

Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano

Daniela Couto Guerreiro-Casanova
Soely A. J. Polydoro

Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP – Brasil

Resumo: A literatura destaca a integração e a autoeficácia na formação superior como importantes constructos relacionados ao sucesso e à permanência no ensino superior. Com objetivo de identificar a correlação entre esses dois constructos, foi realizada uma pesquisa composta por duas fases de coleta durante o primeiro ano de graduação. Participaram 189 ingressantes dos cursos de Letras, Matemática, Administração de Empresas e Tecnologia da Informação de uma instituição privada. Por meio da escala de autoeficácia na formação superior e do questionário de vivências acadêmicas, verificou-se correlação positiva e significativa nas duas fases. No entanto, houve diminuição da força da correlação, passando de correlação forte ($\rho = 0,706$; $p = 0,0001$) na primeira fase, para correlação moderada ($\rho = 0,674$; $p = 0,002$) na segunda fase. A análise dos resultados, à luz da teoria social cognitiva, contribuiu para ampliar o conhecimento sobre as variáveis pesquisadas e pode auxiliar o desenvolvimento de ações institucionais.

Palavras-chave: autoeficácia; ensino superior; estudante; motivação; correlação.

Introdução

A premissa de que os estudantes necessitam atuar ativamente como pesquisadores, capazes de processar inúmeras informações às quais terão acesso, tem se propagado nas discussões relativas ao contexto educativo. Como destaca Ferreira e Santos (2010), a leitura crítica deve ser usada como um instrumento para aquisição de conhecimento e reflexão sobre a realidade em que se vive. Para isso, espera-se que o estudante adote uma postura mais participativa, esforce-se e persista intensamente (BANDURA, 1997).

Cultivar habilidades e construir novos conhecimentos, de modo compatível com o ritmo de mudanças tecnológicas da atualidade, tem sido relacionado à autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1997). A autoeficácia, conforme destaca Bandura (1997), deve ser compreendida especificamente em relação ao domínio de interesse. Ao considerar o contexto do ensino superior, o presente trabalho focaliza a autoeficácia na formação superior e a define como as crenças de um estudante em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

O processo de construção da crença de autoeficácia na formação superior, como em outros domínios, é contínuo e pode apresentar alterações ao longo do tempo. Esse processo recebe informações de quatro fontes: 1. experiência direta; 2. experiência vicária; 3. persuasão social; e 4. estado físico e emocional (BANDURA, 1997, 2008).

Por meio de pesquisa bibliográfica, pôde-se perceber que autoeficácia na formação superior relaciona-se com: a *performance* e o rendimento do estudante; a magnitude da motivação dos estudantes; o valor atribuído à determinada tarefa de aprendizagem; o controle da aprendizagem percebida (COLE; DENZINE, 2004); o envolvimento com o curso; a cooperação com os colegas; o pensamento crítico e o conhecimento (BYER, 2001); o comportamento acadêmico, principalmente se associado à autorregulação (JAKUBOWSKI; DEMBO, 2004); a idade dos estudantes, sendo mais intensa para os estudantes mais velhos (DIAS; AZEVEDO, 2001; LENT; MULTON; BROWN, 1991); a minimização das dificuldades de aprendizagem (STALLWORTH-CLARK et al., 2000); a persistência acadêmica (SÁ, 2002); e a integração ao ensino superior (ALBIERO-WALTON, 2003; LENT et al., 2009; SHANKLAND et al., 2010; ZAJACOVA; LYNCH; ESPENSHADE, 2005). Dessas relações, ressalta-se a apresentada com a integração ao ensino superior, já que algumas pesquisas indicam que a autoeficácia na formação superior representa uma importante variável para a integração ao ensino superior, bem como para a magnitude do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência ao referido nível de ensino (ALBIERO-WALTON, 2003; JAKUBOWSKI; DEMBO, 2004; LENT et al., 2009; SHANKLAND et al., 2010; ZAJACOVA; LYNCH; ESPENSHADE, 2005).

