



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE GESTÃO  
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

MAGDA TORRES DOS SANTOS

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO:** Crenças  
de Capacidade e Desempenho no Ingresso Universitário

CARUARU

2025

MAGDA TORRES DOS SANTOS

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO:** Crenças de Capacidade e Desempenho no Ingresso Universitário

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Administração do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Administração.

**Área de concentração:** Administração e relações públicas

**Orientador:** Luiz Sebastião dos Santos Júnior

CARUARU

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Magda Torres dos.

Autoeficácia acadêmica de estudantes de administração: crenças de capacidade e desempenho no ingresso universitário / Magda Torres dos Santos. - Caruaru, 2025.

57 : il., tab.

Orientador(a): Luiz Sebastião dos Santos Júnior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Administração, 2025.

Inclui referências, apêndices.

1. Autoeficácia. 2. Autoeficácia Acadêmica. 3. Desempenho. 4. Motivação. 5. Ingresso Universitário. I. Santos Júnior, Luiz Sebastião dos. (Orientação). II. Título.

650 CDD (22.ed.)

MAGDA TORRES DOS SANTOS

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO:** Crenças  
de Capacidade e Desempenho no Ingresso Universitário

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Coordenação do Curso de  
Administração do Campus Agreste da  
Universidade Federal de Pernambuco –  
UFPE, na modalidade de monografia,  
como requisito parcial para a obtenção do  
grau de bacharel em Administração.

Aprovada em: 18/08/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Sebastião dos Santos Júnior (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Cleysson Ricardo Jordão Braga Dias (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Marcela Rebecca Pereira (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas o cumprimento de uma exigência acadêmica, mas a concretização de um sonho pessoal — tecido com esforço, persistência e, acima de tudo, com o apoio generoso de pessoas que foram essenciais em cada etapa dessa caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha filha, Maria Júlia, razão maior da minha luta, minha super-heroína de carne e osso. Você me ensina diariamente sobre bravura e ternura, e é por você que continuo.

À minha mãe, Lucilene Torres, por seu exemplo de coragem e resiliência. Ao meu pai, Olavo dos Santos, cuja presença, mesmo após sua partida, permanece como bússola e força em mim.

Ao meu namorado, João Victor, obrigada por enxugar minhas lágrimas, celebrar minhas conquistas e estar ao meu lado nos dias bons e ruins. Seu carinho, paciência e presença tornaram este percurso mais leve e possível.

Aos meus irmãos, Wagner e Vinícius, que sempre me desafiaram a ser uma versão melhor de mim mesma. Obrigada por me ensinarem, com amor, o valor da grandeza que nasce da humildade, da coragem e da persistência.

Aos meus amigos Alberison e Vinícius que foram pontos cruciais para que eu não me visse sozinha nesse processo me auxiliando nos erros e comemorando comigo os acertos.

Ao meu orientador, professor Luiz Sebastião dos Santos Júnior, por sua escuta, paciência, orientação atenta e incentivo constante, mesmo diante das adversidades.

À professora doutora Cláudia Freire, que gentilmente autorizou a aplicação da pesquisa em sua aula — sem isso, este trabalho não teria sido possível. E ao professor mestre José Cícero de Castro, que, com generosidade, me ajudou a relembrar conceitos estatísticos importantes em um momento decisivo da trajetória.

A todos os funcionários da Universidade Federal de Pernambuco, que mantêm a instituição limpa, funcional e segura — meu sincero reconhecimento. São vocês que, muitas vezes de forma invisível, sustentam o espaço onde sonhos como o meu se constroem.

E a cada pessoa que, de forma direta ou indireta, contribuiu com palavras, silêncio, apoio ou presença — mesmo que seu nome não esteja aqui registrado —, deixo meu mais profundo agradecimento.

Este trabalho é mais do que um documento acadêmico: é a materialização de uma jornada feita a muitas mãos, corações e afetos. Se hoje celebro esta conquista, é porque nunca estive sozinha.

“Se você pode sonhar, você pode realizar”

Tom Fitzgerald

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar os níveis de autoeficácia acadêmica entre estudantes ingressantes no curso de Administração do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa utilizou a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) de Vieira, Polidoro e Guerreiro-Casanova (2017), como instrumento de mensuração, aplicada a uma amostra representativa de alunos do primeiro período. Os resultados apontaram níveis elevados de autoeficácia acadêmica entre os ingressantes, com diferenças estatisticamente significativas apenas no estado civil, enquanto as demais variáveis sociodemográficas não apresentaram influência relevante. O estudo contribui assim, para a compreensão dos fatores que podem influenciar na permanência e no sucesso acadêmico, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas institucionais de apoio ao estudante.

**Palavras-chave:** Autoeficácia; Autoeficácia Acadêmica; Desempenho; Motivação; Ingresso Universitário.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate the levels of academic self-efficacy among first-year students in the Business Administration program at the Agreste Academic Center of the Federal University of Pernambuco. The research employed the Academic Self-Efficacy Scale (AEFS), developed by Vieira, Polydoro, and Guerreiro-Casanova (2017), as the measurement instrument, applied to a representative sample of first-semester students. The results indicated high levels of academic self-efficacy among the participants, with statistically significant differences observed only in relation to marital status, while the other sociodemographic variables showed no relevant influence. The study therefore contributes to the understanding of factors that may affect student retention and academic success, providing insights for the development of institutional policies to support students.

**Keywords:** Self-efficacy; Academic Self-efficacy; Performance; Motivation.; University Entrance.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Alfa de Cronbach por Dimensão da AEFS	25
Tabela 2 -	Médias e Desvios Padrão por Dimensão da AEFS	26
Tabela 3 -	Estatística Descritiva dos Itens da AEFS	28
Tabela 4 -	Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – sexo e autoeficácia	32
Tabela 5 -	Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – estado civil e autoeficácia	33
Tabela 6 -	Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – experiência acadêmica e autoeficácia	33
Tabela 7 -	Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – ocupação laboral e autoeficácia	34
Tabela 8 -	ANOVA: fator único entre faixas de renda e autoeficácia	35
Tabela 9 -	ANOVA: fator único entre raça/cor e autoeficácia	36
Tabela 10 -	ANOVA: fator único entre origem acadêmica e autoeficácia	37
Tabela 11 -	Tabela resumo das relações dos fatores sociodemográficos e a autoeficácia percebida	38

## LISTA DE ABREVIACÕES

AEFS	Escala de Autoeficácia na Formação Superior
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	13
1.2	PERGUNTA DA PESQUISA .....	15
1.3	OBJETIVOS .....	15
<b>1.3.1</b>	<b>Geral</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Específicos</b> .....	<b>16</b>
1.4	JUSTIFICATIVAS .....	16
<b>1.4.1</b>	<b>Justificativas Teóricas</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4.2</b>	<b>Justificativas Práticas</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
2.1	FUNDAMENTOS DA AUTOEFICÁCIA .....	18
2.2	AUTOEFICÁCIA E O ENSINO SUPERIOR .....	19
2.3	A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS) ...	20
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>22</b>
3.1	POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	22
3.2	TIPO DE PESQUISA .....	22
3.3	PROCEDIMENTO DE COLETA .....	23
3.4	PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE .....	23
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>25</b>
4.1	ANÁLISE DE CONFIABILIDADE DA ESCALA AEFS .....	25
4.2	ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA .....	26
4.3	TESTES DE HIPÓTESES E COMPARAÇÕES ENTRE SUBGRUPOS ...	29
<b>4.3.1</b>	<b>Hipótese 1</b> .....	<b>29</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Hipótese 2</b> .....	<b>30</b>
4.3.2.1	Idade e Autoeficácia .....	30
4.3.2.2	Sexo e Autoeficácia .....	31
4.3.2.3	Estado Civil e Autoeficácia .....	32
4.3.2.4	Experiência Acadêmica Prévia e Autoeficácia .....	33
4.3.2.5	Ocupação Laboral e Autoeficácia .....	34
4.3.2.6	Faixas de Renda e Autoeficácia .....	34
4.3.2.7	Cor/Raça e Autoeficácia .....	35

4.3.2.8	Origem acadêmica e Autoeficácia .....	37
4.3.2.9	Conclusões sobre a hipótese 2 .....	37
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
	<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA COM TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>44</b>
	<b>APÊNDICE B – TABELA DE REFERÊNCIA DA NOMENCLATURA DOS ITENS AEFS .....</b>	<b>49</b>
	<b>APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO .....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório desse trabalho, apresenta, de forma estruturada, o problema e a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como, as justificativas teóricas e práticas, que direcionam os esforços voltados ao estudo do construto da autoeficácia acadêmica em alunos ingressantes do curso de graduação em Administração no Centro Acadêmico do Agreste, campus da Universidade Federal de Pernambuco.

