84 (23%) no terceiro. A menor taxa de resposta está concentrada no quarto semestre; isso corresponde a 6.1% ou 22 respostas. Todos os respondentes eram alunos de licenciatura, de diversos cursos, que ingressaram na graduação durante o período da pandemia do Covid 19, iniciando os estudos na universidade entre 2020 e 2021.

A maior parte das respostas sobre período do curso ficou concentrada nos turnos integral e noturno: 201 (55.52%) e 158 participantes (43.65%), respectivamente. Os períodos matutino e vespertino, juntos, correspondem a pouco menos de 1% da amostra em análise, isto é, 3 alunos.

No que concerne à variável de vida acadêmica - intenção de continuar a graduação -, quase todos os respondentes, 355 alunos (98%) da amostra estudada relataram ter essa intenção. Os estudantes com “total intenção” de continuar a graduação eram 82.32%, ou seja, 298 respondentes para esse item.

Na questão sobre autopercepção de desempenho, 140 alunos (38.7%) acreditam possuir um desempenho acima da nota média. Nas opções oferecidas para esta questão, 63 alunos (17.4%) acreditam que seu desempenho está “em torno da nota média”, outros 72 (19.8%) se identificam com a opção “bem acima da nota média”, e 86 (23.7%) disseram que “ainda não têm ideia”. Na amostra, ninguém respondeu sentir seu desempenho “bem abaixo da nota da média”.

Uma descrição detalhada das variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica pode ser vista no Quadro 2.

Quadro 2: Variáveis Sociodemográficas e de Vida Acadêmica

Variável	Descrição
Idade	Idade real do participante
Gênero	Gênero do participante: 1 - Feminino; 2 - Masculino; 3 – Outros
Etnia	Autodeclaração de etnia: 1 - Branca; 2 - Negra; 3 - Parda; 4 - Indígena; 5 - Oriental; 6 - Outra
Área	Área de conhecimento do curso: 1 - Artes; 2 - Ciências Biológicas; 3 - Exatas; 4 - Humanas.
Curso	Número do curso do participante: (Anexo I) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 162 e 166 até 192.
Semestre	Semestre do participante no curso: 1; 2; 3; 4
Período	Turno do curso: 1 - Integral; 2 - Matutino; 3 - Vespertino; 4 – Noturno
Tipo de Ensino	Tipo de ensino cursado no Ensino Médio: 1 - Escola Pública; 2 - Escola Particular; 3 – Ambas
Intenção Acadêmica	Intenção de continuar na graduação 1 - Nenhuma intenção; 2 - Muito pouca intenção; 3 - Pouca intenção; 4 - Moderada intenção; 5 - Muita intenção; 6 - Muitíssima intenção; 7 - Total intenção.
Autopercepção de desempenho	Autopercepção de desempenho 1 - Ainda não tem ideia (ingressante na universidade); 2 - Bem abaixo da média; 3 - Abaixo da média; 4 - Em torno da média; 5 - Acima da média; 6 - Bem acima da média.

3.3 Instrumentos

Nesta pesquisa, foram empregados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico e de vida acadêmica e a versão traduzida, por Boruchovitch e Ganda (2010), da Escala de Autoeficácia para a aprendizagem, de Zimmerman e Kitsantas (2005), cujos itens pertenciam a três categorias: autoeficácia para estudar, autoeficácia para se preparar para as provas e autoeficácia para realizar anotações em sala.

3.3.1 Questionário sociodemográfico e de vida acadêmica

Este questionário foi traduzido do questionário demográfico do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem para alunos universitários (LASSI, 3ª edição) (Weinstein, Palmer, & Acee, 2016), em sua versão traduzida e adaptada por Boruchovitch, Góes, Felicori e Acee (2019) para uso no Brasil. Consiste de um levantamento de dados sociodemográficos e de vida acadêmica dos estudantes, distribuídos em 14 itens. As questões contemplam informações pessoais e acadêmicas como: “nome”, “idade”, “*e-mail*”; e questões de múltipla escolha, como: “turno do curso”, “semestre”, “tipo de escola frequentada no ensino médio”, entre outras. Dentre as 14 questões, duas eram de vida acadêmica, em forma de escala *Likert*, com 6 a 7 opções de respostas. Nelas, o participante respondeu sobre a sua intenção de continuar a graduação e a sua autopercepção de desempenho acadêmico. Um exemplo de questão de vida acadêmica é: “As suas notas, na maioria das vezes, ficam...”, com variação de resposta entre: “Bem acima da nota média que o seu curso exige para passar.”, “Bem abaixo da nota média que o seu curso exige para passar.” e “Ainda não tenho ideia, pois acabei de ingressar na universidade.”

3.3.2 Versão traduzida por Boruchovitch e Ganda (2010) da *Self-Efficacy for Learning Form*, de Zimmerman e Kitsantas (2005)

A *Self-Efficacy for Learning Form* (Zimmerman and Kitsantas, 2005) é uma escala do tipo *Likert*, com 19 questões sobre a percepção de autoeficácia em atividades acadêmicas, como: estudo, preparação para provas e anotações em sala. O respondente tem a possibilidade de atribuir um percentual como resposta, obtendo um escore total, que vai de 0% a 100%, com 10% como unidade de variação. As opções de resposta variam de: “Definitivamente não consigo fazer (0%)”, “Provavelmente não consigo fazer (30%)”, “Talvez consiga fazer (50%)”, “Provavelmente consiga fazer (70%)” a “Definitivamente consigo fazer (100%)”. Cada item pode ter a sua própria média e não há itens com pontuação invertida. Os maiores escores indicarão crenças mais elevadas de autoeficácia para a aprendizagem. Como exemplo de itens, podem ser citados os seguintes: o Item 7: “Quando você está tentando entender um assunto novo, você é capaz de associar os novos conceitos com os antigos suficientemente

bem para recordá-los?” e o Item 10: “Quando você sente uma alteração de humor ou inquietação durante o estudo, você é capaz de focalizar sua atenção suficientemente bem para terminar as tarefas que foram passadas?”.

A consistência interna da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem foi estimada em estudos brasileiros, como o de Ganda e Boruchovitch (2018), com uma amostra de 109 estudantes universitários, e o de Arcoverde, Boruchovitch, Acee e Góes (2020), com 220 alunos de cursos de licenciaturas, que obtiveram o mesmo valor alto de alfa ($\alpha = 0,910$). Esse valor de alfa é semelhante ao de Boruchovitch e colaboradores (2019) e ao do estudo original de Zimmerman e Kitsantas (2007).

3.4 Procedimento de coleta de dados

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa maior da professora orientadora, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Unicamp (protocolo CAAE: 810940017.0.0000.8142), apoiado pelo CNPq, recebendo também apoio institucional. Parte desta pesquisa maior foi realizada com estudantes, que ingressaram nos cursos de licenciatura da Unicamp em 2020 e 2021.

Para a coleta de dados, o primeiro contato estabelecido ocorreu via e-mail para os coordenadores de cursos de licenciatura. Na sequência, a proposta da pesquisa foi enviada aos professores indicados pelos coordenadores, a fim de obter a autorização e o espaço para coleta em sala de aula remota, considerando o contexto pandêmico, no qual todas as aulas aconteciam de forma *online*, síncrona e assíncrona. A partir da autorização em dia e horário de maior conveniência para os docentes, foi combinado com eles um período de 30 a 40 minutos, antes ou depois da aula para a aplicação dos instrumentos com os alunos. Essas coletas ocorreram nas aulas síncronas, com o acompanhamento dos pesquisadores, especialmente treinados, visto que poderiam surgir dúvidas dos estudantes ou dificuldades na hora de responder aos questionários, sendo mais fácil auxiliá-los, quando todos estivessem respondendo ao mesmo tempo.

As coletas foram realizadas de março a outubro de 2021. Num primeiro momento, os pesquisadores apresentavam a pesquisa, explicando os objetivos

do estudo, como ocorreria a coleta e a importância do preenchimento do termo de consentimento para participar e responder aos questionários. Os alunos eram, então, convidados a participar de forma voluntária da pesquisa. Depois, solicitava-se aos participantes que cadastrassem um *email* institucional ou pessoal deles em um *link* disponibilizado no chat da sala de aula síncrona. Os participantes, após cadastrarem o *email*, recebiam um novo *link*, enviado, ao mesmo tempo, para todos da classe, a fim de que tivessem acesso à Plataforma Autorregular.

A primeira etapa, encontrada antes da aplicação dos instrumentos, era o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os alunos deveriam assinalar se desejavam ou não participar do estudo. Assim, os estudantes eram informados que não teriam qualquer prejuízo, caso se recusassem a participar da pesquisa. Como o presente estudo é parte de uma pesquisa maior, neste caso, especificamente, aqueles que concordavam em participar, passavam a responder às questões que versavam sobre o questionário sociodemográfico e de vida acadêmica e Escala de autoeficácia para aprendizagem. A coleta teve a duração de aproximadamente 15 a 25 minutos.

3.5 Procedimento de análise de dados

Os dados coletados pelo questionário sociodemográfico e de vida acadêmica e pela Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem (Zimmerman & Kitsantas, 2005 - traduzida por Boruchovitch & Ganda, 2010) foram investigados, a partir de uma análise descritiva e inferencial das variáveis de interesse. Na análise descritiva, foram calculados os índices: média, mediana, máximo, mínimo e frequência, que ajudam a descrever o comportamento dos dados e as relações entre as variáveis. Para a manipulação e visualização desses dados, foi utilizado o software estatístico RStudio.

Foi realizada também uma análise da amostra da pesquisa para determinar se, de fato, os dados seguiam distribuição normal. Como não seguiram a distribuição normal e pelo caráter categórico das variáveis sociodemográficas e da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem, os testes não-paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis foram selecionados para a

realização da análise inferencial. Foi adotado um nível de significância: $\alpha = 0.05$ para as análises.

Convém mencionar, ainda, que, para realizar a análise inferencial, foi necessária a união das variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica em intervalos/grupos e, para isso, conseqüentemente, foram feitas algumas exclusões de níveis de uma variável. As exclusões ocorreram, quando o tamanho do grupo era significativamente pequeno ($n < 6$) e quando não era possível encontrar uma associação lógica com os demais níveis que permitisse a união em um intervalo/grupo. As variáveis que sofreram alterações foram:

1. Idade: As idades foram agrupadas em intervalos entre aqueles que tinham menos de 20 anos, entre 20 e 29 anos e acima de 29, mudando o tipo da variável para cada categoria, visando a adequar os dados à análise proposta. Foi, ainda, desconsiderado um valor faltante da amostra;
2. Etnia: Com exceção das etnias “Branca”, “Negra” e “Parda”, as demais etnias foram agrupadas em “Outra”, para obter um $n > 6$;
3. Semestre: Os semestres foram agrupados, de acordo com o ano do curso, isto é, primeiro ano (1º e 2º semestres) e segundo ano (3º e 4º semestres);
4. Período: Devido ao baixo número de valores nas amostras, os níveis “Matutino” e “Vespertino” foram removidos da análise, uma vez que não foi possível fazer uma associação lógica para agrupá-los;
5. Intenção Acadêmica: Os níveis originais foram agrupados em quatro grupos lógicos, para obter um $n > 6$, de forma que: Nenhuma intenção, Muito pouca intenção e Pouca intenção foram agrupados em “Pouca intenção”; Muita intenção e MUITÍSSIMA intenção foram agrupados em “Muita intenção”; e tanto Moderada intenção quanto Total foram mantidas;
6. Autopercepção de desempenho: Como não foi possível obter um número significativo de respostas para “Abaixo da nota média” e “Bem abaixo da nota média”, foram mantidos os grupos: “Bem acima da nota média” e “Acima da nota média”, agrupados em “Acima da média”; e tanto “Em torno da média” quanto “Ainda não tem ideia” também foram mantidos.