A literatura tem destacado que o constructo de integração pode ser compreendido como uma referência à extensão na qual o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente, respeitando as exigências formais e informais da instituição, da comunidade acadêmica e dos subgrupos dos quais o estudante faz parte, justamente para fazer parte, ou seja, para integrá-lo (PASCARELLA; TEREZINI, 2005; TINTO, 1988). Esse processo de integração ao ensino superior, de natureza recíproca, caracteriza-se por conjugar a dinâmica relação entre o estudante e as vivências acadêmicas, considerando os aspectos ambientais, como satisfação com o curso e adesão a ele, e aspectos internos aos estudantes, como capacidade de enfrentamento, reações físicas, psicossomáticas e estado de humor (POLYDORO, 2000; TINTO, 1988). Nesse sentido, para integrar-se, o estudante precisa lidar com os desafios propostos pelos quatro domínios principais:

- *Acadêmico*: refere-se às novas exigências de estudo, às responsabilidades, aos ritmos, às estratégias de aprendizagem e às diferentes formas de avaliação.
- *Social*: refere-se a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura.
- *Pessoal*: dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão pessoal do mundo.
- *Carreira/vocacional*: domínio cuja caracterização é voltada para a busca de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas estabelecidas (ALMEIDA, 2004).

Pelo exposto, pode-se afirmar que cabe às instituições de ensino superior conhecer cada vez mais como ocorre o impacto da experiência de graduação nos estudantes. Diante disso, é fundamental enfatizar o primeiro ano de curso da graduação por causa dos desafios à que os estudantes ingressantes são expostos durante esse período (SHANKLAND

et al., 2010; TEIXEIRA et al., 2008), e o modo como os alunos ingressantes os solucionam influencia a integração ao ensino superior. Nesse meio, é necessário considerar os aspectos condicionais e o fato de que, durante a exposição ao impacto do ensino superior, o estudante também frequenta outros ambientes. A partir disso e ciente de que o impacto do ensino superior impulsiona mudanças, tanto positivas quanto negativas, podem ser elaboradas ações educacionais preventivas, as quais visem orientar os estudantes em relação às vivências dos desafios desenvolvimentistas apresentados nesse período, de modo que garantam não apenas a condição do acesso ao ensino superior, mas também a integração, a permanência e, sobretudo, o sucesso acadêmico.

Um estudo longitudinal identificou diminuição significativa da integração ao ensino superior ao longo do primeiro ano de graduação (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Na primeira fase desse estudo, foi obtida, em uma escala de 1 a 5 pontos, média de 3,80 ($dp = 0,459$) e, na segunda fase, média de 3,72 ($dp = 0,458$), com diferença negativa significativa ($z = -2,985$). Em relação à autoeficácia na formação superior, também se verificou diminuição significativa para ingressantes ao longo do primeiro ano de graduação (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Na primeira fase, foi obtida, em uma escala de 1 a 10 pontos, média de 8,08 ($dp = 0,984$) e, na segunda fase, média de 7,87 ($dp = 1,070$), com diferença negativa significativa ($z = -3,29$).

Os autores discutem que essa diminuição significativa da autoeficácia na formação superior e da integração ao ensino superior entre as fases não é a desejável. Havia uma expectativa de que o ambiente institucional pudesse aproveitar as percepções dos estudantes, que se perceberam capazes e integrados na primeira fase da pesquisa, contribuindo para que essas percepções se intensificassem. Tal diminuição pode alertar dificuldades vivenciadas pelos estudantes, as quais podem afetar o desenvolvimento multidimensional destes durante a graduação, bem como o sucesso acadêmico (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; GUERREIRO-CASANOVA, POLYDORO, 2011).

A diminuição encontrada nos dois estudos citados contribuiu para ressaltar quanto o conhecimento sobre a relação entre a autoeficácia na formação superior e a integração ao ensino superior ainda é incipiente na realidade nacional. Cientes de que a compreensão sobre a relação entre a autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior pode auxiliar os docentes, os profissionais que atuam em serviços de apoio ao estudante e as equipes de gestão das instituições de ensino superior a desenvolver ações educacionais que promovam a formação multidimensional do estudante, propõe-se a presente investigação. Diante disso, esta pesquisa visa analisar a correlação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior de estudantes no primeiro e no segundo período letivo.

Método

Amostragem

A população deste estudo foi composta pelos estudantes ingressantes de uma instituição de ensino superior particular, localizada na região metropolitana de São Paulo. Como critério de inclusão, estabeleceu-se que todos os estudantes ingressantes presentes no

momento da coleta de dados, que tenham consentido a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, integrariam a amostra a ser estudada. A amostra foi escolhida de modo intencional e por conveniência.