Os capítulos subsequentes se organizam da seguinte maneira:

- **Capítulo 2 - Referencial Teórico:** busca fundamentar nosso estudo, permitindo entender a origem e conceito da autoeficácia definida na Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Bandura (2006), a contextualização dessa teoria dentro do ensino superior e sua medição por meio da AEFS desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova em 2010.
- **Capítulo 3 – Metodologia:** onde descrevemos como a pesquisa foi conduzida detalhando o tipo de pesquisa, a população e amostra, o procedimento de coleta e os procedimentos estatísticos utilizados na análise.
- **Capítulo 4 – Análise de Resultados:** apresentando análises descritivas e de confiabilidade das variáveis, os testes de hipóteses, assim como suas respectivas.
- **Capítulo 5 – Considerações Finais:** que apresenta um relato da pesquisa permitindo analisar as conclusões e recomendações alcançadas como resultado dessa produção acadêmica.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A transição para o ensino superior constitui uma etapa complexa na trajetória dos estudantes, marcada não apenas por novos conteúdos e metodologias, mas também por exigências emocionais, sociais e organizacionais. Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), essa adaptação envolve múltiplas dimensões — desde o desempenho acadêmico até a construção de vínculos interpessoais e a identificação com a instituição —, sendo determinante para a permanência e o engajamento do estudante com o curso.

Nesse contexto, um fator psicológico tem se mostrado decisivo para o enfrentamento dos desafios acadêmicos: a autoeficácia, definida por Bandura (2006) como a crença do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar as ações necessárias para alcançar determinado desempenho. No ambiente universitário, essa crença influencia diretamente a forma como o estudante gerencia suas tarefas, enfrenta dificuldades e persiste diante de obstáculos (ZIMMERMAN, 2000). Estudos indicam que níveis elevados de autoeficácia acadêmica estão associados a maior engajamento, melhor desempenho e menor propensão à evasão (MARTINS; SANTOS, 2019; BARDAGI; HURTZ, 2008).

Nesse cenário, compreender como os estudantes percebem sua autoeficácia ao ingressar na universidade se torna fundamental. Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), a permanência no ensino superior está diretamente relacionada à forma como os estudantes vivenciam sua adaptação acadêmica, institucional e interpessoal, o que torna essencial a identificação precoce de fatores que podem comprometer esse processo. Tal compreensão também subsidia o desenvolvimento de estratégias institucionais mais sensíveis à diversidade do corpo discente.

Este trabalho, portanto, busca investigar como se manifestam as crenças de autoeficácia acadêmica entre os estudantes ingressantes no curso de Administração do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), considerando seus diferentes contextos sociodemográficos. Ao lançar luz sobre as percepções iniciais desses estudantes, pretende-se contribuir para uma compreensão mais ampla dos fatores que favorecem ou dificultam sua adaptação e sucesso no ensino superior.

A autoeficácia, conceito amplamente difundido na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), diz respeito à crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar ações específicas e alcançar resultados desejados. Conforme destaca Oliveira et al. (2018), essa convicção influencia diretamente os níveis de motivação, o modo como as pessoas enfrentam desafios e as decisões que tomam ao longo da vida. No contexto acadêmico, ela se manifesta na forma como os estudantes lidam com as exigências do curso, organizam seus estudos e persistem diante das dificuldades. Quando elevada, a autoeficácia tende a favorecer o engajamento, o esforço contínuo e a resiliência frente aos obstáculos.

Evidências empíricas reforçam esse entendimento. Um estudo realizado por Santos, Zanon e Ilha (2019) demonstrou que diferentes dimensões da autoeficácia

são capazes de explicar significativamente o grau de satisfação dos estudantes com sua vivência universitária, sendo a dimensão relacionada à interação social a mais preditiva. Isso revela que sentir-se competente não se restringe apenas ao domínio de conteúdos, mas envolve também a habilidade de se inserir e interagir no meio acadêmico.

Dessa forma, analisar a autoeficácia no ensino superior não se resume a compreender o desempenho individual, mas permite ampliar o olhar para os fatores subjetivos que interferem na trajetória universitária. O presente Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, tem como foco investigar como os estudantes ingressantes do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) percebem suas habilidades para agir de forma eficaz e obter êxito nos resultados.

## 1.2 PERGUNTA DA PESQUISA

Considerando que os graduandos do curso de Administração são expostos a desafios e conteúdo que os preparam para planejar, organizar, liderar e controlar recursos em diversos contextos organizacionais (STONER, 1999), emerge a seguinte questão:

**Quais os níveis de autoeficácia acadêmica de estudantes ingressantes na graduação em Administração do CAA/UFPE e suas relações com variáveis sociodemográficas?**

## 1.3 OBJETIVOS

Segundo Gil (2002), a elaboração de um projeto de pesquisa só se torna efetiva quando os objetivos estão claramente definidos. Os objetivos orientam todo o percurso investigativo, indicando com precisão o que se pretende alcançar ao final do estudo. Quando bem formulados, eles delimitam o escopo da pesquisa e auxiliam na escolha dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, dividimos os nossos objetivos em dois tipos: geral e específicos. O objetivo geral busca, de forma ampla, expressar a finalidade do estudo enquanto os objetivos específicos a desdobram em metas operacionais que, ao serem alcançadas, contribuem para o cumprimento do propósito principal do estudo.

### **1.3.1 Geral**

Investigar os níveis de autoeficácia acadêmica percebida por estudantes ingressantes na graduação em Administração do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), relacionando esses níveis às características sociodemográficas identificadas.

### **1.3.2 Específicos**

- Determinar o nível de autoeficácia dos estudantes ingressantes no curso de graduação em administração no CAA/UFPE.
- Examinar as características sociodemográfica e sua relação com a autoeficácia em ingressantes no curso de Administração.

## **1.4 JUSTIFICATIVAS**

De acordo com Gil (2002), existem diversas motivações que podem levar à realização de uma pesquisa. De modo geral, essas motivações podem ser agrupadas em dois grandes tipos: aquelas de natureza intelectual e aquelas de natureza prática. As motivações intelectuais, ou teóricas, estão relacionadas ao desejo de conhecer por interesse próprio, movido pela busca de saber e compreensão. Já as motivações práticas envolvem a intenção de aplicar esse conhecimento de forma a melhorar a eficiência ou a eficácia em determinada atividade ou situação real.

Nesse sentido, Calado Dias, Patrus e Magalhães (2011) explicam que “a justificativa teórica aponta a lacuna presente na literatura sobre o tema [...] enquanto as justificativas práticas indicam a relevância da pesquisa para os stakeholders no trabalho”. Com base nessa distinção, este estudo busca apresentar, para cada objetivo específico, ao menos uma justificativa de natureza teórica e uma de natureza prática, de modo a evidenciar tanto sua fundamentação científica quanto sua pertinência prática.

### **1.4.1 Justificativas Teóricas**

Do ponto de vista teórico, esse trabalho apresenta as seguintes justificativas:

- (i) Ao realizar um diagnóstico inicial sobre a autoeficácia de estudantes ingressantes no curso de Administração, a pesquisa estabelece uma base conceitual importante, que pode apoiar estudos futuros de natureza longitudinal. Isso contribui para aprofundar a compreensão sobre como essa crença se transforma ao longo da graduação.
- (ii) Os resultados obtidos também podem servir de referência para investigações em outros cursos de graduação, favorecendo comparações entre diferentes áreas do conhecimento e ampliando as discussões teóricas sobre a autoeficácia no ensino superior.
- (iii) Este estudo permite contribuir para uma lacuna pouco explorada na literatura brasileira: a autoeficácia de estudantes que ingressam em instituições públicas localizadas no interior do nordeste brasileiro, contexto ainda pouco representado, mas de grande relevância educacional e social.
- (iv) A aplicação da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) em um novo grupo de estudantes permite testar sua consistência e utilidade em contextos distintos, fortalecendo sua validação e incentivando seu uso em futuras pesquisas.

#### **1.4.2 Justificativas Práticas**

Do ponto de vista prático, esse trabalho apresenta as seguintes justificativas:

- (i) O levantamento dos dados pode ajudar a instituição a criar estratégias de acolhimento e apoio mais efetivas para os ingressantes, prevenindo quedas de motivação ou confiança ao longo dos primeiros semestres.
- (ii) A metodologia utilizada pode ser adaptada e reaplicada em outros cursos da universidade, auxiliando gestores a desenvolverem políticas de permanência mais ajustadas às características de cada área.
- (iii) A produção de subsídios empíricos para ações institucionais voltadas à promoção da equidade, ao oferecer uma metodologia capaz de identificar possíveis diferenças entre subgrupos sociodemográficos, em contextos distintos, evitando a reprodução de desigualdades educacionais e promovendo o engajamento estudantil desde o início da graduação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FUNDAMENTOS DA AUTOEFICÁCIA

O conceito de autoeficácia foi introduzido por Albert Bandura no contexto da Teoria Social Cognitiva, sendo definido como a convicção de um indivíduo sobre sua capacidade de executar ações necessárias para alcançar determinados objetivos (BANDURA, 1977, 2006). Essa crença influencia a forma como as pessoas pensam, sentem, se comportam e motivam. Diferentemente da autoestima, que se refere a um julgamento mais amplo de valor pessoal, a autoeficácia é sempre contextual e voltada para tarefas específicas.