O Quadro 3 mostra como as variáveis foram agrupadas, para fins de análise de dados.

Quadro 3: Variáveis agrupadas para fins de análise de dados

Variável	Descrição do agrupamento
Idade	Abaixo de 20 anos; entre 20-29 anos; acima de 29 anos
Gênero	Feminino; Masculino; Outro
Etnia	Branca; Negra; Parda; Outra
Area	Artes; Ciências Biológicas; Exatas; Humanas
Semestre	1° e 2° semestre; 3° e 4° semestre
Período	Integral; Noturno
Tipo de Ensino	Escola Pública; Escola Particular; Ambas
Intenção Acadêmica	Pouca intenção; Moderada intenção; Muita intenção; Total
Autopercepção de desempenho	Ainda não tem ideia; Em torno da média; Acima da média

No capítulo a seguir, os resultados encontrados neste estudo serão descritos e discutidos à luz da literatura da área.

Capítulo 4. Análise e Discussão dos Resultados

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa, foi realizada uma análise das respostas dos participantes por item e pelo total dos itens da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem, bem como uma análise comparativa do total e de cada um dos 19 itens da escala, com as variáveis sociodemográficas e as de vida acadêmica.

4.1 Média por Item

Como mostra o Quadro 4, as médias da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem variaram de 49,17 (item 10) a 76,30 (item 7). A média da maioria dos itens ultrapassa 60,00 pontos.

Quadro 4 - Média da amostra na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem: por item e total.

Número da questão	Média
Q1	61,38
Q2	61,27
Q3	54,48
Q4	58,31
Q5	69,20
Q6	67,65
Q7	76,30
Q8	75,47
Q9	71,77
Q10	49,17
Q11	61,91
Q12	69,75
Q13	72,51
Q14	72,21
Q15	64,45
Q16	66,52
Q17	73,01
Q18	72,21
Q19	65,69

4.2 Análise Inferencial

Cada item da escala e a pontuação total dos participantes foram analisados, em relação às variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica.

A seguir, serão apresentadas as tabelas referentes às nove variáveis analisadas (sociodemográficas e acadêmicas), contendo as médias (M), desvios-padrão (DP) e medianas (Mdn) para cada amostra, assim como as respectivas estatísticas do teste e p-valores obtidos nos testes de hipótese.

4.2.1 Idade

O teste de *Kruskal-Wallis* foi realizado com o objetivo de verificar a associação da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e a Idade dos participantes com menos de 20 anos (n=212 ou 59%), entre 20 e 29 anos (n=132 ou 37%) e mais de 29 anos (n=14 ou 4%). Os valores que foram obtidos e referenciados na análise estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1: Escala de Autoeficácia por Idade: análise por item e total

Questão	<20 (n = 212)			20-29 (n = 132)			>29 (n = 14)			χ^2	p
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana		
Q1	63.6	25.7	70	58.1	26.9	60	55.7	33.0	50	4.3139	0.1157
Q2	60.8	25.8	70	61.1	22.6	60	67.9	26.1	75	1.4023	0.4960
Q3	54.2	23.3	50	53.0	23.2	50	67.1	27.6	80	4.9718	0.0833
Q4	57.7	29.2	60	58.2	26.9	60	62.1	26.9	55	0.1494	0.9280
Q5	70.7	24.0	80	67.8	23.6	70	59.3	30.8	70	3.2180	0.2001
Q6	67.0	24.6	70	67.7	20.4	70	76.4	26.2	80	3.5428	0.1701
Q7	77.0	18.8	80	74.2	17.4	80	81.4	11.7	80	3.6686	0.1597
Q8	74.9	21.5	80	76.0	18.7	80	76.4	24.7	80	0.2153	0.8980
Q9	71.9	25.9	80	70.3	22.1	70	78.6	17.0	80	2.9091	0.2335
Q10	49.2	26.1	50	47.2	24.1	50	65.0	18.3	65	6.5163	0.0385
Q11	63.4	27.0	70	59.3	25.5	60	60.7	32.7	70	2.6594	0.2646
Q12	71.5	22.3	70	68.1	21.1	70	57.1	33.1	70	4.2333	0.1204
Q13	73.0	19.4	80	71.7	20.3	70	72.1	18.5	70	0.3749	0.8291
Q14	74.1	18.9	80	68.7	17.8	70	72.9	18.6	75	9.2507	0.0098
Q15	65.7	23.6	70	61.9	21.4	60	68.6	20.3	70	4.0560	0.1316
Q16	67.9	23.4	70	63.7	22.7	70	68.6	24.8	75	4.0970	0.1289
Q17	74.2	18.9	80	70.2	17.3	70	80.0	14.1	80	7.5650	0.0228
Q18	72.8	24.5	80	70.7	24.0	70	75.7	17.9	80	1.1942	0.5504
Q19	64.4	29.4	70	67.3	24.7	70	66.4	34.1	80	0.3767	0.8283
Total	67.0	13.9	68.2	65.0	12.9	64.7	69.1	12.8	71.3	3.3344	0.1888

Como pode ser observado na Tabela 1, quando se avalia o desempenho na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem em relação à idade dos participantes, foi possível encontrar evidências estatisticamente significantes de

que os valores médios da pontuação divergiram para, pelo menos, um dos grupos de idade, nas questões 10, 14 e 17:

1. Questão 10 (Q10: p-valor = 0.0385): “Quando você sente uma alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, você é capaz de focalizar sua atenção, suficientemente bem, para terminar as tarefas que lhe foram passadas?”;
2. Questão 14 (Q14: p-valor = 0.0098): “Quando você tem que fazer uma prova sobre uma matéria de que você não gosta, você é capaz de encontrar uma forma de se motivar para tirar uma boa nota?”;
3. Questão 17 (Q17: p-valor = 0.0228): “Quando você está se esforçando para lembrar detalhes técnicos de um conceito para uma prova, você é capaz de encontrar um jeito de associá-los de forma que lhe assegure lembrá-los?”.

Na questão 10, a média dos alunos com idade acima dos 29 anos ($M=65,8$) foi significativamente mais alta, quando comparada aos estudantes com idade entre 20 e 29 anos ($M=47,2$) e menores de 20 ($M=49,2$). Em linhas gerais, os estudantes mais velhos, quando percebem uma alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, relataram que se sentem capazes de ter mais foco e atenção, o bastante para finalizar as atividades em comparação com os mais novos.

Já na questão 14, a média mais alta foi dos alunos menores de 20 anos ($M=74,1$), seguida da média dos participantes com idade maior que 29 anos ($M=72,9$) e da referente aos estudantes entre 20 e 29 anos, que obtiveram a menor média ($M=68,7$). Os dados do item 14 evidenciaram que, quando os estudantes mais novos precisam fazer uma prova sobre uma matéria de que não gostam, eles se sentem mais capazes que os alunos mais velhos, de achar uma maneira de fortalecer sua motivação para alcançar uma nota suficientemente boa.

Em contrapartida, na questão 17, obteve-se a média mais elevada para o grupo mais velho, maiores de 29 anos ($M=80,0$), seguida da média dos estudantes mais jovens, com menos de 20 anos ($M=74,2$), e daqueles com idade intermediária, entre 20 e 29 anos ($70,2$). Os resultados parecem indicar

que, quando os alunos mais velhos estão se esforçando para recordar informações técnicas de um conceito para a realização de uma avaliação, eles acreditam ter maior capacidade para encontrar um jeito de associar e relembrar, num melhor patamar, se comparados aos estudantes mais novos. Esse dado pode ser considerado semelhante aos achados de estudos internacionais, como o de Teixeira e Costa (2018) e Tasgin (2021), que encontraram diferenças significativas e positivas com relação à crença de autoeficácia de estudantes mais velhos. Todavia, relações significativas entre a pontuação total dos participantes na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e idade ($p= 0.1888$) não foram achadas. Vale acentuar que esse resultado foi semelhante ao de Arcoverde e colaboradores (2022) e não confirma a hipótese inicial do estudo de que os estudantes mais novos reportariam crenças de autoeficácia para aprendizagem mais robustas do que os mais velhos.

4.2.2 Gênero

A seguir, na Tabela 2, é possível visualizar os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para a associação da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e o gênero, referente ao sexo Feminino ($n=209$; 58%), Masculino ($n=144$; 40%) e Outro ($n=6$; 2%).

Tabela 2: Escala de Autoeficácia por Gênero: análise por item e total
Feminino (n = 209) Masculino (n = 144) Outro (n = 6) χ^2 p

Questão	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	χ^2	p
Q1	61.7	24.0	60	60.8	29.7	65	61.7	34.3	70	0.1168	0.9433
Q2	60.7	24.2	70	62.4	24.7	70	50.0	35.8	45	1.2643	0.5314
Q3	54.2	23.0	50	54.7	24.4	60	45.0	24.3	50	0.8972	0.6385
Q4	58.0	28.0	60	58.1	28.6	60	60.0	30.3	70	0.0665	0.9673
Q5	70.2	23.6	70	68.8	24.6	70	43.3	21.6	40	6.5166	0.0385
Q6	65.6	23.9	70	70.9	21.9	70	58.3	21.4	60	5.7513	0.0564
Q7	74.4	19.1	80	78.5	16.3	80	81.7	18.3	80	4.4436	0.1084
Q8	74.9	20.1	80	76.6	20.9	80	63.3	27.3	75	2.5887	0.2741
Q9	70.9	24.0	80	73.3	23.8	80	56.7	42.3	70	1.4703	0.4794
Q10	46.6	26.0	40	53.6	23.5	60	23.3	12.1	25	14.055	0.0009
Q11	60.7	26.9	70	63.1	26.3	70	68.3	29.3	70	1.0284	0.5980
Q12	69.8	21.7	70	69.9	23.6	70	63.3	25.8	55	0.7605	0.6837
Q13	72.4	19.6	80	73.0	19.3	75	60.0	28.3	60	1.5707	0.4560
Q14	71.3	20.1	70	73.3	16.3	70	70.0	21.0	65	0.5769	0.7494
Q15	63.2	22.3	70	66.1	23.2	70	61.7	24.0	55	1.8858	0.3895
Q16	65.8	23.6	70	66.7	22.8	70	78.3	14.7	80	2.1773	0.3367
Q17	72.3	18.5	70	73.3	18.1	80	80.0	11.0	80	1.3027	0.5213
Q18	72.3	25.4	80	71.8	22.3	80	73.3	18.6	75	0.6902	0.7081
Q19	67.3	27.3	70	64.0	28.5	70	48.3	27.9	55	3.4920	0.1745
Total	65.9	14.0	66.8	67.3	12.6	67.4	60.4	14.9	61.3	1.7498	0.4169

Esses dados indicam que existem evidências estatisticamente significantes de que os valores médios da pontuação diferiram para, pelo menos, um dos grupos nas seguintes questões:

1. Questão 5 (Q5: p-valor = 0.0385): “Quando você tem problemas para estudar com suas anotações porque elas estão incompletas ou confusas, você é capaz de revisá-las e reescrevê-las de modo claro após cada aula?”;
2. Questão 10 (Q10: p-valor = 0.0009): “Quando você sente uma alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, você é capaz de focalizar sua atenção, suficientemente bem, para terminar as tarefas que lhe foram passadas?”;

Na questão 5, os dados evidenciam que, quando há problemas para estudar porque as anotações estão incompletas e confusas, as mulheres apresentaram uma média mais alta (M=70,2) se identificando como mais capazes de revisar e reescrever com clareza suas anotações, em comparação aos homens (M=68,8). Já na questão 10, os participantes homens apresentaram a maior média (M=53,6), relatando que, no momento dos estudos, mesmo quando percebem que seu humor está alterado, sentem-se

capazes de manter o foco para finalizar de forma adequada as atividades, em comparação às respondentes do gênero feminino.