A amostra foi composta por 189 estudantes ingressantes, que participaram dos dois momentos de coleta de dados, dos quais 85 (45%) eram do gênero masculino e 104 (55%) do gênero feminino. Destes estudantes, 71 (37%) estavam incluídos na faixa etária entre 18 e 21 anos, 44 (23%) pertenciam à faixa dos 22 a 25 anos, e 74 (39%), à faixa etária acima de 26 anos. A idade média foi de 25,73 anos ($dp = 7,777$), com idade mediana de 24 anos e moda de 19 anos.

Em relação ao curso, esta pesquisa foi composta por 114 (60,9%) estudantes de Administração de Empresas, 33 (17,6%) estudantes de Tecnologia em Informática, 22 (11,8%) estudantes de Licenciatura Plena em Letras e 18 (9,6%) estudantes de Licenciatura Plena em Matemática. A maioria ($n = 153$; 81%) era matriculada no período noturno, com apenas 29 (15,9%) no período matutino, dado possivelmente relacionado ao fato de que 160 (84,7%) dos estudantes trabalhavam e ao oferecimento de somente dois cursos no período matutino.

Técnicas de coleta de dados

Esta pesquisa utilizou três instrumentos para coletas de dados:

- Questionário de caracterização, que procurou obter informações sobre as características de entrada dos estudantes no ensino superior.
- Escala de autoeficácia na formação superior – AEFS – (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), utilizada para identificar a percepção dos estudantes em relação às suas crenças de autoeficácia na formação superior. Essa escala possui consistência interna de 0,948 e explica em 56,687% a variância do constructo pesquisado, sendo composta por 34 itens, *likert* 1 a 10, organizados nas dimensões: 1. autoeficácia acadêmica: entendida como a confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso (exemplo de item: “Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?”); 2. autoeficácia na regulação da formação: compreende a confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (exemplo de item: “Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?”); 3. autoeficácia na interação social: destinada às questões envolvidas na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (exemplo de item: “Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?”); 4. autoeficácia em ações proativas: confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais (exemplo de item: “Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?”); e 5. autoeficácia na gestão acadêmica: confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas (exemplo de item: “Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?”).

- Questionário de vivências acadêmicas – QVA-r – versão nacional (GRANADO et al., 2005), utilizado para identificar a forma como os estudantes se integram a algumas das exigências da vida acadêmica. Com consistência interna de 0,88, é composto por 55 itens, *likert* de cinco pontos, organizados nas dimensões: 1. pessoal: envolve o bem-estar físico e psicológico, inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais (exemplo de item: “Há situações em que sinto que estou perdendo o controle”); 2. interpessoal: envolve o relacionamento com os colegas e inclui estabelecimentos de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda e percepção de habilidades sociais (exemplo de item: “Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal”); 3. carreira: envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso, de carreira e a percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira (exemplo de item: “Escolhi bem o curso que frequento”); 4. estudo: envolve competências, hábitos de estudo, gestão do tempo e inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação (exemplo de item: “Faço boas anotações de aulas”); e 5. institucional: envolve o compromisso com a instituição frequentada, o conhecimento dos serviços, a avaliação da infraestrutura e inclui a intenção em permanecer ou não na instituição (exemplo de item: “Mesmo que pudesse não mudaria de universidade/faculdade”).

Procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa descritiva correlacional foi estruturada em caráter longitudinal, sendo composta por duas fases de coleta. A primeira fase ocorreu em abril de 2006, iniciada após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa, sob protocolo número 0176.0.000.146-06. A segunda fase foi realizada em outubro do mesmo ano. Na primeira fase, o estudante havia tido oportunidade de participar das vivências acadêmicas iniciais, proporcionando uma visão aproximada da realidade do primeiro ano de graduação. E, por ocasião da segunda fase, os estudantes tiveram oportunidade de estabelecer vínculos com pares e docentes, tiveram acesso a atividades extracurriculares, receberam *feedback* do processo avaliativo, para possibilitar a percepção do impacto do ensino superior nos estudantes no decorrer do período pesquisado. Acredita-se que esses períodos apresentam-se suficientemente distantes entre si, de modo que possibilitem a análise da mudança da relação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior.

As duas fases de coleta desta pesquisa realizaram-se coletivamente, com participação voluntária. As coletas aconteceram em sala de aula dos diferentes cursos de graduação, em disciplinas tipicamente frequentadas por estudantes ingressantes.