Bandura (2006) identifica quatro fontes principais que moldam a autoeficácia: experiências de domínio, ou seja, vivências de sucesso anteriores; experiências vicárias, quando o indivíduo observa outras pessoas semelhantes obtendo sucesso; persuasão social, como o encorajamento de professores, colegas ou familiares; e estados fisiológicos e emocionais, que influenciam como as pessoas avaliam suas próprias capacidades diante de desafios.

Autores brasileiros têm contribuído significativamente para a discussão sobre autoeficácia. Oliveira, Silva e Bardagi (2018) destacam que essa crença interfere diretamente no comportamento acadêmico, influenciando escolhas, esforço e perseverança. Quando o estudante acredita que é capaz de realizar determinada tarefa, ele tende a se envolver mais com os estudos e a buscar estratégias eficazes para alcançar seus objetivos.

A autoeficácia é também uma importante ferramenta de autorregulação. De acordo com Martins e Santos (2019), estudantes que apresentam elevados níveis dessa crença geralmente adotam estratégias de aprendizagem mais refinadas, como o planejamento, a autoavaliação e o controle do tempo. Desenvolvem também melhores condições de conscientização das dificuldades e mudanças de seu próprio comportamento. Essas competências autorregulatórias estão diretamente ligadas ao desempenho acadêmico.

É importante destacar que instrumentos de autorrelato, como a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), estão sujeitos ao chamado viés de desejabilidade social (PAULHUS, 1991). Esse viés ocorre quando os respondentes tendem a apresentar respostas mais positivas ou socialmente aceitas do que as que

refletiriam sua realidade, o que pode levar à superestimação de competências percebidas.

## 2.2 AUTOEFICÁCIA E O ENSINO SUPERIOR

No contexto universitário, o ingresso no ensino superior marca uma fase de intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Almeida et al. (2000), os estudantes são confrontados com a necessidade de reorganizar suas rotinas, assumir maior autonomia e lidar com pressões internas e externas em relação ao desempenho acadêmico. Nesse cenário, a autoeficácia se apresenta como um fator essencial para a adaptação à realidade da graduação.

Santos, Zanon e Ilha (2019) afirmam que estudantes com maiores níveis de autoeficácia tendem a demonstrar maior investimento e comprometimento com as atividades. A crença de que se é capaz de vencer os desafios do ambiente acadêmico influencia diretamente a tomada de decisão, a escolha das estratégias de aprendizagem e o enfrentamento de dificuldades rotineiras da graduação.

Martins e Calvosa (2022), em estudo realizado com graduandos de uma universidade pública, observaram que a autoeficácia está relacionada ao desempenho acadêmico e à experiência universitária em geral. Isso ocorre porque os estudantes mais autoeficazes se sentem capazes de superar obstáculos, o que contribui para uma trajetória acadêmica mais confiante e propositiva.

Uma contribuição importante para esse debate é a pesquisa de Santos Júnior (2022), realizada na Universidade Federal de Pernambuco. Embora centrada na relação entre mentoria acadêmica e autoeficácia na pós-graduação, a investigação evidenciou que alunos que se sentem apoiados e reconhecidos em sua trajetória tendem a apresentar níveis mais altos de confiança em suas capacidades acadêmicas. Isso reforça a compreensão da autoeficácia como uma dimensão que pode ser incentivada institucionalmente, inclusive na graduação.

Esses estudos apontam para a autoeficácia como um fator decisivo para a permanência qualitativa no ensino superior, não apenas por facilitar a adaptação inicial, mas também por sustentar o engajamento do estudante ao longo do curso. Assim, compreender como essa crença se manifesta entre ingressantes permite desenvolver estratégias pedagógicas mais alinhadas às suas necessidades e potencialidades, promovendo uma experiência acadêmica mais eficaz e significativa.

No contexto da Universidade Federal de Pernambuco, particularmente no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), situado no interior do estado, essas discussões ganham contornos ainda mais pertinentes (UFPE, 2024). A instituição acolhe estudantes vindos de diversas regiões de Pernambuco, com diferentes perfis socioeconômicos. Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (ANDIFES; FONAPRACE, 2018), cerca de 70 % dos ingressantes em instituições federais vêm de famílias de baixa renda, muitos são egressos da escola pública e autodeclararam-se pretos ou pardos — um perfil que também se observa nos calouros do CAA.

Vale destacar que grande parte é composta por estudantes de primeira geração no ensino superior. As políticas de interiorização da UFPE, aliadas ao SISU e às cotas sociais e raciais (Lei 12.711/2012), ampliaram o acesso, mas também evidenciaram desafios relacionados à adaptação e permanência (ALMEIDA et al., 2000). Assim, investigar a autoeficácia nesse contexto é fundamental, pois permite analisar crenças individuais e refletir sobre o papel das universidades na promoção de trajetórias formativas mais equitativas.

### 2.3 A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) foi inicialmente desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) com o objetivo de mensurar a percepção dos estudantes sobre sua capacidade de enfrentar as demandas da formação acadêmica. Em sua versão original, a escala era composta por cinco dimensões: autoeficácia para aprender, autoeficácia para se relacionar, autoeficácia para atuar, autoeficácia para se comunicar e autoeficácia para planejar a formação.

Posteriormente, com base em análises psicométricas mais refinadas e estudos de validação em diferentes contextos educacionais, a AEFS passou por uma reestruturação. A versão atual, reorganizada por Vieira, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2017), consolidou a escala em três fatores: autoeficácia acadêmica (AE1), autoeficácia nas interações sociais (AE2) e autoeficácia na regulação da formação (AE3).

Essa reformulação tornou a escala mais concisa e coerente com as demandas práticas de aplicação em pesquisas, sem perder a sensibilidade para captar a complexidade do construto. Estudos como o de Martins e Santos (2019) apontam que

a AEFS tem sido utilizada para mapear o perfil dos estudantes, identificar necessidades de suporte e orientar ações pedagógicas mais eficazes. De acordo com Martins e Santos (2019), a escala permite uma compreensão abrangente da autoeficácia no ensino superior e oferece indicadores relevantes para promover o desenvolvimento integral do estudante.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do presente estudo foi composta por 71 estudantes ingressantes do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco, vinculados ao Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE), no semestre 2024.2. Esses estudantes estavam regularmente matriculados e participaram das aulas da disciplina "Fundamentos de Sociologia", ministrada pela Professora Doutora Cláudia Freire, no período em que a pesquisa foi aplicada.

A amostra foi definida por conveniência e incluiu os 41 estudantes que estavam presentes em sala de aula no dia 5 de dezembro de 2024, dia da aplicação do questionário, e que concordaram voluntariamente em participar do estudo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice A. A amostra representa aproximadamente 58% da população total e é considerada suficiente para análises exploratórias de natureza descritiva e inferencial exploratória.

A escolha por uma amostragem não probabilística se justifica pelas características do estudo, voltado à compreensão das percepções iniciais de autoeficácia em um contexto específico de ingresso no ensino superior. A abordagem permitiu levantar dados relevantes com agilidade e respeitando os limites operacionais da pesquisa de campo.

Os critérios de inclusão consideraram estudantes que estavam ingressando no curso de Administração no período 2024.2, com presença em sala de aula nos dias de aplicação e que consentiram participar. Foram excluídos da amostra os estudantes que não estavam presentes ou que optaram por não participar da pesquisa.

#### 3.2 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho é uma pesquisa de abordagem quantitativa, com natureza descritiva e exploratória, e delineamento transversal. Conforme Gil (2002), pesquisas descritivas têm como foco observar, registrar e analisar fatos ou fenômenos sem intervenção do pesquisador, permitindo identificar padrões em determinado grupo. Já a pesquisa exploratória busca ampliar a compreensão sobre um problema ainda pouco investigado.

A escolha por essa abordagem possibilitou mensurar os níveis de autoeficácia acadêmica por meio da aplicação da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), utilizando análise estatística para examinar os dados. Esse procedimento permitiu observar tendências iniciais nas crenças de competência entre estudantes ingressantes. Trata-se também de um estudo transversal, pois a coleta ocorreu em um único momento, voltado à compreensão da percepção dos estudantes no início da graduação.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA

Foi utilizado, conforme Apêndice A, um questionário semiestruturado contendo 20 questões baseadas na Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), validada por Vieira, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2017). As perguntas foram organizadas em três fatores: autoeficácia acadêmica (AE1), autoeficácia nas interações sociais (AE2) e autoeficácia na regulação da formação (AE3). Cada item da escala foi respondido em uma escala de Likert de cinco pontos, variando de 1 (nada confiante) a 5 (totalmente confiante).

Além das questões da escala, o questionário incluiu oito perguntas com variáveis sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, raça/cor, renda familiar, tipo de escola de origem, entre outras), além de uma questão aberta, destinada a comentários livres dos respondentes.