Na questão 5, as mulheres relataram diferenças favoráveis na Autoeficácia para aprendizagem, quando comparadas aos homens. Este resultado converge com o de Eroğlu e Karayol (2020), Penzar, Shea e Edwards (2021) e Tasgin (2021), que, em seus estudos, identificaram nas estudantes mulheres também pontuações mais elevadas em autoeficácia. Já a questão 10 desta pesquisa diverge da questão 5, aproximando-se do que foi encontrado por Teixeira e Costa (2018) e Ramos e colaboradores (2022) que identificaram no relato dos participantes do gênero masculino crenças de autoeficácia mais robustas que as do gênero feminino. No entanto, não foram encontradas relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e o gênero ($p= 0.4169$), resultado semelhante ao de Arcoverde e colaboradores (2022), não confirmando uma das hipóteses desta pesquisa de que os respondentes do gênero feminino reportariam crenças de autoeficácia para aprendizagem mais robustas do que os participantes do gênero masculino.

4.2.3 Área de Conhecimento

Ao realizar o teste de *Kruskal-Wallis* sobre a associação da Escala de Autoeficácia para Aprendizagem e a área de conhecimento, contemplando os seguintes cursos: Artes ($n=32$; 9%), Ciências Biológicas ($n=102$; 28,4%), Exatas ($n=79$; 22%) e Humanas ($n=145$; 40,5%), foram obtidos os seguintes resultados, que podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3: Escala de Autoeficácia pela Área do conhecimento: análise por item e total

Questão	Artes (n = 32)		Biológicas (n = 102)		Exatas (n = 79)		Humanas (n = 145)		χ^2	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Q1	72.8	19.9	64.4	24.1	60.8	31.2	56.9	25.8	10.153	0.0173
Q2	65.3	25.3	62.5	24.1	60.3	28.4	59.9	22.6	2.0228	0.5677
Q3	60.9	22.2	57.9	23.1	54.9	26.4	49.9	21.8	12.105	0.0070
Q4	70.9	26.7	60.1	26.9	56.6	30.8	54.7	27.3	10.093	0.0178
Q5	65.3	25.4	68.3	25.7	71.1	25.1	69.6	22.2	1.6672	0.6443
Q6	66.9	25.1	63.9	24.6	69.0	24.4	69.6	20.8	3.0487	0.3842
Q7	78.8	19.0	72.1	20.0	77.3	18.1	77.7	16.1	5.9383	0.1147
Q8	76.9	21.3	75.0	19.0	73.2	24.9	76.5	18.9	0.9964	0.8021
Q9	74.4	25.5	71.8	24.5	72.0	25.6	70.7	23.3	1.7750	0.6204
Q10	56.9	23.1	50.8	25.9	52.0	25.6	44.5	24.5	9.7764	0.0206
Q11	67.5	25.8	67.6	22.8	64.4	26.3	55.1	28.2	14.793	0.0020
Q12	70.6	21.2	73.3	20.0	69.7	23.1	66.9	23.8	4.0745	0.2535
Q13	75.3	19.8	70.7	19.3	73.2	19.7	72.6	19.9	2.2608	0.5201
Q14	71.2	20.9	74.3	17.5	71.6	18.6	71.0	18.9	2.0770	0.5566
Q15	71.6	22.9	67.9	21.8	62.5	22.7	61.2	22.8	7.7112	0.0524
Q16	72.8	21.1	64.3	23.2	66.6	24.7	66.3	22.7	3.1951	0.3625
Q17	71.6	18.9	71.1	18.3	74.4	18.8	73.6	17.8	2.5327	0.4694
Q18	78.8	21.2	70.6	24.1	74.2	22.4	70.7	25.3	3.9392	0.2681
Q19	66.6	31.4	65.8	26.3	65.6	29.8	65.4	27.4	0.3843	0.9435
Total	70.3	14.9	67.0	13.3	66.8	14.1	64.9	12.8	4.5683	0.2063

Avaliando a relação desses grupos, pode-se afirmar que há evidências estatisticamente significantes de que os valores médios da pontuação diferiram para, pelo menos, um dos grupos nas seguintes questões:

1. Questão 1 (Q1: p-valor = 0.0173): “Quando você falta a uma aula, você é capaz de encontrar outro aluno que pode lhe explicar a matéria tão claramente quanto foi feito pelo professor?”;
2. Questão 3 (Q3: p-valor = 0.0070): “Quando a aula é particularmente chata, você é capaz de se motivar para manter boas anotações?”;
3. Questão 4 (Q4: p-valor = 0.0070): “Quando você tem problemas para entender a aula de seu professor, você é capaz de esclarecer sua dúvida antes da próxima aula, comparando as suas anotações com as de um colega de sala?”;
4. Questão 10 (Q10: p-valor = 0.0206): “Quando você sente uma alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, você é capaz de focalizar sua atenção, suficientemente bem, para terminar as tarefas que lhe foram passadas?”;

5. Questão 11 (Q11: p-valor = 0.0020): “Quando você percebe que está cada vez mais atrasado em uma nova disciplina, você é capaz de aumentar o seu tempo de estudo suficientemente para recuperar o atraso?”;

Os estudantes do curso de Artes apresentaram médias mais altas em quatro itens (1, 3, 4 e 10) da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem, quando comparados aos respondentes das demais áreas de conhecimento. Esses dados mostraram que, na maioria dos itens que tiveram diferenças estatisticamente significativas, aqueles que cursavam Artes julgaram ter maior capacidade de pedir ajuda, de se automotivar, focar e manter a atenção mesmo quando estão com alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, e de gerenciar melhor o tempo para recuperar possíveis atrasos nas disciplinas cursadas. Entretanto, na questão 11, o resultado foi diferente, pois foram os estudantes de biologia que revelaram médias mais altas quando comparado às outras áreas de conhecimento.

Não surgiram relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e área de conhecimento dos participantes ($p= 0.2063$), confirmando o resultado que também foi encontrado no estudo nacional de Arcoverde e colaboradores (2022).

4.2.4 Ano do curso

Ao realizar o teste de *Mann-Whitney* para relacionar a Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem com o Ano do curso, referente ao 1° e 2° semestres ($n=252$; 70.3%) e 3° e 4° semestres ($n=106$; 29.6%), foram obtidos os seguintes valores, conforme Tabela 4:

Tabela 4: Escala de Autoeficácia por Ano do curso: análise por item e total

Questão	1° e 2° semestre (n = 252)			3° e 4° semestre (n = 106)			W	p
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana		
Q1	61.4	26.9	60	60.8	25.8	60	13554	0.8229
Q2	61.7	24.7	70	59.9	24.6	70	14002	0.4657
Q3	53.8	23.5	50	55.2	23.7	50	12805	0.5338
Q4	58.4	28.4	60	57.3	27.9	60	13852	0.5769
Q5	69.8	23.8	80	67.6	25.1	70	14055	0.4297
Q6	68.7	23.0	70	65	23.7	70	14577	0.1680
Q7	76.1	18.4	80	76.4	17.3	80	13348	0.9923
Q8	75.5	20.0	80	75	22.0	80	13338	0.9841
Q9	71.8	24.9	80	71.0	22.9	70	14008	0.4607
Q10	48.1	24.6	50	51.2	26.9	50	12472	0.3193
Q11	61.2	26.9	70	63.2	26.1	70	12828	0.5521
Q12	69.7	22.4	70	69.7	22.9	70	13238	0.8939
Q13	72.2	20.2	80	73.0	18.4	70	13296	0.9454
Q14	71.5	19.3	70	73.3	16.8	70	12931	0.6293
Q15	63.9	23.6	70	65.7	20.3	70	12846	0.5644
Q16	66.3	23.7	70	66.5	22.1	70	13574	0.8050
Q17	72.4	18.4	70	74.1	18.0	80	12652	0.4246
Q18	72.7	23.5	80	70.8	25.4	80	13726	0.6758
Q19	65.4	28.0	70	65.9	27.7	70	13174	0.8379
Total	66.4	13.8	67.4	66.4	12.7	67.1	13360	0.9960

Observando os dados da Tabela 4, quando se avalia o desempenho na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem em relação ao ano do curso dos participantes, não foi possível encontrar, em nenhuma das questões, evidências estatisticamente significantes de que os valores médios da pontuação diferiram entre os grupos. Não foram encontradas também relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e o ano do curso ($p= 0.9960$). Considerando que os semestres foram agrupados no ano do curso, o resultado encontrado na presente pesquisa é idêntico ao de Arcoverde e colaboradores (2022), que também não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as crenças de autoeficácia para aprendizagem e o semestre letivo.

4.2.5 Período do curso

Com a realização do teste de Mann-Whitney para estudar a possível associação da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e o período do curso: Integral ($n=200$; 56%) e Noturno ($n=158$; 44%), foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 5: Escala de Autoeficácia por Período do curso: análise por item e total

Questão	Integral (n = 200)			Noturno (n = 158)			W	p
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana		
Q1	60.5	25.8	60	62.2	27.6	70	15120	0.4808
Q2	61.0	23.6	70	61.3	25.9	70	15601	0.8363
Q3	52.8	23.1	50	56.0	24.0	50	14866	0.3325
Q4	57.8	27.4	60	58.4	29.4	65	15417	0.6917
Q5	68.0	24.6	70	70.6	23.6	70	14974	0.3912
Q6	66.6	23.6	70	68.8	22.7	70	15004	0.4083
Q7	74.8	18.7	80	77.8	17.2	80	14409	0.1464
Q8	75.6	19.8	80	75.1	21.6	80	15712	0.9264
Q9	72.7	23.8	80	70.1	25.0	80	16649	0.3771
Q10	49.8	25.3	50	48.0	25.2	50	16391	0.5410
Q11	62.8	25.8	70	60.4	27.8	70	16523	0.4537
Q12	70.2	21.7	70	69.0	23.6	70	16044	0.7998
Q13	73.0	19.6	80	71.7	19.8	70	16420	0.5186
Q14	71.7	19.0	70	72.5	18.2	70	15546	0.7904
Q15	65.8	22.2	70	62.6	23.2	60	17019	0.2059
Q16	66.2	23.2	70	66.6	23.2	70	15480	0.7400
Q17	72.4	18.3	70	73.5	18.3	80	15184	0.5200
Q18	69.8	25.3	80	75.1	22.1	80	14106	0.0780
Q19	65.2	28.7	70	66.1	26.8	70	15712	0.9277
Total	66.2	13.3	67.9	66.6	13.7	66.8	15448	0.7169

Os resultados expostos na Tabela 5 revelaram que, na associação da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem em relação ao período do curso dos participantes, não foi possível encontrar, em nenhuma das questões, evidências estatisticamente significantes que afirmassem que os valores médios da pontuação diferiram entre os grupos. Não foram encontradas também relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e o período do curso ($p= 0.7169$). Durante as pesquisas para compor a revisão de literatura nacional e internacional, não foram encontrados estudos que relacionassem a autoeficácia com a variável “período do curso”. Espera-se que, no futuro, novas pesquisas sejam realizadas examinando tal relação.