Procedimentos de análise de dados

As análises estatísticas foram executadas com a utilização do *software* Statistical Package for Social Science (SPSS 13.0). Por meio de inspeção visual, excluíram-se os instrumentos que não tiveram 90% dos itens respondidos. A confiabilidade da digitação foi verificada em 20% dos casos, escolhidos aleatoriamente. Por meio do teste de normalidade Kolmogorov-Sminov, verificou-se que os dados constituíam-se não paramétricos. Em razão disso, foi utilizado o teste de correlação de Spearman.

Discussão de resultados

Para iniciar, é necessário esclarecer que a força da correlação aqui discutida foi classificada como: fraca ($\rho \leq 0,390$), moderada ($\rho \geq 0,400 \leq 0,700$) e forte ($\rho \geq 0,701$) (DANCEY; REIDY, 2006). Esse parâmetro irá nortear as análises apresentadas.

Na Tabela 1, apresenta-se a correlação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior da primeira fase. A correlação encontrada na primeira fase foi positiva, significativa e forte ($\rho = 0,706$, $p < 0001$, $n = 136$).

Tabela 1. Correlação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior – primeira fase

	Dimensão pessoal I	Dimensão interpessoal I	Dimensão carreira I	Dimensão estudo I	Dimensão institucional I	Integração ao ensino superior I
Autoeficácia em ações proativas I	0,295 (*)	0,502 (*)	0,403 (*)	0,577 (*)	0,412 (*)	0,573 (*)
Autoeficácia acadêmica I	0,442 (*)	0,417 (*)	0,509 (*)	0,577 (*)	0,400 (*)	0,636 (*)
Autoeficácia na regulação na formação I	0,373 (*)	0,437 (*)	0,479 (*)	0,523 (*)	0,407 (*)	0,595 (*)
Autoeficácia na gestão acadêmica I	0,357 (*)	0,426 (*)	0,448 (*)	0,626 (*)	0,403 (*)	0,606 (*)
Autoeficácia na interação social I	0,306 (*)	0,661 (*)	0,303 (*)	0,303 (*)	0,311 (*)	0,539 (*)
Autoeficácia na formação superior I	0,448 (*)	0,583 (*)	0,520 (*)	0,632 (*)	0,455 (*)	0,706 (*)

* $p < 0,0001$.

Quando se analisam os dados da Tabela 1, percebe-se o seguinte:

- A dimensão pessoal I apresentou correlações positivas e significantes, mas fracas com as dimensões autoeficácia na gestão acadêmica I ($\rho = 0,357$), autoeficácia em ações proativas I ($\rho = 0,295$), autoeficácia na interação social I ($r_s = 0,306$) e autoeficácia na regulação na formação I ($\rho = 0,373$).
- A dimensão autoeficácia na interação social apresentou correlações positivas, significantes e fracas com as dimensões carreira I ($\rho = 0,303$), estudo I ($\rho = 0,303$) e institucional I ($\rho = 0,311$).
- Todas as demais correlações entre as dimensões da autoeficácia na formação superior e da integração ao ensino superior foram positivas, significantes e moderadas ($\rho \geq 0,400 \leq 0,700$).

Na segunda fase desta pesquisa, observada na Tabela 2, a correlação entre autoeficácia na formação superior e a integração ao ensino superior apresentou resultados semelhantes. A correlação encontrada foi positiva e significativa, no entanto houve alteração na força da correlação, que diminuiu para moderada ($\rho = 0,674$, $p < 0,0001$, $n = 142$).

Tabela 2. Correlação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior – segunda fase

	Dimensão pessoal II	Dimensão interpessoal II	Dimensão carreira II	Dimensão estudo II	Dimensão institucional II	Integração ao ensino superior II
Autoeficácia em ações proativas II	0,294 (*)	0,319 (*)	0,475 (*)	0,514 (*)	0,397 (*)	0,546 (*)
Autoeficácia acadêmica II	0,426 (*)	0,234 (*)	0,575 (*)	0,611 (*)	0,476 (*)	0,637 (*)
Autoeficácia na regulação da formação II	0,324 (*)	0,332 (*)	0,577 (*)	0,577 (*)	0,439 (*)	0,577 (*)
Autoeficácia na gestão acadêmica II	0,284 (*)	0,260 (*)	0,467 (*)	0,644 (*)	0,446 (*)	0,548 (*)
Autoeficácia na interação social II	0,373 (*)	0,627 (*)	0,423 (*)	0,369 (*)	0,309 (*)	0,604 (*)
Autoeficácia na formação superior II	0,419 (*)	0,450 (*)	0,567 (*)	0,604 (*)	0,466 (*)	0,674 (*)

* $p < 0,0001$.