### 3.4 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE

Para garantir rigor e clareza na análise dos dados, foram adotados procedimentos estatísticos apropriados aos objetivos da pesquisa. Inicialmente, foi calculado o alfa de Cronbach, indicador que avalia a consistência interna dos itens da escala. Valores acima de 0,70 são considerados bons, embora valores entre 0,60 e 0,70 sejam aceitos em análises exploratórias (PASQUALI, 2010; FÁVERO et al., 2009).

Para investigar relações entre variáveis contínuas, utilizou-se a correlação de Pearson. Para comparações entre dois grupos independentes com variâncias diferentes, foi aplicado o teste t de Welch ( $\alpha = 0,05$ ), por sua robustez em amostras assimétricas (FIELD, 2009). Já para comparações entre três ou mais grupos

categóricos, aplicou-se a ANOVA de um fator, adequada para testar diferenças significativas entre médias (NEWBOLD; CARLSON; THORNE, 2022).

Todos os testes foram conduzidos no Microsoft Excel, com o suplemento “Análise de Dados”. Como as variáveis apresentaram distribuição aproximadamente simétrica e a amostra foi considerada suficiente, não foi necessária a aplicação de testes de normalidade, conforme justificam Fávero et al. (2009).

## 4 RESULTADOS

### 4.1 ANÁLISE DE CONFIABILIDADE DA ESCALA AEFS

Antes de proceder à interpretação dos resultados da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), foi realizada a análise de confiabilidade interna do instrumento. A confiabilidade é um critério fundamental na avaliação psicométrica de questionários, pois indica o grau de consistência entre os itens que compõem uma escala, isto é, se eles realmente medem o mesmo construto (PASQUALI, 2010).

Para esse fim, foi utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach, um dos indicadores mais amplamente aceitos para esse tipo de avaliação. O cálculo foi realizado tanto para a escala total quanto para cada uma das três dimensões teóricas propostas pelos autores da AEFS (VIEIRA; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2017): autoeficácia para aprender (AE1), autoeficácia para interações sociais (AE2) e autoeficácia para gestão da formação (AE3).

O valor obtido para a escala geral foi  $\alpha = 0,86$ , o que indica excelente consistência interna. Ao analisar as dimensões de forma independente, temos os resultados representados conforme a Tabela 1:

Tabela 1- Alfa de Cronbach por Dimensão da AEFS

	Variância	Variância da Soma	K	Alfa de Cronbach
<b>AE1</b>	2,95	6,25	7	0,62
<b>AE2</b>	3,21	6,50	6	0,61
<b>AE3</b>	3,38	10,61	7	0,80
<b>Total</b>	9,54	50,87	20	0,86

Fonte: A autora (2025).

Portanto, a confiabilidade elevada da escala como um todo confirma que os itens da AEFS são apropriados para mensurar o construto de autoeficácia acadêmica entre estudantes de graduação no ensino superior. Dessa forma, considera-se que o instrumento apresentou desempenho satisfatório na amostra utilizada, o que permite seguir com as análises descritivas e inferenciais com segurança metodológica.

## 4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

A análise descritiva inicial teve como objetivo identificar o perfil geral de autoeficácia percebida entre os estudantes ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Utilizando a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), composta por 20 itens, observou-se que, de forma geral, os participantes apresentaram níveis elevados de crença na própria capacidade acadêmica.

A média geral de autoeficácia dos estudantes foi superior a 4,5, em uma escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), indicando uma forte percepção de competência entre os ingressantes. Esse dado, por si só, já revela um cenário positivo no início da trajetória acadêmica, no qual os estudantes se mostram confiantes quanto à sua adaptação ao ensino superior.

Quando os itens da escala foram agrupados em suas respectivas dimensões teóricas — conforme proposto por Vieira, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2017) —, os resultados mantiveram o padrão elevado. A dimensão AE1 (autoeficácia para aprender) obteve média de 4,51, a AE2 (autoeficácia nas interações sociais) registrou 4,51, e a AE3 (autoeficácia na gestão da formação) apresentou média ligeiramente inferior, de 4,50. A Tabela 2 sintetiza as médias e desvios padrão por dimensão da escala.

Tabela 2 - Médias e Desvios Padrão por Dimensão da AEFS

<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Autoeficácia Acadêmica (AE1)</b>	4,512	0,357
<b>Autoeficácia na Interação Social (AE2)</b>	4,508	0,425
<b>Autoeficácia na Regulação da Formação (AE3)</b>	4,502	0,465

Fonte: A autora (2025).

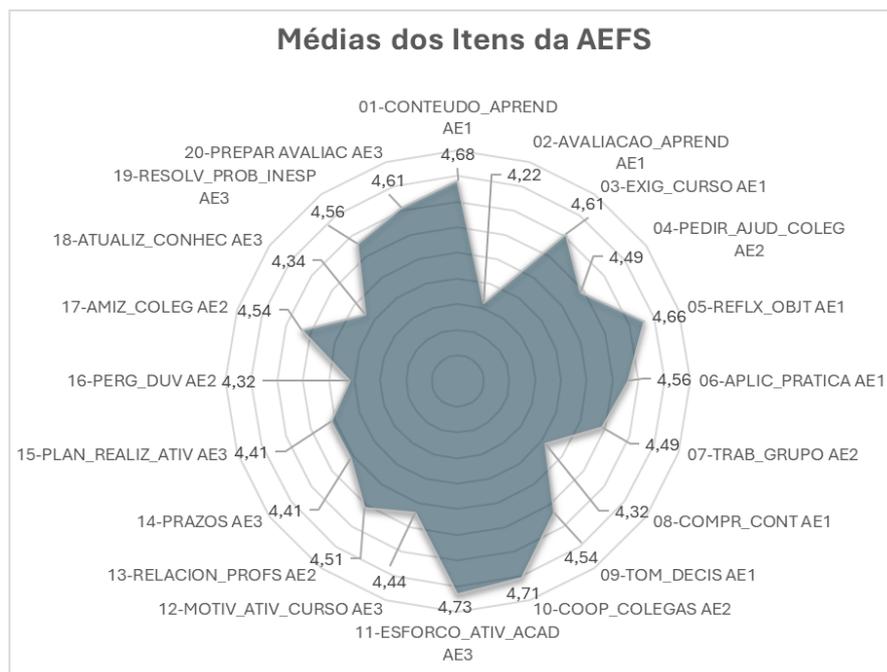
Apesar das pequenas variações, os três fatores demonstraram médias muito próximas, indicando uma percepção equilibrada entre aspectos individuais, interpessoais e organizacionais da vida acadêmica. De forma mais específica, a análise por item permitiu identificar quais aspectos da autoeficácia são mais e menos desenvolvidos entre os alunos. As maiores médias foram observadas nos itens relacionados ao esforço pessoal (item 11: “Me esforço nas atividades do curso”, média = 4,73), cooperação com os colegas (item 10: “Ajudar e colaborar com os colegas nas

atividades do curso”, média = 4,71) e aprendizado de conteúdos relevantes (item 1: “Aprender os conteúdos importantes para minha formação”, média = 4,68). Esses achados sugerem um perfil de estudantes comprometidos, colaborativos e conscientes da importância dos conteúdos acadêmicos.

Por outro lado, os itens com médias relativamente mais baixas — embora ainda elevadas — foram aqueles relacionados à demonstração do aprendizado em provas (item 2: média = 4,22) e compreensão imediata dos conteúdos (item 8: média = 4,32). Esses dados podem indicar que, embora os estudantes confiem em sua capacidade de aprender, ainda há certa insegurança no momento de traduzir esse conhecimento em desempenho avaliativo, especialmente no início do curso.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta um panorama geral da distribuição das médias por item da escala AEFS, por meio de um gráfico do tipo radar. Essa visualização permite identificar com clareza a consistência nas respostas dos estudantes, com todas as médias posicionadas acima do ponto médio da escala e formando um padrão praticamente circular, o que reforça a homogeneidade da autoavaliação dos ingressantes. Para que fosse possível adicionar cada critério de forma clara nesse gráfico, foi adotado nomenclatura resumida, que pode ser consultada no Apêndice B desse trabalho.

Gráfico 1 – Radar das Médias dos Itens da AEFS



Fonte: A autora (2025).

Além das médias, o desvio padrão foi utilizado para identificar a homogeneidade das respostas. A maioria dos itens apresentou desvios abaixo de 0,75, o que indica relativa consistência entre os participantes. Contudo, itens como “Tirar dúvidas quando não entendo algo” (DP = 0,88) e “Atualizar o que aprendi no curso” (DP = 0,82) apresentaram maior dispersão, sugerindo que essas atitudes podem não ser uniformemente desenvolvidas no grupo. A Tabela 3, a seguir, apresenta os valores descritivos detalhados para cada item da escala.