4.2.6 Tipo de ensino

Outra variável analisada e relacionada com a Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem, pelo teste de Mann-Whitney, foi o “tipo de ensino”, referindo-se ao ensino Público ($n=169$; 47%), ao Particular ($n=180$; 50%) e aos respondentes que tiveram acesso a Ambos ($n=10$; 2.7%). Os resultados encontrados estão na Tabela 6:

Tabela 6: Escala de Autoeficácia pelo Tipo de Ensino: análise por item e total

Questão	Público (n = 169)			Particular (n = 180)			Ambas (n = 10)			χ^2	p
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana		
Q1	62.0	27.1	70	61.2	25.9	60	53.0	27.9	50	1.6645	0.4351
Q2	58.2	25.0	60	64.1	23.9	70	59.0	25.6	60	5.7886	0.0553
Q3	56.0	23.7	60	53.0	23.0	50	48.0	29.4	40	2.2958	0.3173
Q4	56.2	28.8	60	59.7	27.5	60	61.0	31.8	60	1.3089	0.5197
Q5	67.7	23.2	70	71.2	24.3	80	58.0	33.6	65	4.0031	0.1351
Q6	64.3	22.9	70	70.9	22.9	80	63.0	25.4	65	8.6362	0.0133
Q7	75.3	18.5	80	77.2	17.7	80	72.0	18.1	70	1.3887	0.4994
Q8	75.4	19.1	80	75.3	22.0	80	76.0	18.4	80	0.2774	0.8705
Q9	72.0	23.9	80	71.4	24.7	80	70.0	26.2	65	0.0355	0.9824
Q10	47.6	25.6	50	50.5	25.2	50	47.0	20.0	50	1.5136	0.4692
Q11	61.3	26.4	70	62.2	27.2	70	63.0	21.1	65	0.1436	0.9307
Q12	69.5	22.8	70	69.7	22.5	70	73.0	18.3	70	0.0522	0.9742
Q13	70.7	19.9	70	74.3	19.2	80	68.0	21.5	60	3.6567	0.1607
Q14	70.5	18.6	70	73.7	18.6	80	70.0	17.6	65	3.7934	0.1501
Q15	62.4	23.2	70	66.2	22.6	70	63.0	15.7	60	2.5267	0.2827
Q16	64.5	23.7	70	68.9	22.1	70	52.0	27.4	60	5.8254	0.0543
Q17	69.9	18.4	70	76.3	16.9	80	61.0	25.1	60	14.166	0.0008
Q18	70.1	24.6	70	74.4	23.1	80	66.0	28.8	70	3.6867	0.1583
Q19	68.0	26.5	70	63.4	29.5	70	65.0	18.4	65	1.9242	0.3821
Total	65.3	13.4	66.3	67.6	13.3	68.9	62.5	15.9	60.5	3.7745	0.1515

Verifica-se, como descrito na Tabela 6, que houve diferença estatisticamente significativa em, pelo menos, um dos grupos, nas seguintes questões:

1. Questão 6 (Q6: p-valor = 0.0133): “Quando você está fazendo uma disciplina, que abrange uma grande quantidade de conteúdo, você é capaz de condensar suas anotações somente aos fatos essenciais?”;
2. Questão 17 (Q17: p-valor = 0.0008): “Quando você está se esforçando para lembrar detalhes técnicos de um conceito para uma prova, você é capaz de encontrar um jeito de associá-los de forma que lhe assegure lembrá-los?”.

Na questão 6, a média dos alunos que vieram de escolas particulares (M=70,9) foi significativamente mais alta, quando comparada aos estudantes provenientes das escolas públicas (M=64,3) ou de ambos os tipos de ensino (M=63,0), $p=0.0133$. Resultado que se repetiu na questão 17, com médias mais altas para os estudantes provenientes do ensino particular (M=76,3), em comparação aos participantes do ensino público (M=69,9) ou oriundos de ambos os ensinos (M=61,0), $p= 0.0008$. Os dados parecem indicar que aqueles que estudaram em escolas particulares, ao cursarem uma disciplina que contempla uma quantidade elevada de conteúdo, acreditam ter maior

capacidade em condensar suas anotações aos fatos essenciais. Esse mesmo grupo de estudantes, proveniente do ensino particular também relatou ser capaz, quando se esforça, de acessar na memória informações técnicas sobre um conceito, na hora da realização de uma avaliação.

Não foram encontradas relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e tipo de ensino ($p= 0.1515$). Esse resultado confirma uma das hipóteses iniciais do presente estudo de que não haveria diferença estatisticamente significativa entre as crenças de autoeficácia para aprendizagem dos participantes e a variável tipo de escola frequentada no ensino médio. Durante as pesquisas para compor a revisão de literatura nacional e internacional, não foram identificados estudos que relacionassem a autoeficácia com a variável “tipo de ensino”. Espera-se que, no futuro, novas pesquisas sejam realizadas avaliando tal relação.

4.2.7 Etnia

A Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem também foi relacionada à variável sociodemográfica Etnia, que se refere às etnias Branca ($n=265$; 74%), Negra ($n=32$; 9%), Parda ($n=53$; 14,7%) e Outra ($n=9$; 2,5%), utilizando-se o teste de *Kruskal-Wallis*, como mostra a Tabela 7:

Tabela 7: Escala de Autoeficácia por Etnia: análise por item e total

Q	Branca (n = 265)		Negra (n = 32)		Parda (n = 53)		Outra (n = 9)		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Q1	64.0	25.7	54.1	29.1	52.6	28.2	60	17.3	8.9009	0.0306
Q2	63.1	23.2	60.9	24.7	52.6	29.8	55.6	22.4	5.4136	0.1439
Q3	55.0	23.4	54.4	27.9	50.4	20.5	55.6	27.9	2.2278	0.5265
Q4	61.1	26.7	52.8	31.4	47.4	30.9	50	26.5	10.934	0.0121
Q5	71.6	22.4	64.1	28.2	63.2	27.1	51.1	27.1	10.307	0.0161
Q6	68.2	23.2	70.6	21.2	69.0	24.4	69.6	20.8	3.0487	0.3842
Q7	76.7	17.6	79.7	18.8	72.8	19.2	66.7	20	5.3748	0.1463
Q8	76.3	19.8	68.4	26.2	77.0	16.4	62.2	34.6	3.3374	0.3425
Q9	72.2	23.9	70.9	26.2	70.8	23.8	62.2	34.2	0.7265	0.8670
Q10	49.8	24.8	50.6	28.7	46.6	24.8	33.3	24.5	4.3551	0.2256
Q11	62.7	25.9	60.3	32.9	59.1	27.8	57.8	18.6	1.2526	0.7404
Q12	70.2	22.2	68.8	24.8	68.7	22.1	64.4	28.3	0.6254	0.8906
Q13	72.7	19.2	76.2	22.4	68.1	20.2	76.7	17.3	5.0215	0.1702
Q14	73.6	16.9	67.5	25.3	68.3	21.2	65.6	18.1	4.3885	0.2225
Q15	64.9	21.8	65.6	24.2	61.1	26.9	61.1	16.9	1.0999	0.7771
Q16	67.3	21.8	60.6	29.6	65.5	26.1	64.4	19.4	0.7614	0.8587
Q17	73.4	17.4	72.8	23.3	68.7	19.3	82.2	9.72	5.2339	0.1555
Q18	72.2	24.2	72.5	23.3	70.8	25.0	78.9	14.5	0.4833	0.9226
Q19	65.8	27.4	65	32.4	65.3	29	66.7	21.2	0.0759	0.9946
Total	67.4	13.1	65.0	14.9	62.7	14.3	62.3	7.42	6.4245	0.0927

Na análise da relação desses grupos, em cada questão, verificou-se que houve evidências estatisticamente significantes nos valores médios da pontuação, que diferiram em, pelo menos, um dos grupos nas questões 1, 4 e 5:

1. Questão 1 (Q1: p-valor = 0.0306): “Quando você falta a uma aula, você é capaz de encontrar outro aluno que pode lhe explicar a matéria tão claramente quanto foi feito pelo professor?”;
2. Questão 4 (Q4: p-valor = 0.0121): “Quando você tem problemas para entender a aula de seu professor, você é capaz de esclarecer sua dúvida antes da próxima aula, comparando as suas anotações com as de um colega de sala?”;
3. Questão 5 (Q5: p-valor = 0.0161): “Quando você tem problemas para estudar com suas anotações, porque elas estão incompletas ou confusas, você é capaz de revisá-las e reescrevê-las de modo claro após cada aula?”.

Na questão 1, a média dos alunos que se identificaram como “brancos” foi significativamente mais alta (M=64.0), quando comparada aos estudantes

que se identificaram como “negros” (M=54.1), “pardos” (M=52.6) e “outro” (M=60). Resultados semelhantes foram encontrados nas questões 4 e 5, nas quais, novamente, a média mais alta foi a da etnia branca. Esses dados parecem indicar que os estudantes “brancos” acreditam ter maior autoeficácia para pedir ajuda, quando faltam à aula, ou quando não entendem algum conteúdo; também para revisar e reescrever, de modo mais claro suas anotações de estudo ou quando notam que elas estão confusas ou incompletas. No entanto, há que se considerar que esse resultado pode ter relação com o número elevado de participantes que se autodeclararam como brancos (n=265; 74%) em comparação aos demais respondentes (Negros, n=32; 9% / Pardos, n=53; 14,7% / Outros, n=9; 2,5%).

Não foram encontradas relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e a etnia ($p=0.0927$). Este resultado é semelhante ao de Penzar, Shea e Edwards (2021) e Ramos e colaboradores (2022), que também não identificaram diferenças significativas entre as crenças de autoeficácia e etnia/raça/cor, confirmando ainda uma das hipóteses iniciais deste estudo de que não haveria diferença significativa nas crenças de autoeficácia para aprendizagem dos participantes em relação à variável etnia.