Todos os valores expostos referem-se ao ρ da correlação de Spearman.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, as correlações entre as dimensões tiveram força diminuída. Perceber-se o seguinte:

- A dimensão pessoal II apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões autoeficácia na interação social II ($\rho = 0,373$), autoeficácia na regulação na formação II ($\rho = 0,324$), autoeficácia em ações proativas II ($\rho = 0,294$) e autoeficácia na gestão acadêmica II ($\rho = 0,284$).
- A dimensão interpessoal II apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões autoeficácia na regulação na formação ($\rho = 0,332$), autoeficácia em ações proativas ($\rho = 0,319$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($\rho = 0,260$).
- A dimensão interpessoal II apresentou correlação positiva, significativa e fraca com a dimensão autoeficácia acadêmica ($\rho = 0,234$).
- A dimensão autoeficácia na interação social II apresentou correlação positiva, significativa e fraca com a dimensão estudo II ($\rho = 0,369$).

- A dimensão institucional II apresentou correlação positiva, significativa e fraca com as dimensões autoeficácia na interação social II ($\rho = 0,309$) e autoeficácia em ações proativas II ($\rho = 0,397$).
- Todas as demais dimensões apresentaram correlações positivas, significantes e moderadas ($\rho \leq 0,400 \leq 0,700$).

Como pôde ser observado nas tabelas 1 e 2, a autoeficácia na formação superior e a integração ao ensino superior se correlacionam de maneira positiva e significativa nas duas fases da pesquisa. No entanto, houve diminuição da força da correlação verificada que era forte ($\rho = 0,706$) na primeira fase e passou a ser classificada como moderada ($\rho = 0,674$) na segunda fase. O mesmo ocorre entre algumas dimensões em que as correlações eram moderadas e passaram a ser fracas na segunda fase da pesquisa.

Na análise dos dados apresentados nas tabelas 1 e 2, percebe-se que a dimensão interpessoal apresentou maior número de enfraquecimento de correlações com as dimensões que compõem a autoeficácia na formação superior. Destaca-se que a dimensão interpessoal é dedicada à verificação da percepção do estudante em relação ao seu envolvimento com os colegas, o qual ocorre interna ou externamente ao ambiente institucional. Já as dimensões da autoeficácia na formação superior com as quais a dimensão interpessoal apresentou enfraquecimento da correlação são dedicadas à verificação da confiança percebida na capacidade de realizar ações impulsionadas por aspectos pessoais e intencionais, como: 1. autoeficácia em ações proativas: aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhoras institucionais; 2. autoeficácia acadêmica: aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso; 3. autoeficácia na regulação superior: estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento; 4. autoeficácia na gestão acadêmica: envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas. A diminuição verificada parece demonstrar que, na primeira fase desta pesquisa, a contribuição dos pares nas ações dos estudantes parece ter sido mais forte, dada a maior intensidade das correlações verificadas entre a dimensão interpessoal e as dimensões da autoeficácia na formação superior. Isso destaca a presença do impacto dos pares nas experiências acadêmicas de modo dinâmico (ALMEIDA, 2004; ASTIN, 1993). O fato de a amostra ser composta por 39% de estudantes acima dos 26 anos de idade, considerados mais experientes, pode ter relação com a diminuição verificada.

As correlações entre as dimensões institucional, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na interação social também enfraqueceram na segunda fase da pesquisa, passando de moderadas a fracas. A dimensão institucional da integração ao ensino superior dedica-se a verificar o compromisso com a instituição frequentada, incluindo a intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura. A dimensão autoeficácia em ações proativas destina-se à análise da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. E a dimensão autoeficácia na interação social dedica-se à confiança percebida na capacidade de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. Quando se analisa o enfraquecimento dessas correlações, pode-se comentar que, na segunda fase, os estudantes parecem trazer a si pró-

prios a responsabilidade do comportamento proativo dedicado à sua formação superior, enfraquecendo a correlação da dimensão institucional com a autoeficácia em ações proativas. Além disso, pode-se comentar que, no decorrer do período letivo pesquisado, os estudantes puderam ampliar e fortalecer o relacionamento social com os pares, bem como com os docentes. O enfraquecimento da correlação entre a autoeficácia na interação social e a dimensão institucional parece indicar que, à medida que o estudante se sente mais acolhido pelos pares, a importância da instituição diminui. Assim, pode-se analisar o enfraquecimento dessas correlações por meio de três questionamentos:

- Na segunda fase da pesquisa, o estudante demonstrou maior confiança em suas próprias capacidades. O que possibilitou que o ambiente institucional tivesse menor importância para a sua vivência acadêmica?
- A percepção de maior dificuldade para integrar-se, institucionalmente, pode indicar uma diminuição do compromisso do estudante em relação à instituição frequentada. O que poderia contribuir para o enfraquecimento das correlações entre a dimensão institucional e as dimensões autoeficácia na ação proativa e autoeficácia na interação social?
- A percepção dos estudantes em relação aos aspectos envolvidos pela dimensão institucional se tornou mais próxima da realidade ambiental da instituição pesquisada, mostrando que a realidade da instituição era diferente das expectativas iniciais dos estudantes em relação às características da faculdade.

Seria interessante buscar respostas a esses questionamentos, talvez por meio da análise de regressão, contudo esse não é o objetivo desta pesquisa.

Em contrapartida, conforme pode ser observado nas tabelas 1 e 2, a única correlação que demonstrou fortalecimento da primeira para a segunda fase foi relativa às dimensões autoeficácia na interação social e carreira. Possivelmente, esse fortalecimento possa ter ocorrido por meio da ampliação de contatos sociais, tanto com docentes quanto com estudantes, durante o intervalo de tempo entre as duas fases da pesquisa. Segundo a teoria social cognitiva, um grupo de pessoas, vasto e heterogêneo, pode contribuir para ampliar os modelos vicários pelos quais uma pessoa pode aprender. Por essa abordagem teórica, pode-se presumir que a ampliação de relacionamentos sociais no meio acadêmico foi um dos aspectos que auxiliaram os estudantes a compreender os fatores envolvidos na definição de curso e de carreira, bem como em relação às suas expectativas. Além disso, é importante lembrar que o impacto das variáveis ambientais proporcionadas pelos pares que frequentam o mesmo curso, e suas heterogêneas características, constitui uma das maiores influências no desenvolvimento e na mudança dos estudantes, sendo um movimento dinâmico e inter-relacionado (ALMEIDA, 2004; ASTIN, 1993; TEIXEIRA et al., 2008), de modo que o convívio e o diálogo com estudantes que apresentam o perfil característico do curso (ASTIN, 1993) frequentado podem contribuir para a compreensão dos aspectos envolvidos na carreira definida. Cabe lembrar que a amostra pesquisada demonstrou um perfil bem heterogêneo em relação à idade dos participantes, de modo que a presença de estudantes mais experientes (39% acima dos 26 anos) pode ser um

fator que tenha contribuído para o fortalecimento da correlação entre autoeficácia na interação social e carreira, isso porque tem sido evidenciado que estudantes com idades mais avançadas apresentam crença de eficácia mais forte (DIAS; AZEVEDO, 2001; LENT; MULTON; BROWN, 1991). O fato de 160 (84,7%) dos participantes trabalharem também deve ter contribuído para o fortalecimento dessa correlação, visto que a vivência no meio profissional pode ter auxiliado a interação social.

No geral, a correlação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior enfraqueceu, passando de forte para moderada, como pôde ser verificado nas tabelas 1 e 2. Esse resultado é semelhante aos resultados de duas pesquisas longitudinais sobre autoeficácia, com delineamentos similares ao deste estudo, as quais também apresentaram, na segunda fase, enfraquecimento da correlação da autoeficácia na formação superior com as variáveis gênero, curso, nota e valor atribuído à tarefa (LENT; BROWN; LARKIN, 1986; SHIM; RYAN, 2005). Já o estudo longitudinal realizado por Bong (1999) encontrou fortalecimento da correlação entre autoeficácia na formação superior e o valor atribuído às tarefas acadêmicas, mas não incluíam apenas ingressantes, fato que evidencia a necessidade de ampliar esta investigação, de modo que abranja estudantes de outros períodos da graduação. Entretanto, aqui se encontra um impasse, presente nas pesquisas sobre o impacto da educação superior, pois não há possibilidade de investigar os efeitos da educação superior nos estudantes, isolando-os das demais esferas da vida cotidiana (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005).