Tabela 3 - Estatística Descritiva dos Itens da AEFS

Pergunta	Fator	Média	Desv Pad
1.Aprender os conteúdos importantes para minha formação.	AE1	4,683	0,567
2.Mostrar o que aprendi durante as provas do curso.	AE1	4,220	0,613
3.Cumprir as exigências do meu curso.	AE1	4,610	0,494
4.Pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso, quando preciso.	AE2	4,488	0,711
5.Pensar sobre como estou alcançando meus objetivos de formação.	AE1	4,659	0,656
6.Usar na prática o que aprendi no curso.	AE1	4,561	0,743
7.Trabalhar junto com outras pessoas nas atividades em grupo.	AE2	4,488	0,746
8.Entender os conteúdos ensinados no curso.	AE1	4,317	0,756
9.Fazer escolhas relacionadas à minha formação.	AE1	4,537	0,674
10.Ajudar e colaborar com os colegas nas atividades do curso.	AE2	4,707	0,559
11.Me esforçar nas atividades do curso.	AE3	4,732	0,549
12.Me motivar para fazer as atividades do curso.	AE3	4,439	0,776
13.Ter um bom relacionamento com os professores.	AE2	4,512	0,746
14.Terminar os trabalhos do curso dentro do prazo.	AE3	4,415	0,741
15.Planejar como vou fazer as atividades do curso.	AE3	4,415	0,706
16.Tirar dúvidas quando não entendo algo.	AE2	4,317	0,879
17.Fazer amizades com os colegas do curso.	AE2	4,537	0,711
18.Atualizar o que aprendi no curso.	AE3	4,341	0,825
19.Resolver problemas que aparecem na minha formação.	AE3	4,561	0,634
20.Me preparar bem para as provas.	AE3	4,610	0,586

Fonte: A autora (2025).

Por fim, destaca-se que a moda — valor mais frequente nas respostas — foi igual a 5 em quase todos os itens, reforçando a tendência à autoavaliação positiva e possivelmente revelando um viés de resposta otimista.

### 4.3 TESTES DE HIPÓTESES E COMPARAÇÕES ENTRE SUBGRUPOS

O presente estudo dedica-se à testagem de duas hipóteses principais. A primeira buscou verificar se os estudantes ingressantes já apresentam, de forma geral, um nível elevado de autoeficácia acadêmica — expectativa fundamentada em estudos anteriores que associam a motivação inicial à confiança nas próprias capacidades. A segunda hipótese investigou se esse nível de autoeficácia varia significativamente entre diferentes perfis sociodemográficos, como sexo, idade, estado civil, renda, ocupação e tipo de escola de origem. Essas análises permitem compreender, de maneira mais aprofundada, como as crenças de capacidade se manifestam entre os ingressantes e se há grupos que demandam maior atenção institucional.

#### 4.3.1 Hipótese 1

A primeira hipótese do estudo teve como objetivo verificar se os estudantes ingressantes no curso de Administração do CAA/UFPE apresentavam, de forma geral, um nível elevado de autoeficácia acadêmica. Para isso, foi aplicado um teste t para uma amostra, tomando como ponto de corte o valor 4,0 da escala Likert utilizada na AEFS. Esse ponto representa a transição entre a neutralidade e a concordância quanto às próprias capacidades acadêmicas.

A média geral obtida pelos 41 estudantes foi de 4,507, com desvio padrão de 0,141. O teste t indicou um valor de  $t = 23,04$ , com  $p < 0,0001$ , demonstrando que a média é significativamente superior ao ponto de corte. Isso confirma a hipótese de que os ingressantes já se percebem como academicamente autoeficazes.

Esse resultado é coerente com estudos prévios que associam o ingresso no ensino superior a altos níveis de expectativa, motivação e crença nas próprias capacidades (BANDURA, 2006; ZIMMERMAN, 2000). Trata-se de um momento marcado pelo entusiasmo e pela confiança diante dos desafios da vida universitária, fatores que contribuem para uma avaliação positiva de si mesmo.

Ainda assim, vale lembrar que a autoeficácia é uma crença dinâmica e sensível às vivências acadêmicas. Sua estabilidade ao longo do tempo depende de múltiplos fatores, como experiências de sucesso ou fracasso, qualidade do ensino e suporte institucional. A compreensão desse processo exige não apenas recortes pontuais,

mas também investigações que acompanhem a trajetória dos estudantes em diferentes momentos da graduação.

### 4.3.2 Hipótese 2

A segunda hipótese do estudo buscou identificar se variáveis demográficas como idade, sexo, ocupação e histórico acadêmico influenciam a percepção de autoeficácia acadêmica entre estudantes ingressantes. Partiu-se da suposição de que tais características poderiam estar associadas, de forma direta ou indireta, à maneira como os indivíduos avaliam sua própria capacidade de enfrentar as demandas do ensino superior. A análise considerou tanto correlações (no caso de variáveis contínuas, como a idade), quanto comparações de médias (no caso de variáveis categóricas, como sexo ou experiência anterior no ensino superior).

Para testar essa hipótese, foram realizadas análises estatísticas específicas conforme o tipo de variável utilizando a correlação de Pearson para variáveis contínuas (idade), testes t de Welch para variáveis categóricas (sexo, estado civil, ocupação, experiência anterior no ensino superior) e ANOVA para análises de variáveis categóricas com mais de uma classificação (faixa de renda, raça/cor, formação no ensino médio).

Nessa seção dividiremos o trabalho em dois momentos, as análises estatísticas, que mostram os dados apurados e como se manifestam diante de cada variável sociodemográficas e as conclusões sobre a hipótese, que nos permite uma análise mais aprofundada do resultado

#### 4.3.2.1 Idade e Autoeficácia

Em relação à idade, a média observada foi de 21,0 anos entre os participantes da amostra. Para investigar a existência de associação entre a idade dos estudantes e sua percepção da autoeficácia acadêmica, foi aplicado o teste estatístico conforme os critérios previamente descritos na seção de metodologia.

O resultado indicou correlação fraca ( $r = 0,11$ ) e não significativa ( $p = 0,488$ ), sugerindo que a idade não influencia de maneira estatisticamente relevante a autoeficácia dos ingressantes. Dessa forma, os resultados indicam que a idade, no

momento do ingresso, não se constitui como um fator preditivo relevante da autoeficácia acadêmica.

Apesar da ausência de significância estatística, a variável idade pode exercer influência indireta sobre a autoeficácia por meio de aspectos como trajetória escolar pregressa, tempo afastado dos estudos ou responsabilidades externas. Estudantes mais jovens tendem a estar em continuidade com o ensino médio, enquanto estudantes mais velhos podem enfrentar desafios adicionais que impactam sua confiança acadêmica, mesmo que isso não se reflita diretamente nos dados quantitativos. A relativa homogeneidade da amostra, centrada na faixa dos 18 a 22 anos, também pode ter limitado a identificação de efeitos mais amplos.

Segundo estudos como os de Przepiorka et al. (2020), a idade pode influenciar a percepção de autoeficácia em diferentes domínios da vida, especialmente quando associada à maturidade emocional e às experiências de sucesso acumuladas. Além disso, dados do IBGE (2024) mostram que apenas 18,4% da população brasileira com 25 anos ou mais possuía ensino superior completo em 2022, enquanto na faixa etária entre 18 e 24 anos, apenas 27,1% estavam matriculados ou haviam concluído esse nível de ensino. Esses números evidenciam as barreiras históricas e sociais que ainda limitam o acesso à educação superior, especialmente entre os jovens.

Esses dados sugerem que o ingresso na graduação é impactado por múltiplos fatores contextuais, os quais podem afetar, direta ou indiretamente, a autoeficácia acadêmica e suas manifestações.

#### 4.3.2.2 Sexo e Autoeficácia

A análise dos dados revelou que 58,5% dos estudantes participantes da pesquisa ( $n = 24$ ) se identificaram com o sexo feminino, enquanto 41,5% ( $n = 17$ ) se identificaram com o sexo masculino. A análise estatística foi conduzida de acordo com os procedimentos metodológicos já apresentados.

Conforme a Tabela 4, médias encontradas foram de 4,53 para estudantes do sexo feminino e 4,48 para o sexo masculino. O valor-p (0,72) indica ausência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Isso sugere que, no contexto analisado, o sexo não influenciou de forma relevante a percepção de competência acadêmica.

Tabela 4 - Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – sexo e autoeficácia

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Média	4,53	4,48
Variância	0,11	0,16
Observações	24,00	17,00
Hipótese da diferença de média	0,00	
gl	30,00	
Stat t	0,36	
P(T<=t) uni-caudal	0,36	
t crítico uni-caudal	1,70	
P(T<=t) bi-caudal	0,72	
t crítico bi-caudal	2,04	

Fonte: A autora (2025).

#### 4.3.2.3 Estado Civil e Autoeficácia

Do total de participantes, 92,7% (n = 38) declararam-se solteiros, enquanto 7,3% (n = 3) informaram estar casados. Os testes utilizados seguem o delineamento estatístico especificado no item 3.4 deste trabalho.

A média de autoeficácia foi de 4,49 para solteiros e 4,73 para casados. A estatística  $t = -3,59$  e  $p = 0,002$  indicam diferença significativa, mas o tamanho reduzido do grupo de casados exige cautela na generalização.