4.2.8 Intenção acadêmica

O teste de *Kruskal-Wallis* foi usado para verificar a associação entre a Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e a variável “Intenção acadêmica” do estudante em continuar a graduação. Foram analisados os grupos: Pouca intenção (n=7; 2%), Moderada intenção (n=11; 3%), Muita intenção (n=46; 12,8%) e Total (n=295; 82%). Os resultados estão na Tabela 8:

Tabela 8: Escala de Autoeficácia pela Intenção Acadêmica: análise por item e total

Questão	Pouca intenção		Moderada intenção		Muita intenção		Total Intenção		χ^2	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Q1	65.7	23.7	51.8	26.4	56.3	25.8	62.3	26.7	3.8843	0.2742
Q2	61.4	24.1	38.2	24.0	60.2	24.2	62.2	24.4	9.9984	0.0186
Q3	54.3	20.7	29.1	23.9	53.3	23.5	55.4	23.2	10.904	0.0123
Q4	58.6	28.5	47.3	23.3	49.6	27.5	59.8	28.3	8.7899	0.0322
Q5	60.0	27.7	58.2	27.5	66.5	21.7	70.2	24.2	5.0416	0.1688
Q6	55.7	27.0	50.0	23.7	62.2	22.2	69.4	22.8	12.388	0.0062
Q7	71.4	13.4	63.6	21.6	70.4	17.0	77.6	17.9	13.037	0.0046
Q8	70.0	23.1	70	15.5	71.1	22.1	76.4	20.4	4.9695	0.1740
Q9	57.1	30.4	68.2	21.8	71.5	21.9	72.1	24.6	2.8437	0.4164
Q10	32.9	22.9	41.8	18.9	45.2	21.6	50.3	25.9	6.6522	0.0839
Q11	54.3	26.4	51.8	25.2	56.1	27.0	63.2	26.5	6.0738	0.1081
Q12	60.0	20.0	60.9	29.5	62.2	25.4	71.4	21.5	8.4465	0.0376
Q13	75.7	15.1	57.3	23.3	66.5	19.1	73.8	19.4	10.893	0.0123
Q14	67.1	16.0	60.0	16.1	65.4	19.1	73.7	18.3	16.657	0.0008
Q15	61.4	24.1	49.1	29.5	55.9	22.4	66.3	22.0	13.695	0.0034
Q16	74.3	19.0	48.2	22.7	58.7	22.0	68.1	23.0	16.458	0.0009
Q17	70.0	17.3	59.1	13.8	68.0	18.1	74.2	18.2	13.313	0.0040
Q18	75.7	19.9	54.6	28.8	68.9	24.4	73.2	23.7	6.7522	0.0802
Q19	60.0	31.6	42.7	28.3	62.2	25.5	67.2	27.8	9.8060	0.0203
Total	62.4	14.5	52.7	14.0	61.6	13.2	67.7	13.0	20.491	0.0001

Verificam-se, na Tabela 8, evidências estatisticamente significantes de que os valores médios da pontuação diferiram em, pelo menos, um dos grupos nas seguintes questões:

1. Questão 2 (Q2: p-valor = 0.0186): “Quando a aula do seu professor é muito complexa, você é capaz de escrever um resumo eficiente de suas anotações originais antes da próxima aula?”;
2. Questão 3 (Q3: p-valor = 0.0123): “Quando a aula é particularmente chata, você é capaz de se motivar para manter boas anotações?”;
3. Questão 4 (Q4: p-valor = 0.0322): “Quando você tem problemas para entender a aula de seu professor, você é capaz de esclarecer sua dúvida antes da próxima aula, comparando as suas anotações com as de um colega de sala?”;
4. Questão 6 (Q6: p-valor = 0.0062): “Quando você está fazendo uma disciplina, que abrange uma grande quantidade de conteúdo, você é capaz de condensar suas anotações somente aos fatos essenciais?”.

5. Questão 7 (Q7: p-valor = 0.0046): “Quando você está tentando entender um assunto novo, você é capaz de associar os novos conceitos com os antigos, suficientemente bem, para recordá-los?”;
6. Questão 12 (Q12: p-valor = 0.0376): “Quando você descobre que as suas tarefas para o semestre são muito mais longas que o esperado, você é capaz de mudar as suas prioridades, para ter tempo suficiente para estudar?”;
7. Questão 13 (Q13: p-valor = 0.0123): “Quando você tem dificuldade de lembrar um conceito abstrato, você é capaz de pensar num bom exemplo que possa ajudá-lo a lembrar dele na prova?”;
8. Questão 14 (Q14: p-valor = 0.0008): “Quando você tem que fazer uma prova sobre uma matéria de que você não gosta, você é capaz de encontrar uma forma de se motivar para tirar uma boa nota?”;
9. Questão 15 (Q15: p-valor = 0.0034): “Quando você está se sentindo deprimido por uma prova a ser feita em breve, você é capaz de encontrar uma forma de se motivar para fazê-la bem?”;
10. Questão 16 (Q16: p-valor = 0.0009): “Quando os resultados da sua última prova são ruins, você é capaz de imaginar, antes de um próximo teste, quais são as possíveis questões que poderão melhorar consideravelmente sua nota?”;
11. Questão 17 (Q17: p-valor = 0.0040): “Quando você está se esforçando para lembrar detalhes técnicos de um conceito para uma prova, você é capaz de encontrar um jeito de associá-los, de forma que lhe assegure lembrá-los?”;
12. Questão 19 (Q19: p-valor = 0.0203): “Quando você percebe que teve de se “matar de estudar” no último minuto para uma prova, você começa a se preparar com antecedência, para que não precise fazer isso de novo?”;

Em doze dos dezenove itens da escala (questões 2, 3, 4, 6, 7, de 12 a 17 e 19) foram identificadas médias significativamente mais altas entre os estudantes que responderam ter “total intenção” acadêmica de continuar a graduação, quando comparados àqueles que optaram pelas demais opções de

respostas: muita intenção, moderada intenção e pouca intenção. Esses achados indicam que os estudantes, que acreditam ter total intenção acadêmica de continuar seus estudos na graduação, apresentam também crenças robustas de autoeficácia para aprendizagem. Vale destacar que, nesse caso, foi encontrada relação altamente significativa entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e a “intenção acadêmica” do estudante em continuar a graduação ($p=0.0001$).

As médias mais elevadas para “total intenção” parecem revelar que quem está bem decidido a ir até o fim da graduação é porque acredita ter capacidade frente aos desafios acadêmicos. Esse resultado se aproxima do que foi anteriormente apresentado por Bandura (1994). Segundo o autor, indivíduos que possuem crenças de autoeficácia mais robustas, perseveram, são altamente comprometidos com os objetivos traçados e mesmo quando encontram situações desafiadoras ou de fracasso, reagem bem, alterando suas estratégias e podendo inclusive manter e aumentar seus esforços nos estudos. Já as médias inferiores para os participantes com moderada ou pouca intenção em dar continuidade a graduação parecem indicar que esses estudantes apresentam crenças mais baixas sobre suas capacidades de aprendizagem. Esses dados também são congruentes com a literatura internacional que evidencia que estudantes com baixa autoeficácia, tendem a atribuir seus fracassos à ausência de capacidade e o sucesso à sorte, não validando as experiências de êxito para o fortalecimento dessa crença (Bandura, 1986, 1997; Graham & Weiner, 1996; Weiner, 2004). A interpretação de sorte na entrada da graduação e repetidas situações de fracasso nos estudos podem levar o estudante a desistência de disciplinas e posteriormente a não permanência na graduação.

Nenhuma pesquisa relatada no capítulo de revisão de literatura da presente dissertação investigou a relação das crenças de autoeficácia para aprendizagem com a “Intenção acadêmica” do estudante em continuar a graduação.

Os dados encontrados confirmam a hipótese inicial desta pesquisa de que os estudantes, que relatassem ter alta intenção acadêmica de continuar na

graduação, também reportariam crenças mais robustas de autoeficácia para aprendizagem.

4.2.9 Autopercepção de desempenho

O teste *Kruskal-Wallis* foi usado ainda na associação entre a Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e a variável Autopercepção de desempenho, que se refere aos grupos com percepção “Acima da nota média” (n=209; 58,3%), “Em torno da média” (n=63; 17,5%) e “Ainda não tem ideia” (n=86; 24%). Os valores obtidos estão na Tabela 9:

Tabela 9: Escala de Autoeficácia pela Autopercepção de Desempenho: análise por item e total

Questão	Acima da média			Em torno da média			Ainda não tem ideia			χ^2	p
	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana		
Q1	58.0	25.9	60	63.6	28.9	70	67.4	25.5	70	10.639	0.0138
Q2	56.4	25.5	60	64.3	23.6	70	70.1	20.0	70	22.436	<0.0001
Q3	51.0	23.3	50	56.5	24.3	60	59.9	22.2	60	13.364	0.0039
Q4	53.6	28.8	60	61.1	27.2	70	66.2	25.6	70	14.640	0.0022
Q5	64.5	24.9	70	75.1	21.6	80	75.8	21.7	80	21.617	<0.0001
Q6	64.7	22.9	70	75.1	20.3	80	69.0	24.7	70	12.704	0.0053
Q7	74.2	17.3	75	79.4	16.6	80	78.4	20.5	85	9.1836	0.0270
Q8	73.4	20.9	80	79.2	19.8	80	77.1	20.2	80	6.4468	0.0918
Q9	68.5	25.2	70	75.2	20.6	80	76.2	23.9	80	8.6826	0.0338
Q10	45.4	25.4	50	53.2	23.8	60	54.5	25	55	10.574	0.0143
Q11	57.8	27.1	60	67.1	23.9	70	67.3	26.2	70	12.318	0.0064
Q12	64.6	23.3	70	76.4	19.9	80	77.1	19.2	80	25.233	<0.0001
Q13	70.0	20.2	70	73.3	20	80	77.7	17.1	80	9.6792	0.0215
Q14	69.3	18.7	70	72.7	18.9	80	77.9	17.0	80	15.674	0.0013
Q15	61.6	22.6	60	64.0	21.7	70	71.4	22.4	70	12.618	0.0055
Q16	63.7	23.1	70	68.2	25.4	80	71.3	21.2	70	9.0069	0.0292
Q17	70.1	18.3	70	74.6	20.6	80	78.3	14.8	80	15.155	0.0017
Q18	68.8	24.1	70	76.8	23.2	80	76.5	23.6	80	13.028	0.0046
Q19	63.3	27.2	70	68.6	29.7	80	68.5	28.0	80	5.4649	0.1408
Total	63.1	12.8	64.0	69.7	13.6	70.5	71.6	12.7	73.2	32.399	0.0001

Os resultados apresentados na Tabela 9 revelaram evidências estatisticamente significantes de que os valores médios da pontuação diferiram para, pelo menos, um dos grupos nas seguintes questões:

1. Questão 1 (Q1: p-valor = 0.0138) “Quando você falta a uma aula, você é capaz de encontrar outro aluno que pode lhe explicar a matéria tão claramente quanto foi feito pelo professor?”;