Considerações finais

De acordo com os resultados apresentados, pode-se afirmar que a autoeficácia na formação superior relaciona-se positiva e significativamente com a integração ao ensino superior, sendo compatíveis com outras pesquisas já realizadas (BONG, 1999; DIAS; AZEVEDO, 2001; LENT; BROWN; LARKIN, 1986; LENT et al., 2009; SÁ, 2002; SHANKLAND et al., 2010; SHIM; RYAN, 2005; STALLWORTH-CLARK et al., 2000). A correlação encontrada nesta pesquisa pôde ser classificada como forte na primeira fase, diminuindo para moderada na segunda fase. Hipoteticamente, não se esperava verificar diminuição da intensidade da correlação entre as variáveis pesquisadas. Isso porque a análise de correlação verifica se há linearidade entre as variáveis pesquisadas e proporcionalidade entre o crescimento delas. A análise apresentada neste estudo demonstrou que há linearidade entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior. No entanto, por que foi verificada diminuição da proporcionalidade entre o crescimento dessas variáveis? Essa é uma questão que esta pesquisa não tem condição de responder. Entretanto, coloca-se como um importante aspecto a ser investigado futuramente.

Nesta análise, destaca-se a correlação positiva e fraca da dimensão pessoal apresentada com todas as dimensões da autoeficácia na formação superior, dado que pode apontar a necessidade de ações institucionais que visem fortalecer a crença de eficácia na formação superior, com ênfase nos aspectos relacionados ao estado físico e emocional dos estudantes. Isso porque os estados físicos e emocionais dos estudantes são derivados dos processos cognitivos, e, dependendo das circunstâncias, a ansiedade, o estresse, o sono e o

cansaço físico são entendidos como um fraco julgamento da capacidade para resolução de determinada tarefa ou situação (BANDURA, 1997; 2008). Esse comentário pode estar relacionado com o fato de que a maioria desta amostra ($n = 160$; 84,7%) exerce atividade remunerada, tendo que conciliar as tarefas acadêmicas com as demandas profissionais referentes às áreas em que atuam ($n = 89$; 47,1% trabalham em área diferente do curso que frequentavam, e $n = 71$; 37,6% trabalham na área referente ao curso). Nesse contexto, é interessante apontar que o estudo realizado por Teixeira et al. (2008) encontrou um dado semelhante a esse, no qual indica que a adaptação mais desafiadora para o ingressante é a relacionada aos aspectos pessoais e emocionais.

Nesse sentido, seria interessante oferecer oficinas que pudessem orientar os ingressantes sobre organização e técnicas para estudo necessárias à experiência acadêmica. Acredita-se que essas oficinas poderiam contribuir para melhor aproveitamento do tempo do ingressante, o que resultaria na redução da ansiedade e do estresse. Também poderiam ser ministradas oficinas que visassem fornecer subsídios para os ingressantes lidarem com as alterações pessoais pelas quais passam no primeiro ano de graduação, nas quais os estudantes pudessem compartilhar suas angústias, bem como encontrar apoio e orientação sobre como solucionar os desafios inerentes ao primeiro ano de graduação. As oficinas aqui sugeridas podem contribuir para a promoção da autoeficácia na formação superior, atuando nas fontes dessa variável, além de promover a integração ao ensino superior.

Acredita-se que esta pesquisa contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre a autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior. No entanto, reconhece-se que a particularidade da amostra coloca-se como uma limitação, impossibilitando a generalização dos resultados. Em prosseguimento, sugere-se a realização de pesquisas de equação estrutural, de modo que se possa verificar a hipótese de que a autoeficácia na formação superior seria requisito para a integração ao ensino superior.

Ressalta-se a importância do conhecimento dessas correlações para o processo multidimensional de formação do estudante do ensino superior, de modo que esse conhecimento possa contribuir para o desenvolvimento de ações institucionais intencionais, estimulando as capacidades cognitivas e as habilidades autorreguladoras (BANDURA, 1997), necessárias para a resolução de problemas complexos comuns ao mundo globalizado.

FRESHMAN'S SELF-EFFICACY AND INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: Integration and Self-efficacy in Higher Education are important concepts for students' success in tertiary education. This research aimed at identifying the relationship between these two concepts during the first year was realized in two distinct opportunities. The participants were 189 freshmen Bachelor degree candidates in Portuguese, Mathematics, Information Technology and Business Administration of a private higher education institution. Through the Scale Higher Education Self-efficacy and the Academic Experience Questionnaire, it was verified significant and positive correlation between these concepts in both opportunities. However, the strong correlation ($\rho = 0.706$; $p = 0.0001$) at the first phase changed to moderate correlation ($\rho = 0,674$; $p = 0.002$) in the second phase. The results contribute to broaden the knowledge about these concepts and supports the development of institutional actions.