Do ponto de vista teórico, Bandura (1997) sugere que o suporte social e a estabilidade emocional podem favorecer a construção de crenças de eficácia. Indivíduos casados, por vezes, contam com uma rede de apoio mais sólida, o que pode ampliar sua percepção de competência frente às demandas acadêmicas. Essa maior autoconfiança, no entanto, pode também estar relacionada a fatores como maior maturidade, senso de responsabilidade compartilhada ou experiências de vida anteriores.

Apesar disso, o tamanho extremamente reduzido do grupo de casados impede conclusões definitivas. Como a variabilidade estatística é elevada em grupos muito pequenos, os resultados observados devem ser tratados como indicativos, e não conclusivos. Estudos com amostras maiores e complementação com dados qualitativos poderiam elucidar melhor as razões dessa diferença observada.

Tabela 5 – Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – estado civil e autoeficácia

	<i>Solteiro</i>	<i>Casado</i>
Média	4,489	4,733
Variância	0,133	0,003
Observações	38,000	3,000
Hipótese da diferença de média	0,000	
gl	22,000	
Stat t	-3,593	
P(T<=t) uni-caudal	0,001	
t crítico uni-caudal	1,717	
P(T<=t) bi-caudal	0,002	
t crítico bi-caudal	2,074	

Fonte: A autora (2025).

#### 4.3.2.4 Experiência Acadêmica Prévia e Autoeficácia

Os estudantes foram divididos entre aqueles que já haviam cursado anteriormente uma graduação e os que estavam ingressando pela primeira vez. Entre os 41 participantes, 87,8% (n = 36) estavam cursando o ensino superior pela primeira vez, enquanto 12,2% (n = 5) já haviam iniciado outra graduação anteriormente. A análise foi realizada conforme os critérios técnicos previamente estabelecidos.

Os resultados mostram que estudantes sem experiência prévia apresentaram média de 4,56, enquanto aqueles com experiência anterior registraram média de 4,38. O valor-p foi de 0,16, indicando ausência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

Tabela 6 – Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – experiência acadêmica e autoeficácia

	<i>Possui Experiência</i>	<i>Não Possui Experiência</i>
Média	4,38	4,56
Variância	0,12	0,13
Observações	12,00	29,00
Hipótese da diferença de média	0,00	
gl	21,00	
Stat t	-1,47	
P(T<=t) uni-caudal	0,08	
t crítico uni-caudal	1,72	
P(T<=t) bi-caudal	0,16	
t crítico bi-caudal	2,08	

Fonte: A autora (2025).

#### 4.3.2.5 Ocupação Laboral e Autoeficácia

Sobre a ocupação, 51,2% (n = 21) dos estudantes afirmaram dedicar-se exclusivamente aos estudos, enquanto 48,8% (n = 20) exercem alguma atividade profissional, seja no setor público ou privado. A metodologia aplicada foi a mesma adotada nas demais variáveis.

As médias de autoeficácia foram 4,52 para estudantes sem ocupação profissional e 4,49 para os que trabalham. O valor-p de 0,76 confirma que a diferença não foi estatisticamente significativa.

Tabela 7 - Teste t de Welch: duas amostras com variâncias desiguais – ocupação laboral e autoeficácia

	<i>Estudante</i>	<i>Outras Ocupações</i>
Média	4,52	4,49
Variância	0,15	0,11
Observações	21,00	20,00
Hipótese da diferença de média	0,00	
gl	38,00	
Stat t	0,30	
P(T<=t) uni-caudal	0,38	
t crítico uni-caudal	1,69	
P(T<=t) bi-caudal	0,76	
t crítico bi-caudal	2,02	

Fonte: A autora (2025).

#### 4.3.2.6 Faixas de Renda e Autoeficácia

Os participantes foram agrupados em quatro faixas de renda familiar mensal. Do total, 36,6% (n = 15) declararam renda de até 1 salário mínimo; 39,0% (n = 16) entre 1 e 2 salários mínimos; 19,5% (n = 8) entre 2 e 4 salários mínimos; e 4,9% (n = 2) com renda superior a 4 salários mínimos. A análise estatística aqui segue os parâmetros metodológicos já descritos, com uso da ANOVA para comparação entre os grupos.

As médias observadas foram: 4,51 (até 1 SM), 4,48 (entre 1 e 2 SM), 4,55 (entre 2 e 4 SM) e 4,47 (acima de 4 SM). O valor de F foi 0,55 e o valor-p foi de 0,649, indicando ausência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

É importante observar, no entanto, que a renda familiar pode afetar indiretamente a autoeficácia, por meio de variáveis mediadoras, como acesso a recursos educacionais, tempo disponível para estudo e ambiente doméstico. Segundo Bandura (2006), a percepção de competência está fortemente associada às oportunidades que os indivíduos têm para experimentar sucessos anteriores. Estudantes de baixa renda, embora resilientes, podem ter vivenciado menos situações de validação acadêmica, o que tende a impactar negativamente a crença nas próprias capacidades.

Por outro lado, o ingresso em uma universidade pública federal, por si só, pode representar um marco de conquista que reforça a autoimagem positiva de competência, especialmente para estudantes de famílias de baixa renda. Esse fator pode contribuir para a homogeneização das médias encontradas entre os grupos.

Assim, embora estatisticamente não tenha sido observada diferença significativa, os achados não devem ser interpretados como ausência de efeito. Pesquisas qualitativas ou estudos longitudinais podem ajudar a identificar como a renda influencia a autoeficácia de forma mais complexa e contextual.

Tabela 8 - ANOVA: fator único entre faixas de renda e autoeficácia

RESUMO

<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
Até 1 Salário Mínimo	15,00	66,70	4,45	0,14
Entre 1 e 2 Salários Mínimos	16,00	72,85	4,55	0,13
Entre 2 e 4 Salários Mínimos	8,00	36,65	4,58	0,13
Acima de 4 Salários Mínimos	2,00	8,60	4,30	0,02

ANOVA

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,22	3,00	0,07	0,55	0,65	2,86
Dentro dos grupos	4,87	37,00	0,13			
Total	5,09	40,00				

Fonte: A autora (2025).

#### 4.3.2.7 Cor/Raça e Autoeficácia

Quanto à autodeclaração de cor/raça, 58,5% (n = 24) dos estudantes se identificaram como pardos, 39,0% (n = 16) como brancos e 2,4% (n = 1) como preto.

As análises foram conduzidas segundo os critérios técnicos previamente apresentados.

As médias observadas foram: 4,61 para brancos, 4,43 para pardos e 4,80 para o único participante autodeclarado como preto. O valor de F foi 1,02 e o valor-p foi de 0,39, não evidenciando diferença estatística significativa entre os grupos. A interpretação dos resultados deve considerar a limitação do tamanho amostral, especialmente no grupo de autodeclarados pretos.

Tabela 9 - ANOVA: fator único entre raça/cor e autoeficácia

RESUMO						
<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>		
Branca	16	73,7	4,61	0,10		
Parda	24	106,3	4,43	0,14		
Preta	1	4,8	4,80	#DIV/0!		
	0	0	#DIV/0!	#DIV/0!		
ANOVA						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,39	3,00	0,13	1,02	0,39	2,86
Dentro dos grupos	4,70	37,00	0,13			
Total	5,09	40,00				

Fonte: A autora (2025).

Vale destacar que a presença de apenas um estudante autodeclarado como preto na amostra evidencia uma sub-representação racial que ultrapassa os limites estatísticos. Embora não seja o foco central deste estudo, esse dado revela um desafio persistente no ensino superior público brasileiro: a desigualdade no acesso e na permanência de pessoas negras, especialmente no interior nordestino. Segundo Santos et al. (2020), experiências de racismo institucional, ausência de representatividade e sentimento de não pertencimento podem afetar negativamente a autoeficácia acadêmica de estudantes negros. Portanto, mesmo que a variável cor/raça não tenha apresentado impacto estatístico neste recorte específico, sua relevância sociopolítica e educacional merece ser reconhecida e discutida em futuras investigações com amostras mais amplas e diversas.

#### 4.3.2.8 Origem acadêmica e Autoeficácia

Com relação ao tipo de escola de origem, 58,5% (n = 24) cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, 26,8% (n = 11) tiveram formação mista (pública e privada) e 14,6% (n = 6) estudaram exclusivamente em escola privada. A análise estatística aplicada respeitou os métodos já estabelecidos na metodologia deste estudo.

As médias observadas foram: 4,58 para estudantes oriundos da rede pública, 4,41 para os de formação mista e 4,38 para os de escola exclusivamente privada. O valor de F foi 1,28 e o valor-p foi de 0,29, indicando ausência de diferença estatística significativa entre os grupos analisados.

Tabela 10 - ANOVA: fator único entre origem acadêmica e autoeficácia

RESUMO						
<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>		
Escola Pública	24	109,95	4,58	0,14		
Parte em Escola Pública e Parte em Escola Privada	11	48,55	4,41	0,10		
Escola Privada	6	26,3	4,38	0,11		
ANOVA						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,32	2,00	0,16	1,28	0,29	3,24
Dentro dos grupos	4,77	38,00	0,13			
Total	5,09	40,00				

Fonte: A autora (2025).