2. Questão 2 (Q2: p-valor = <0.0001): “Quando a aula do seu professor é muito complexa, você é capaz de escrever um resumo eficiente de suas anotações originais antes da próxima aula?”;
3. Questão 3 (Q3: p-valor = 0.0039): “Quando a aula é, particularmente chata, você é capaz de se motivar para manter boas anotações?”;
4. Questão 4 (Q4: p-valor = 0.0022): “Quando você tem problemas para entender a aula de seu professor, você é capaz de esclarecer sua dúvida antes da próxima aula, comparando as suas anotações com as de um colega de sala?”;
5. Questão 5 (Q5: p-valor = <0.0001): “Quando você tem problemas para estudar com suas anotações, porque elas estão incompletas ou confusas, você é capaz de revisá-las e reescrevê-las de modo claro após cada aula?”;
6. Questão 6 (Q6: p-valor = 0.0053): “Quando você está fazendo uma disciplina, que abrange uma grande quantidade de conteúdo, você é capaz de condensar suas anotações somente aos fatos essenciais?”.
7. Questão 7 (Q7: p-valor = 0.0270): “Quando você está tentando entender um assunto novo, você é capaz de associar os novos conceitos com os antigos, suficientemente bem, para recordá-los?”;
8. Questão 9 (Q9: p-valor = 0.0338): “Quando problemas com amigos e colegas entram em conflito com o trabalho acadêmico, você é capaz de manter suas tarefas em dia?”;
9. Questão 10 (Q10: p-valor = 0.0143): “Quando você sente uma alteração de humor ou inquietação, durante o estudo, você é capaz de focalizar sua atenção, suficientemente bem, para terminar as tarefas que lhe foram passadas?”;
10. Questão 11 (Q11: p-valor = 0.0064): “Quando você percebe que está cada vez mais atrasado, em uma nova disciplina, você é capaz de aumentar seu tempo de estudo suficientemente para recuperar o atraso?”;

11. Questão 12 (Q12: p-valor = <0.0001): “Quando você descobre que as suas tarefas para o semestre são muito mais longas que o esperado, você é capaz de mudar as suas prioridades para ter tempo suficiente para estudar?”;

12. Questão 13 (Q13: p-valor = 0.0215): “Quando você tem dificuldade de relembrar um conceito abstrato, você é capaz de pensar num bom exemplo que possa ajudá-lo a lembrar dele na prova?”;

13. Questão 14 (Q14: p-valor = 0.0013): “Quando você tem que fazer uma prova sobre uma matéria de que você não gosta, você é capaz de encontrar uma forma de se motivar para tirar uma boa nota?”;

14. Questão 15 (Q15: p-valor = 0.0055): “Quando você está se sentindo deprimido por uma prova a ser feita em breve, você é capaz de encontrar uma forma de se motivar para fazê-la bem?”;

15. Questão 16 (Q16: p-valor = 0.0292): “Quando os resultados da sua última prova são ruins, você é capaz de imaginar, antes de um próximo teste, quais são as possíveis questões que poderão melhorar consideravelmente sua nota?”;

16. Questão 17 (Q17: p-valor = 0.0017): “Quando você está se esforçando para lembrar detalhes técnicos de um conceito para uma prova, você é capaz de encontrar um jeito de associá-los de forma que lhe assegure lembrá-los?”;

17. Questão 18 (Q18: p-valor = 0.0046): “Quando você acha que foi mal numa prova que acabou de fazer, você é capaz de retomar suas anotações e localizar todas as informações que você tinha esquecido?”;

Nesta variável, apenas as questões 8 e 19 não tiveram um p-valor estatisticamente significativo. Na maioria das questões as médias mais altas foram obtidas pelos estudantes que optaram pela resposta “Ainda não tem ideia”. Nas questões 6 e 7, os participantes que tiveram média mais elevada foram aqueles que optaram pela resposta “Em torno da média” do curso. Esses dados revelaram que os estudantes, que se consideravam mais autoeficazes para a aprendizagem, são aqueles que ainda não têm ideia sobre o seu desempenho, resultado este que pode ter relação com o fato de a maior parte

da amostra ter sido composta por ingressantes na graduação (n=252; 70.3%), período no qual pode ocorrer otimismo exagerado, tornando a crença de autoeficácia mais elevada e não adequada às reais habilidades do indivíduo (Bandura, 1997). A autoeficácia será melhor calibrada quando esses estudantes tiverem conhecimento dos resultados de provas e de outras tarefas. O dado obtido pode também estar relacionado aos impactos da pandemia do Covid-19 na educação superior, pois a coleta de dados da presente pesquisa foi realizada neste período, quando houve alterações na forma de avaliação, substituindo notas por conceitos.

Em linhas gerais, foram encontradas relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e autopercepção de desempenho ($p= 0,0001$). Considerando que houve diferença para aqueles que responderam “ainda não ter ideia” sobre o seu desempenho no curso, não foi confirmada a hipótese inicial de que os participantes que relatessem autopercepção de desempenho “muito acima da média”, também teriam crenças mais robustas de autoeficácia para aprendizagem. A “autopercepção de desempenho” e sua associação com as crenças de autoeficácia para a aprendizagem também não apareceram nos estudos da revisão de literatura desta pesquisa.

4.3 Síntese dos Resultados

Embora a pontuação total da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem tenha se associado significativamente somente com as variáveis acadêmicas autopercepção de desempenho e intenção acadêmica em continuar a graduação e não tenha sido identificada relação significativa com nenhuma variável sociodemográfica, foi interessante notar que emergiram relações significativas em vários itens da escala, tanto em relação às variáveis sociodemográficas, quanto no que concerne às de vida acadêmica, como pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 - Descrição das questões que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Nº da Questão	Variáveis sociodemográficas e grupo	Variáveis de Vida Acadêmica e grupo
Q1	- Etnia (Branca)	- Área de conhecimento (Artes) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q2		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q3		- Área de conhecimento (Artes) - Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q4	- Etnia (Branca)	- Área de conhecimento (Artes) - Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q5	- Gênero (Feminino) - Etnia (Branca)	- Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q6	- Tipo de Ensino (Particular)	- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q7		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q8		
Q9		- Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q10	- Idade (>29 anos) - Gênero (Masculino)	- Área de conhecimento (Artes) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q11		- Área de conhecimento (C. Biológicas) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q12		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q13		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q14	- Idade (<20 anos)	- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q15		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q16		- Intenção acadêmica (Total intenção) - Auto percepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q17	- Idade (>29 anos)	- Intenção acadêmica (Total intenção)

	- Tipo de Ensino (Particular)	- Autopercepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q18		- Autopercepção de desempenho (ainda não tem ideia)
Q19		- Intenção acadêmica (Total intenção)

As associações estatisticamente significativas de alguns dos itens da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem com os dados sociodemográficos ocorreram nas variáveis “Idade”, “Gênero”, “Tipo de Ensino” e “Etnia”. Esses dados revelaram que os participantes mais velhos relataram crenças mais robustas de autoeficácia para a aprendizagem. Em relação ao gênero, os resultados divergiram: mulheres identificaram que são mais autoeficazes para aprender que os homens, na questão 5, mas, na questão 10, ocorreu o contrário. Já nas questões relacionadas ao tipo de ensino cursado no ensino médio, os alunos provenientes do ensino particular também relataram crenças mais elevadas de autoeficácia para a aprendizagem, quando comparados aos que vieram de outros tipos de ensino. Nas questões voltadas à etnia, os alunos, que se identificaram como brancos, se consideravam mais autoeficazes para aprender do que os das demais etnias. Todavia, de modo geral, não houve evidências estatisticamente significantes de que exista relação entre a pontuação média (total) da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e as variáveis sociodemográficas, tais como idade, gênero, etnia, tipo de escola frequentada no ensino médio.

Os resultados da presente dissertação mostram também a existência de associações entre alguns dos itens da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e os dados de vida acadêmica e as variáveis “Área do conhecimento”, “Intenção Acadêmica” e “Autopercepção de desempenho”. No entanto, a pontuação média (total) da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem foi estatisticamente significativa apenas na relação com as variáveis “Intenção acadêmica” e “Autopercepção de desempenho”. Não houve associações significativas entre a pontuação média (total) da Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e as demais variáveis de vida acadêmica, como: semestre (agrupado como ano do curso), período do curso e área de conhecimento.

Os dados revelaram, ainda, que, apesar de não terem sido encontradas relações significativas entre a pontuação total na Escala de Autoeficácia para a Aprendizagem e área de conhecimento dos participantes, os alunos do curso de Artes se identificaram como mais autoeficazes para aprender que os demais. No entanto, é importante destacar que o pequeno tamanho da amostra de estudantes de artes (n=32; 9%) pode ter influenciado no resultado. Ficou evidente também que os estudantes que acreditaram ter total intenção acadêmica de continuar seus estudos na graduação apresentaram crenças robustas de autoeficácia para aprendizagem. No que diz respeito à variável “Autopercepção de desempenho”, estudantes que se consideravam mais autoeficazes para a aprendizagem foram aqueles que ainda não tinham ideia sobre o seu desempenho, resultado que pode estar relacionado ao período do curso, pois os participantes ainda estavam nos primeiros semestres da graduação.

As limitações deste estudo, bem como algumas sugestões que possam contribuir para pesquisas futuras e possíveis ações educacionais, com base nos resultados da presente pesquisa, serão apresentadas a seguir.

4.4 Considerações Finais

A crença de autoeficácia tem um papel fundamental na promoção da aprendizagem dos estudantes e é esperado que as universidades e os educadores de professores possam fornecer programas para preparar efetivamente os estudantes, que desejam ser professores, a fim de melhorar sua autoeficácia para aprender e para ensinar. Esse preparo é essencial, pois, pode trazer uma mudança positiva e duradoura, nas crenças de futuros professores, podendo inclusive ser estendida às suas carreiras profissionais. A ação formativa focada na autopercepção de capacidade frente à aprendizagem poderá ainda se caracterizar como um fator gerador de oportunidades de sucesso. Como mencionado anteriormente, neste estudo, a autoeficácia tem sido considerada em pesquisas recentes como uma das maiores preditoras da aprendizagem autorregulada, influenciando e sendo influenciada pelo

desempenho do aluno (Boruchovitch, 2010; Weinstein & Acee, 2018; White & Bembenutty, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011).

A presente dissertação foi elaborada à luz dos conceitos-chave autoeficácia e aprendizagem autorregulada, e investigou as crenças de autoeficácia para a aprendizagem de alunos que ingressaram em cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo no período da pandemia do Covid-19, em que foram examinadas as relações da autoeficácia com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos participantes. O principal achado foi a associação significativa da Escala de Autoeficácia da Aprendizagem com as variáveis acadêmicas de “autopercepção de desempenho” e “intenção acadêmica em continuar a graduação”. O resultado revelado pela relação entre a escala de autoeficácia para aprendizagem e a variável “intenção acadêmica de continuar a graduação” foi o que ancorou a hipótese confirmada da presente pesquisa de que os estudantes que relatassem ter alta intenção acadêmica de continuar na graduação, também reportariam crenças mais robustas de autoeficácia para aprendizagem. Esse achado pode ter relação com o perfil dos respondentes, visto que a maior parte (n=252; 70.3%) era ingressante no Ensino Superior, isto é, estudantes que estão numa fase de grandes expectativas, e de acordo com este estudo, ainda não tem ideia sobre o seu real desempenho no curso e possivelmente ainda não têm clareza sobre os desafios que podem encontrar na vida acadêmica. Vale refletir que há possibilidade de queda na percepção de autoeficácia dos alunos, ao longo do curso (Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019; Tasgin, 2021). Para que isso seja evitado, é importante o *feedback* dos professores para a sustentação e regulação da autoeficácia. Além disso, é possível, também, a partir do *feedback*, reforçar positivamente as habilidades dos estudantes universitários/futuros docentes a fim de fortalecer suas crenças de autoeficácia, durante a formação acadêmica (Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019).