Keywords: self-efficacy; higher education; student; motivation; correlation.

AUTOEFICÁCIA Y INTEGRACION EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS ESTUDIANTES NOVATOS

Resumen: La literatura destaca la integración y la auto-eficacia en la educación superior como importantes conceptos relacionados con el éxito y la permanencia en la educación superior. Con el objetivo de identificar la correlación entre estos dos conceptos se realizó una encuesta, constaba de dos fases de recogida, durante el primer año. Participaron 189 estudiantes de primer año de cursos de Artes, Matemáticas, Administración de Empresas y Tecnología de la Información de una institución privada. A través de la escala de autoeficacia en la educación superior y del cuestionario de experiencias académicas se verificó una correlación positiva y significativa en ambas fases. Sin embargo, hubo una disminución de la fuerza de correlación, de fuerte correlación ($\rho = 0,706$, $p = 0,0001$) en la primera fase a una correlación moderada ($\rho = 0,674$, $p = 0,002$) en la segunda fase. Los resultados contribuyeron al conocimiento de las variables estudiadas y pueden contribuir al desarrollo de acciones institucionales.

Palabras clave: auto-eficacia; educación superior; estudiantes; motivación; correlación.

Referências

ALBIERO-WALTON, J. **Self-efficacy gender in college students with disabilities**. Information analyses. 2003. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 11 jul. 2006.

ALMEIDA, L. S. **Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior**. 2004. (Relatório final do projeto)–Universidade do Minho, Braga, 2004.

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

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

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Ed.). **Teoria social cognitiva, conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

BONG, M. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment. In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 107., 1999, Boston. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED435078.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2006.

BYER, J. L. The effects of college students' perceptions of teaching and learning on academic self-efficacy and course evaluations. In: ANNUAL MEETING OF THE MID-SOUTH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 30., 2001, Little Rock. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED460142.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2006.

COLE, J. S.; DENZINE, G. M. **I'm not doing as well in this class as I'd like to: exploring achievement motivation and personality**. 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 28 set. 2006.

DANCEY, C. P; REIDY, T. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608 p.

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

FERREIRA, S. P. A.; SANTOS, E. M. Constituição do professor-leitor: estudo exploratório das condições e compreensão de leitura em alunos universitários. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 96-111, maio/ago. 2010.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Beira Interior, v. 4, n. 2, p. 33-43, dez. 2005.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, ago. 2010.

_____. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 50-65, mar. 2011.

JAKUBOWSKI, T. G.; DEMBO, M. H. The relationship self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation. **Journal of College Reading and Learning**, v. 35, n. 1, p. 7-24, Sept. 2004.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; LARKIN, K. C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. **Journal of Counseling Psychology**, Virginia, v. 33, n. 3, p. 265-269, July 1986.

LENT, R. W.; MULTON, K. D.; BROWN, S. D. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, Virginia, v. 38, n. 1, p. 30-38, July 1991.

LENT, R. W. et al. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: a longitudinal analysis. **Journal of Vocational Behavior**, Atlanta, v. 79, n. 2, p. 190-198, Apr. 2009.

PASCARELLA, E. T.; TRENZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2, p. 571-626.

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

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010.

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

SHANKLAND, R. et al. Student adjustment to higher education: the role of alternative education path ways in coping with the demands of student life. **Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 2, p. 353-336, Feb. 2010.

SHIM, S.; RYAN, A. Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades. **The Journal of Experimental Education**, Philadelphia, v. 73, n. 4, p. 333-349, Summer 2005.

STALLWORTH-CLARK, R. et al. College Studentes' Academic Performance: the interaction of strategy engagement, content and context. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL MEETING, 2000, Lousiana. Disponível em: <<http://www.eric.gov>>. Acesso em: 1º jul. 2006.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

TINTO, V. Stages of student departure. Reflections on the character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, July/Aug. 1988.

ZAJACOVA, A.; LYNCH, S. M.; ESPENSHADE, T. J. Self-efficacy, stress, and academic success in college. **Research in Higher Education**, Florida, v. 46, n. 6, p. 677-706, Sept. 2005.

Contato

Daniela Couto Guerreiro-Casanova
e-mail: danielaguerreiro@yahoo.com.br

Tramitação

Recebido em maio de 2010

Aceito em março de 2011