Esses dados sugerem que, independentemente da escola de origem, os estudantes apresentam níveis semelhantes de autoeficácia ao ingressar na universidade. A ligeira vantagem na média dos estudantes da rede pública pode estar relacionada ao sentimento de conquista e valorização do acesso à universidade pública.

#### 4.3.2.9 Conclusões sobre a hipótese 2

A Tabela 11 resume os principais resultados das comparações entre os grupos sociodemográficos analisados. Dentre as oito variáveis estudadas, apenas o estado civil apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,002$ ), com estudantes

casados demonstrando maior média de autoeficácia (4,73) em relação aos solteiros (4,49). As demais variáveis — idade, sexo, experiência acadêmica prévia, ocupação, faixa de renda, cor/raça e origem acadêmica — não revelaram associações estatísticas relevantes com os níveis de autoeficácia percebida.

Tabela 11- Tabela resumo das relações dos fatores sociodemográficos e a autoeficácia percebida

Variável	Grupos Comparados	Teste Utilizado	Média(s)	Valor-p	Diferença Significativa?
Idade	Contínua	Correlação de Pearson	r = 0,11	0,488	Não
Sexo	Masculino (n=17) vs. Feminino (n=24)	Teste t de Welch	4,48 vs. 4,53	0,721	Não
Estado Civil	Solteiros (n=38) vs. Casados (n=3)	Teste t de Welch	4,49 vs. 4,73	0,002	Sim
Experiência Acadêmica Prévia	Sim (n=12) vs. Não (n=29)	Teste t de Welch	4,38 vs. 4,56	0,156	Não
Ocupação Laboral	Trabalha (n=20) vs. Não trabalha (n=21)	Teste t de Welch	4,49 vs. 4,52	0,649	Não
Faixa de Renda	Até 1 Salário Mínimo, De 1 a 2 Salários Mínimos, De 2 a 4 Salários Mínimos, Acima de 4 Salários Mínimos	ANOVA	Varia entre 4,30–4,58	0,649	Não
Raça/Cor	Branca, Parda, Preta	ANOVA	Varia entre 4,43–4,80*	0,395	Não
Origem Acadêmica	Pública, Mista, Privada	ANOVA	4,38–4,58	0,291	Não

Fonte: A autora (2025).

Esses resultados podem estar relacionados à homogeneidade da amostra em alguns aspectos (como faixa etária e perfil acadêmico) e à baixa representatividade de certos grupos (como estudantes pretos, casados ou com experiência prévia no ensino superior), o que limita o poder estatístico das análises. Além disso, a média geral elevada de autoeficácia (acima de 4,5 em quase todos os grupos) pode indicar um padrão de autopercepção positiva comum entre estudantes no início da graduação.

Apesar da ausência de significância estatística para a maioria das variáveis, a literatura reconhece que fatores sociodemográficos podem exercer influência indireta sobre a construção da autoeficácia. Elementos como apoio social (BANDURA, 2006), experiências escolares anteriores (MARTINS; SANTOS, 2019), pertencimento institucional (SANTOS et al., 2020) e maturidade emocional (PRZEPIORKA et al., 2020) são destacados por diversos autores como aspectos importantes a serem considerados.

Assim, ainda que a hipótese 2 não tenha sido confirmada estatisticamente, ela se mantém relevante do ponto de vista teórico. Os achados apontam para a importância de investigações futuras que explorem com maior profundidade as nuances subjetivas da autoeficácia, especialmente por meio de estudos com amostras mais amplas e metodologias complementares.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo investigar os níveis de autoeficácia acadêmica entre estudantes ingressantes do curso de Administração do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), utilizando a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) como instrumento de mensuração. Buscou ainda compreender se características sociodemográficas dos estudantes, como idade, sexo, cor/raça, tipo de escola e estado civil, estariam relacionadas de forma significativa à percepção de competência acadêmica no início da trajetória universitária.

De maneira geral, os resultados apontaram altos níveis de autoeficácia entre os participantes da amostra, sobretudo nas dimensões ligadas ao esforço pessoal, à cooperação e à confiança na própria capacidade de aprendizado. Esses dados, embora positivos, precisam ser analisados com cautela. Por se tratar de estudantes recém-ingressos, é possível que o entusiasmo natural pelo início da graduação tenha influenciado uma percepção mais otimista de si mesmos, o que é coerente com as proposições de Bandura (1997) sobre a sensibilidade da autoeficácia aos estados emocionais e ao momento de vida do indivíduo.

A ausência de correlações significativas entre as variáveis sociodemográficas e a autoeficácia também chama atenção. Esse resultado pode indicar que, ao menos no contexto analisado, essas variáveis não exercem influência direta sobre a percepção de competência. No entanto, também é possível que a homogeneidade da amostra — limitada a um curso e a uma instituição específica — tenha contribuído para esse padrão, restringindo a variação entre os grupos e, conseqüentemente, a identificação de diferenças estatísticas relevantes. Esse aspecto reforça a importância de replicar a pesquisa em contextos mais diversos e com maior representatividade.

Ao longo da realização deste trabalho, enfrentei desafios técnicos e pessoais que, embora tenham exigido esforço adicional, também me proporcionaram crescimento e amadurecimento. A aplicação dos procedimentos estatísticos, por exemplo, representou uma etapa desafiadora, que exigiu estudo contínuo, apoio de materiais especializados e muita revisão. A análise dos dados não foi apenas um exercício de cálculo, mas uma busca por sentido em meio a números, que só fazem sentido quando conectados com as pessoas e suas histórias.

A aplicação da pesquisa por meio de formulários físicos demonstrou-se uma escolha metodológica acertada, considerando o contexto institucional e o perfil da turma. Essa opção assegurou maior adesão dos participantes e contribuiu para a representatividade da amostra, mesmo demandando mais tempo e recursos logísticos. O espaço facultativo para comentários livres foi pouco utilizado, mas os dois registros recebidos — “Muito bom” e “Boa frente de pesquisa” — evidenciam uma recepção positiva ao estudo.

Além dos desafios técnicos próprios da pesquisa acadêmica, este trabalho foi desenvolvido em meio a obstáculos pessoais, incluindo questões de saúde e transição laboral. Essas circunstâncias exigiram resiliência, autogerenciamento e, sobretudo, confiança no processo — elementos centrais ao próprio conceito de autoeficácia. A vivência prática do que foi investigado teoricamente conferiu autenticidade e sentido à jornada, ressignificando o percurso como um processo de formação integral, para além da dimensão acadêmica.

Apesar dessas limitações, acredito que esta pesquisa contribui de forma relevante para o campo da educação superior, especialmente ao oferecer dados sobre estudantes ingressantes em instituições públicas do interior nordestino. Em termos práticos, os achados podem ser úteis na formulação de políticas institucionais de acolhimento e permanência, ajudando a compreender melhor o perfil dos calouros e a planejar ações mais sensíveis às suas necessidades acadêmicas e emocionais.

Recomenda-se, como continuidade, a realização de estudos longitudinais que acompanhem a evolução da autoeficácia ao longo da graduação, bem como pesquisas qualitativas que deem voz às experiências dos estudantes, permitindo compreender com maior profundidade os fatores subjetivos e institucionais que influenciam suas crenças e comportamentos.

Concluir este trabalho representa, para mim, mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica: é também o reconhecimento de um processo de construção pessoal. Pesquisar sobre autoeficácia me ajudou a enxergar com mais clareza o que me move, o que me desafia e o que me fortalece. Ao final deste percurso, não carrego apenas uma produção científica, mas também a certeza de que sou capaz — não de tudo, mas de muito mais do que imaginei no início. E talvez seja isso, no fundo, o que a autoeficácia nos ensina.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana P.; FERREIRA, José A. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 189–208, 2000.

AGÊNCIA IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Agência de Notícias IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ANDIFES; FONAPRACE. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES. 5. ed. Brasília: ANDIFES, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, v. 1, n. 2, p. 164–180, 2006.

BARDAGI, Marcelo P.; HUTZ, Cláudia S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão do curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 9, n. 2, p. 31–44, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado; PATRUS, Roberto; MAGALHÃES, Yana Torres de. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697–727, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2011.v12n4.156>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FÁVERO, Luiz P. L. et al. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FIELD, Andy. *Discovering statistics using SPSS*. 3. ed. London: Sage Publications, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, A. S.; CALVOSA, M. Autoeficácia vs. estresse: como gerar estudantes mais comprometidos, com maior qualidade de vida e com sentimento de sucesso

acadêmico? Revista UFG, v. 22, n. 28, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73733>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, e160346, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>. Acesso em: 05 jan. 2025.

NEWBOLD, Paul; CARLSON, William L.; THORNE, Betty. *Statistics for Business and Economics*. 9th ed. Boston: Pearson, 2022.

OLIVEIRA, Tiago F.; SILVA, Narbal; BARDAGI, Marúcia P. Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: uma revisão da literatura. *Revista Barbarói*, v. 51, p. 133–153, 2018.