Esta pesquisa, para além das contribuições apresentadas, também apresentou algumas limitações relacionadas principalmente ao cenário pandêmico. As coletas de dados foram totalmente realizadas em sala de aula *online*. Durante a pesquisa, alguns participantes tiveram dificuldades com a

conexão à internet e, conseqüentemente, acesso mais difícil ao instrumento de coleta, o que pode ter gerado respostas mais rápidas. Este tempo reduzido causado pelo problema na conexão pode ter gerado ainda menor reflexão dos enunciados das questões. O próprio instrumento Escala de Autoeficácia para Aprendizagem contempla questões que podem ter sido prejudicadas pelo advento da pandemia do Covid-19. Questões essas mais difíceis de serem respondidas sem a vivência da sala de aula, como por exemplo as que se seguem: 1, 4, 8 e 9: a questão 1 - Quando você falta a uma aula, você é capaz de encontrar outro aluno que pode lhe explicar a matéria tão claramente quanto foi feito pelo professor; a 4 - Quando você tem problemas para entender a aula de seu professor, você é capaz de esclarecer sua dúvida antes da próxima aula, comparando as suas anotações com as de um colega de sala; a 8 - Quando outro aluno lhe pede para estudarem juntos uma disciplina, na qual você está tendo dificuldade, você é capaz de ser um parceiro de estudo eficiente, a 9 - Quando problemas com amigos e colegas entram em conflito com o trabalho acadêmico, você é capaz de manter suas tarefas em dia.

Há então que se considerar também possível alteração na crença de autoeficácia dos participantes, ocasionada pelo contexto da pandemia do Covid-19 e suas medidas restritivas (Aguiar, Gomes & Cruz, 2020; Manica, 2021). Fica evidente a importância do papel das universidades e de seu corpo docente na dedicação de esforços às consequências ainda deixadas pela pandemia, buscando por estratégias que promovam as crenças de autoeficácia e o bem-estar físico e psicológico dos estudantes. Esse caminho de apoio e promoção de estratégias educacionais que envolvam o fortalecimento da crença de autoeficácia e quem sabe a inclusão deste tema em disciplinas acadêmicas pode gerar significativas contribuições não só no que diz respeito a ações de tratamento do que já se passou, mas também de prevenção do que está por vir. Afinal, quando os alunos têm altos níveis de autoeficácia, e conseguem manter essa crença elevada, eles vão confiar mais em suas capacidades para lidar com a situações adversas como a própria pandemia (González et al., 2021) e estarão mais preparados para o enfrentamento de futuros desafios educacionais e também profissionais.

Outra limitação, que sempre pode ocorrer em pesquisas, é a desejabilidade social, ou seja, os estudantes, ao responderem os instrumentos, durante a realização da coleta de dados, podem ter direcionado suas respostas ao que consideram como mais aceitáveis socialmente.

Em linhas gerais, os resultados da presente dissertação podem ser considerados promissores, no que diz respeito à crença de autoeficácia para a aprendizagem e revelam possíveis contribuições à pesquisa na área educacional, em especial à formação de futuros professores. As pesquisas internacionais e nacionais apresentadas nesta dissertação também apoiam a importância de desenvolver, entre os futuros professores, a crença de autoeficácia. Rooij, Fokkens-Bruinsma e Goedhart (2019) destacam que é importante, no âmbito da formação de docentes, buscar reforços positivos para potencializar a autoeficácia e afirmam que estudantes universitários com autoeficácia elevada são mais comprometidos com a profissão de professor. Teixeira e Costa (2018) ressaltam que a presença de apoios sociais e emocionais, como a família, possibilitam o fortalecimento da autoeficácia, para atuar de forma mais motivada nos estudos e melhorar o desempenho acadêmico. Santos, Zanon e Ilha (2019) mencionam que ressaltar as crenças de autoeficácia é fundamental para influenciar o estudante universitário a se dedicar mais às atividades exigidas e a manter o foco para planejar e alcançar as metas que almeja. Esses autores ressaltam também que alunos que possuem autoeficácia elevada tendem a mostrar-se mais satisfeitos com o curso escolhido. De forma semelhante, Oliveira e colaboradores (2020) destacam que, quanto mais o aluno se percebe autoeficaz, mais satisfeito ele fica com a instituição de ensino.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas sejam destinadas ao avanço das investigações acerca da autoeficácia para aprendizagem e suas relações com as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica, visto que, tanto em nível nacional quanto no internacional, ainda há uma escassez de estudos relacionados a este tema. É desejável a realização de novos estudos que investiguem relações semelhantes às do presente estudo, em amostras maiores e formadas por um número maior de estudantes que não sejam só de 1º a 4º semestre. Igualmente importantes são as pesquisas que proponham

possíveis intervenções visando à melhoria das crenças de autoeficácia e dos processos de aprendizagem, destacando também a importância dessas crenças na formação de estudantes universitários, sobretudo daqueles que desejam ser futuros professores.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. H. S., Gomes, S. M. S., Cruz, T. S. (2020). Autoeficácia e Resiliência de estudantes da área de negócios: uma análise comparativa antes e durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Anais do 20º USP International Conference in Accounting e do 17º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade.
- Amaral, E. M., Polydoro, S. A. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp. *Linha Mestra*, v. 41A, 52-62.
- Arcoverde, A. R. R, Boruchovitch, E., Acee, T. W., Góes, N. M. (2020) Self-Regulated Learning of Brazilian Students in a Teacher Education Program in Piauí: The Impact of a Self-Regulation Intervention. *Frontiers in Education*, 5, 1-15.
- Arcoverde, A. R. R, Boruchovitch, E., Acee, T. W., Góes, N. M. (2022). Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicol. Refl. Crít.* 35-1.
- Ariño, D. O (2018). Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: Azzi, R. G., Polydoro, S. (Org.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, pp. 9-23.

- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 45, n. 2, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, v. 44, n.9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81) New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. *Encyclopedia of human behavior*, v.4, (pp.71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva em sociedades cambiantes. In: BANDURA, A. (ed.). *Auto-Eficacia: como afrontamos los câmbios de la sociedad actual* (pp. 19-54) Espanha: Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an agentic perspective, *Annual Reviews Psychologist*. v. 52, n.1, 2-18.

- Bandura, A. (2008). O Sistema do Self no Determinismo Recíproco. In: Bandura, A., Azzi, R. B., Polydoro, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos (pp. 43-67) Porto Alegre: Artmed.
- Bembenutty, H. (2015). Self-regulated learning and development in teacher preparation training. *Springer Briefs in Education*, 9-28.
- Bopsin, G., & Guidotti, C. (2022) Crenças de autoeficácia de estudantes e professores de Física do Ensino Superior. *Revista Educar Mais*, 6, 106-125.
- Boruchovitch, E. (1999) Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 361- 376.
- Boruchovitch, E. (2010). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.), *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola* (pp. 55-88). Editora Vozes.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional à formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, 401-410.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Orgs.) (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Vozes, R.J.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2010). Escala de autoeficácia para aprendizagem. Translation and adaptation into portuguese of the Barry Zimmerman and Anastacia Kitsantas (2005) *Self-efficacy for Learning Form* (Unpublished manuscript). State University of Campinas, Campinas, Brazil.

- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of cognitive education and psychology*, 12(2), 157-177.
- Boruchovitch, E., Góes, N.M., Felicori, C., & Acee, T. W. (2019). Translation and adaptation of the Learning and Study Strategies Inventory - LASSI 3rd Edition for use in Brazil: methodological considerations. *Educação em Análise*, 4(1), 7-20.
- Boruchovitch, E., Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada. Como promovê-la no contexto educativo?* Vozes, RJ, 1ª edição.
- Boruchovitch, E., & Santos, A.A.A (2006). Estratégias de Aprendizagem: Conceituação e Avaliação. In: Noronha, A. P. P., & Sisto, F.F. (Org.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. (1ed, pp.10-20). São Paulo: Vetor.
- Bzuneck, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno (2002). In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133) Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009) A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.), *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, 4ª ed. (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., Guimarães, S. R. (Org.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. 1ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 13-42.

- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia, Ensino e Formação*, 7(2), 73-84.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. R. (2009). Eficácia Coletiva dos Professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. *Educação Temática Digital*, 10 (n. esp.), 1-15.
- Casiraghi, B. (2021) Fundamentação e avaliação de variáveis psicológicas da aprendizagem em estudantes universitários, prevendo o sucesso acadêmico no Ensino Superior. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74778/1/Bruna%20Casiraghi.pdf>.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista e-9(1)*, 27-38.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2022). Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 27.
- Castro, M. A. S. N (2007). Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a schoolbased program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the school*, 41(5).
- Costa E. R., & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: Azzi,

R. G.; Polydoro, S. A. J. Autoeficácia em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea.

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 173-180.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences* 8, 165-183.

Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5.ed.). White Plains, NY: Longman Publishing Group.

Dembo, M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success*. New York: Routledge.

Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.

Eroğlu, S. Y. & Karayol, M. (2020). Investigation of Relationships between Self Efficacy and Scientific Epistemological Beliefs of Students in Physical Education and Sports. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1): 93-98.

Ewart, C. K. (1992). Role of physical self-efficacy in recovery from heart attack. In: R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 287–304). Hemisphere Publishing Corp.

- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Giles, R. M., Byrd, K. O., & Bendolph A. (2016). An investigation of elementary preservice teachers' self-efficacy for teaching mathematics. *Cogent Education*.
- González, M. L. G., González, L. G., Guardado, M. S. R. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24.
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo Motivacional no Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143 - 150.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. In: Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 63-84) New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Knobel, M. (2021). A Unicamp em 2020, o ano da pandemia. In: Escalante, R. *Cuaderno de Universidades* (14th ed., Vol. 1, pp. 50-88). UDUAL.
- Koçak, Ç. V. & Canli, U. (2019). Investigation of Academic Self Efficacy of University Students in the Sports Area. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1): 56-62.
- Manica, G. B. (2021). O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários: o efeito mediador do capital psicológico. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social da Saúde) - Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.

- Marini, J. A. S. (2012). *Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais*. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros*, [s.l.], n. 45.
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. (2018). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 23, e176346. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).
- Matta, C. M. B. (2019). *Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo - SP.
- Nogueira, J., & Manuel N. S. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese Doutorado em Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, V. P., Maciel, L. F. P., laochite, R. T., Salles, W. das N., Nascimento, J. V., & Folle, A. (2020). Autoeficácia no Ensino Superior e Satisfação com as Experiências Acadêmicas: Percepções de Estudantes de Educação Física. *Movimento*, 26. Florianópolis.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: Schunk D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research and Applications* (pp. 111-140). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: Bandura A., Azzi, R. G., & S. Polydoro (Eds.), Teoria cognitiva: Conceitos básicos (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Paulino, P., & Silva, A. L. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação*, 42(96), 96-118.
- Penzar, E. C., Shea, M. & Edwards, C. N. (2021). College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 8(1): 4-23.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(1), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into practice*, 41(4).
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Prasath, P. R., Mather, P. C., Bhat, C. S., & James, J. K. (2021). University Student Well-Being during COVID-19: The Role of Psychological Capital and Coping Strategies. *Professional Counselor*, 11(1), 46-60.
- Ramos, I., Silva, A. C. & Pantoja, G. C. F. (2022) Gênero e raça: Um Estudo sobre Autoeficácia em Física de Alunos Universitários. *Educação, Superior, Profissões, Trabalho. Cad. Pesqui.* 52. Belém.

- Rocha, M. S. (2009). A autoeficácia docente no ensino superior. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Rooij, E. C. M. V., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing Science Undergraduates for a Teaching Career: Sources of Their Teacher SelfEfficacy, *The Teacher Educator*, 54:3, 270-294.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In: Taveira M. C. (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica*. (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rusnac, S., & Așevschi, I. (2018). The role of self-efficacy in affirming the achievement motivation in the university students. *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, 4 (1).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, A. A. A., Zanon, C., Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estud. psicol.* 36, Campinas.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J. E. (org.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and application*. Nova York/London: Plenun, cap. 10, 281-304.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Aarhus: Lawrence Erlbaum Associates.

- Simão, A. M. V., Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas.
- Tasgin, O. (2021). Educational Beliefs and Academic Self-Efficacy of Students in Formation Training *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1) Special Issue, 574-588.
- Teixeira, M. O. & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do Ensino Superior. *Revista brasileira de orientação profissional*. 19, 143-155. Portugal.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In: *Research on Sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing, Inc., 13-29.
- Weinstein, C. E., & Acee, T.W. (2018). Study and Learning Strategies. *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. Routledge. 3, 227-238.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- White, M., & Bembenuddy, H. (2013). Not all avoidance help seekers are created equal individual differences in adaptive and executive help seeking. *SAGE Open*. 3, 1-14.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation motivation. *Journal of Education Psychology*, 90(2), 224-235.

- Wolters, C. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development, 189-205.
- Wolters, C. A. (2010). Self-regulated learning and the 21st century competences. Department of Educational Psychology, University of Houston, 1-27.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: contextual and social aspects. *Teacher's college record*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation. *The journal of experimental education*, 81(2), 199-221.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3) 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a selfregulated perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: A Trial and triumph of adolescence. In: Pajars, F., & Urdan, T. (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, Conn.: Information Age Publ.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In: Elliot, A. J. and Dweck, C. S. (eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 204-222). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated and Performance: An introduction and an overview. In Zimmerman, B. and Schunk, D. H. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge: Taylor; Francis Group, 1-12.

ANEXO I

CURSOS	Área de conhecimento
Bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas	2
Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais	4
Bacharelado e licenciatura em Dança	1
Bacharelado e licenciatura em Educação Física	2
Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	4
Bacharelado e Licenciatura em Física	3
Bacharelado e Licenciatura em Geografia	4
Bacharelado e Licenciatura em História	4
Bacharelado e Licenciatura em Matemática	3
Bacharelado e Licenciatura em Música	1
Bacharelado e Licenciatura em Música Erudita: Instrumentos	1
Bacharelado e Licenciatura em Música Popular: Instrumentos	1
Bacharelado e Licenciatura em Música: Composição	1
Bacharelado e Licenciatura em Música: Regência	1
Bacharelado e Licenciatura em Química	3
Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	2
Bacharelado e Tecnologia em Química	3
Bacharelado em Música – Composição	1
Bacharelado em Química Forense	3
Bacharelado em Sistema de Informação	3
Bacharelado em Administração	4
Bacharelado em Administração Pública	4
Bacharelado em Agroecologia	3
Bacharelado em Agronomia	3
Bacharelado em Antropologia	2
Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	3
Bacharelado em Arquivologia	4
Bacharelado em Artes Cênicas	1
Bacharelado em Artes Visuais	1
Bacharelado em Artes Visuais – Escultura	1
Bacharelado em Astronomia	3
Bacharelado em Biblioteconomia e Ciências da Informação	4
Bacharelado em Biblioteconomia	4
Bacharelado em Biblioteconomia e Gestão de Unid Informação	4
Bacharelado em Biomedicina	2
Bacharelado em Biotecnologia	2
Bacharelado em Ciências Atuariais / Estatística (Básico)	3
Bacharelado em Ciências Biológicas	2
Bacharelado em Ciências Biológicas - Modalidade Médica	2
Bacharelado em Ciências Biológicas (Básico)	2

Bacharelado em Ciências Biológicas - Biofísica	2
Bacharelado em Ciências Biológicas - Biotecnologia	2
Bacharelado em Ciências Biológicas - Microbiol e Imunologia	2
Bacharelado em Ciências Contábeis	3
Bacharelado em Ciências da Computação	3
Bacharelado em Ciências do Esporte	2
Bacharelado em Ciências Econômicas	4
Bacharelado em Ciências Matemáticas e da Terra	3
Bacharelado em Ciências Sociais	4
Bacharelado em Cinema de Animação	1
Bacharelado em Cinema e Audiovisual	1
Bacharelado em Composição de Interior	1
Bacharelado em Composição Paisagística	1
Bacharelado em Comunicação Social (Básico)	1
Bacharelado em Comunicação Social – Midialogia	1
Bacharelado em Comunicação Visual Design	1
Bacharelado em Conservação e Restauração	1
Bacharelado em Conservação e restauração de bens culturais móveis	1
Bacharelado em Construção de Edifícios	3
Bacharelado em Dança	1
Bacharelado em Defesa e Gestão Estratégica Internacional	4
Bacharelado em Desenho Industrial	1
Bacharelado em Design de Moda	1
Bacharelado em Design Digital	1
Bacharelado em Design Gráfico	1
Bacharelado em Direito	4
Bacharelado em Educação Física	2
Bacharelado em Enfermagem	2
Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia	2
Bacharelado em Engenharia (Básico)	3
Bacharelado em Engenharia (Ciclo Básico)	3
Bacharelado em Engenharia (Núcleo Comum)	3
Bacharelado em Engenharia Agrícola	3
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	3
Bacharelado em Engenharia Ambiental	3
Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária	3
Bacharelado em Engenharia Civil	3
Bacharelado em Engenharia da Computação	3
Bacharelado em Engenharia de Alimentos	3
Bacharelado em Engenharia de Computação e Informação	3
Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação	3
Bacharelado em Engenharia de Manufatura	3
Bacharelado em Engenharia de Materiais	3
Bacharelado em Engenharia de Petróleo	3

Bacharelado em Engenharia de Produção	3
Bacharelado em Engenharia de Telecomunicações	3
Bacharelado em Engenharia de Transportes	3
Bacharelado em Engenharia Elétrica	3
Bacharelado em Engenharia Física	3
Bacharelado em Engenharia Florestal	3
Bacharelado em Engenharia Geológica	3
Bacharelado em Engenharia Hídrica	3
Bacharelado em Engenharia Industrial Madeireira	3
Bacharelado em Engenharia Mecânica (Bacharelado)	3
Bacharelado em Engenharia Química	3
Bacharelado em Escola de Química (Ciclo Básico)	3
Bacharelado em Escultura	3
Bacharelado em Estatística	3
Bacharelado em Estudos Literários	4
Bacharelado em Farmácia	2
Bacharelado em Farmácia - Farmacêutico	2
Bacharelado em Filosofia	4
Bacharelado em Filosofia (Básico)	4
Bacharelado em Física	3
Bacharelado em Física Médica	2
Bacharelado em Fisioterapia	2
Bacharelado em Fonoaudiologia	2
Bacharelado em Gastronomia	2
Bacharelado em Geografia	4
Bacharelado em Geologia	3
Bacharelado em Gerontologia	2
Bacharelado em Gestão Ambiental	3
Bacharelado em Gestão e Análise Ambiental	3
Bacharelado em Gestão Pública Desenv Econômico e Social	4
Bacharelado em Gravura	1
Bacharelado em História	4
Bacharelado em História da Arte	4
Bacharelado em Imagem e Som	1
Bacharelado em Jornalismo	1
Bacharelado em Letras	4
Bacharelado em Letras – Libras	4
Bacharelado em Linguística	4
Bacharelado em Matemática	3
Bacharelado em Matemática Aplicada	3
Bacharelado em Medicina	2
Bacharelado em Medicina Veterinária	2
Bacharelado em Meteorologia	3
Bacharelado em Museologia	1

Bacharelado em Música	1
Bacharelado em Música – Ciências Musicais	1
Bacharelado em Música – Flauta Transversal	1
Bacharelado em Música – Música Popular	1
Bacharelado em Música – Piano	1
Bacharelado em Música – Violão	1
Bacharelado em Música – Violino	1
Bacharelado em Música Erudita - Instrumentos	1
Bacharelado em Música Popular - Instrumentos	1
Bacharelado em Música - Regência	1
Bacharelado em Música - Canto	1
Bacharelado em Nanotecnologia	3
Bacharelado em Nutrição	2
Bacharelado em Odontologia	2
Bacharelado em Pedagogia (Básico)	4
Bacharelado em Pintura	1
Bacharelado em Psicologia	2
Bacharelado em Química	3
Bacharelado em Química de Alimentos	3
Bacharelado em Química Industrial	3
Bacharelado em Química Tecnológica	3
Bacharelado em Relações Internacionais	4
Bacharelado em Relações Públicas	4
Bacharelado em Saúde Coletiva	2
Bacharelado em Secretariado Executivo	4
Bacharelado em Serviço Social	4
Bacharelado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	3
Bacharelado em Tecnologia em Produção Sucoalcooleira	3
Bacharelado em Tecnologia em Saneamento Básico	3
Bacharelado em Teoria da Dança	1
Bacharelado em Terapia Educacional	4
Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais	4
Bacharelado em Zootecnia	3
Bacharelado, licenciatura e tecnológico em Química	3
Curso 51 - Matemática Aplicada e Computacional	3
Curso 51- Física Médica e Biomédica	3
Curso 51- Física	3
Curso 51- Física	3
Curso 51- Matemática	3
Licenciatura e bacharelado em Artes Visuais	1
Licenciatura em Artes Visuais	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	2
Licenciatura em Ciências Sociais	4

Licenciatura em Dança	1
Licenciatura em Ed Artística	1
Licenciatura em Educação Especial	4
Licenciatura em Educação Física	2
Licenciatura em Educação Musical	1
Licenciatura em Enfermagem	2
Licenciatura em Filosofia	4
Licenciatura em Física	3
Licenciatura em Geografia	4
Licenciatura em História	4
Licenciatura em Letras	4
Licenciatura em Matemática	3
Licenciatura em Música	1
Licenciatura em Música - Composição	1
Licenciatura em Música Erudita - Instrumentos	1
Licenciatura em Música Popular - Instrumentos	1
Licenciatura em Música - Regência	1
Licenciatura em Pedagogia	4
Licenciatura em Química	3
Licenciatura em Teatro	1
Licenciatura Integrada – Química e Física	3
Tecnológico em Alimentos	3
Tecnológico em Gastronomia	2
Tecnológico em Geoprocessamento	4
Tecnológico em Gestão Pública	4
Tecnológico em Processos Gerenciais	4
Tecnológico em Transporte Terrestre	4