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAULHUS, Delroy L. Enhancement and denial in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 60, n. 2, p. 307–317, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.307>. Acesso em: 30 jul. 2025.

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

PRZEPIORKA, Aneta et al. Emotional intelligence and self-efficacy in late adolescence: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, v. 162, 110017, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.39>.

SANTOS, Acácia A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 36, e160077, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Luiz Sebastião. *Mentoria acadêmica e autoeficácia na relação orientador/orientando em cursos de mestrado e de doutorado em programas de pós-graduação na área de Administração*. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward; GILBERT JR., Daniel R. *Administração*. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 1999.

UFPE. Centro Acadêmico do Agreste — informações institucionais. Recife, 2024. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agreste>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIEIRA, D. A.; POLYDORO, S.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior. In: ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. M. (Org.). *Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do ensino superior: instrumentos de avaliação*. Braga: ADIPSIEDUC, 2017. p. 111–123.

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARY, Timothy J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing, 2006. p. 45–69.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA COM TERMO DE CONSENTIMENTO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Olá!

Meu nome é Magda Torres dos Santos e sou graduanda do curso de Administração no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sob orientação do Prof. Dr. Luiz Sebastião dos Santos Júnior.

Estou desenvolvendo minha pesquisa de conclusão de curso sobre autoeficácia acadêmica no processo de ingresso de estudantes no curso de Administração do CAA. Em resumo, autoeficácia é a crença de uma pessoa em sua capacidade de executar tarefas específicas de forma eficiente para alcançar seus objetivos. Esse conceito reflete como cada indivíduo percebe sua competência para enfrentar desafios e lidar com diferentes situações com sucesso.

Por favor, leia o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" a seguir. Caso concorde em participar, marque a opção "SIM" e continue para a próxima seção.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este termo assegura os seus direitos e deveres como participante da pesquisa sobre autoeficácia acadêmica no processo de ingresso de estudantes no curso de Administração.

Sua participação é voluntária, confidencial e essencial para o estudo. Os dados serão analisados apenas de forma estatística, sem identificação dos participantes em qualquer etapa da pesquisa ou divulgação de resultados.

Caso tenha dúvidas, decida não participar ou deseje retirar sua autorização em qualquer momento do estudo, não haverá prejuízos ou penalizações.

Em caso de dúvidas ou para solicitar o resumo dos resultados, entre em contato pelo e-mail [magda.torres@ufpe.br](mailto:magda.torres@ufpe.br) ou WhatsApp (81) 99155-4581.

Você aceita fazer parte dessa pesquisa?

O Sim

O Não

<p><b>Para cada uma das frases a seguir, por gentileza, informe o quão confiante você se sente em sua capacidade de realizar a atividade apresentada, utilizando a escala indicada:</b></p>	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Neutro	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Aprender os conteúdos importantes para minha formação.	O	O	O	O	O
2. Mostrar o que aprendi durante as provas do curso.	O	O	O	O	O
3. Cumprir as exigências do meu curso.	O	O	O	O	O
4. Pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso, quando preciso.	O	O	O	O	O
5. Pensar sobre como estou alcançando meus objetivos de formação.	O	O	O	O	O
6. Usar na prática o que aprendi no curso.	O	O	O	O	O
7. Trabalhar junto com outras pessoas nas atividades em grupo.	O	O	O	O	O

8. Entender os conteúdos ensinados no curso.	<input type="radio"/>				
9. Fazer escolhas relacionadas à minha formação.	<input type="radio"/>				
10. Ajudar e colaborar com os colegas nas atividades do curso.	<input type="radio"/>				
11. Me esforçar nas atividades do curso.	<input type="radio"/>				
12. Me motivar para fazer as atividades do curso.	<input type="radio"/>				
13. Ter um bom relacionamento com os professores.	<input type="radio"/>				
14. Terminar os trabalhos do curso dentro do prazo.	<input type="radio"/>				
15. Planejar como vou fazer as atividades do curso.	<input type="radio"/>				
16. Tirar dúvidas quando não entendo algo.	<input type="radio"/>				
17. Fazer amizades com os colegas do curso.	<input type="radio"/>				
18. Atualizar o que aprendi no curso.	<input type="radio"/>				
19. Resolver problemas que aparecem na minha formação.	<input type="radio"/>				
20. Me preparar bem para as provas.	<input type="radio"/>				

1. Idade: \_\_\_\_\_

**2. Sexo:**

- Feminino
- Masculino
- Outros
- Prefiro não informar

**3. Estado Civil:**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outros: \_\_\_\_\_

**4. Renda Familiar: \_\_\_\_\_****5. Qual sua Cor/Raça?**

- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Outros: \_\_\_\_\_

**6. Realizou seus estudos em:**

- Escola Pública
- Escola Privada
- Parte em Escola Pública e Parte em Escola Privada

**7. Já ingressou em outros cursos de Ensino Superior?**

- Sim, já finalizei outras formações de ensino superior
- Sim, mas não cheguei a finalizar
- Não

**8. Principal Ocupação:**

- Estudante
- Estagiário

- Funcionários Públicos
- Funcionários de Empresas Privadas
- Empresário
- Autônomo
- Aposentado
- Outros: \_\_\_\_\_

**9. Caso tenha interesse deixe seu comentário sobre a pesquisa:**

---

---

---

## APÊNDICE B – TABELA DE REFERÊNCIA DA NOMENCLATURA DOS ITENS AEFS

Pergunta	Nomenclatura Resumida
1. Aprender os conteúdos importantes para minha formação.	01-CONTEUDO_APREND
2. Mostrar o que aprendi durante as provas do curso.	02-AVALIACAO_APREND
3. Cumprir as exigências do meu curso.	03-EXIG_CURSO
4. Pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso, quando preciso.	04-PEDIR_AJUD_COLEG
5. Pensar sobre como estou alcançando meus objetivos de formação.	05-REFLX_OBJT
6. Usar na prática o que aprendi no curso.	06-APLIC_PRATICA
7. Trabalhar junto com outras pessoas nas atividades em grupo.	07-TRAB_GRUPO
8. Entender os conteúdos ensinados no curso.	08-COMPR_CONT
9. Fazer escolhas relacionadas à minha formação.	09-TOM_DECIS
10. Ajudar e colaborar com os colegas nas atividades do curso.	10-COOP_COLEGAS
11. Me esforçar nas atividades do curso.	11- ESFORCO_ATIV_ACAD
12. Me motivar para fazer as atividades do curso.	12-MOTIV_ATIV_CURSO
13. Ter um bom relacionamento com os professores.	13-RELACION_PROFS
14. Terminar os trabalhos do curso dentro do prazo.	14-PRAZOS
15. Planejar como vou fazer as atividades do curso.	15-PLAN_REALIZ_ATIV
16. Tirar dúvidas quando não entendo algo.	16-PERG_DUV
17. Fazer amizades com os colegas do curso.	17-AMIZ_COLEG
18. Atualizar o que aprendi no curso.	18-ATUALIZ_CONHEC
19. Resolver problemas que aparecem na minha formação.	19- RESOLV_PROB_INESP
20. Me preparar bem para as provas.	20-PREPAR_AVALIAC

## APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE  
ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO:  
Crenças de Capacidade e Desempenho no  
Ingresso Universitário**

Discente: Magda Torres dos Santos  
CURSO: ADMINISTRAÇÃO

Orientador: Pro<sup>o</sup> Dr. Luiz Sebastião dos Santos Júnior



# INTRODUÇÃO

<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>	<b>PERGUNTA DE PESQUISA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios de transição e adaptação.</li> <li>• Gerenciamento de tarefas e enfrentamento de dificuldades.</li> <li>• Contextos sociodemográficos.</li> </ul>	<p><i>“Quais são os níveis de autoeficácia acadêmica percebidos pelos estudantes ingressantes na graduação em Administração do CAAI/UFPE e como esses níveis se relacionam com suas características sociodemográficas?”</i></p>

## OBJETIVOS

### Geral

- Investigar os níveis de autoeficácia acadêmica percebida por estudantes ingressantes na graduação em Administração do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), relacionando esses níveis às características sociodemográficas identificadas.

### Específicos

- Determinar o nível de autoeficácia dos estudantes ingressantes no curso de graduação em administração no CAA/UFPE.
- Examinar as características sociodemográfica e sua relação com a autoeficácia em ingressantes no curso de Administração.

## JUSTIFICATIVAS

### Teóricas

01. Apoiar estudos futuros de natureza longitudinal.
02. Servir de referência para investigações em outros cursos de graduação.
03. Contribuir para preencher lacuna na literatura sobre estudantes de instituições públicas do interior nordestino.
04. Testar a consistência e utilidade da Escala AEFS em novos contextos educacionais.

### Práticas

01. Apoiar a criação de estratégias institucionais de acolhimento e apoio aos ingressantes.
02. Auxiliar os gestores a desenvolverem políticas de permanência mais ajustadas.
03. Produzir subsídios empíricos para ações institucionais voltadas à promoção da equidade e inclusão.

## REFERENCIAL TEÓRICO



## AUTOEFICÁCIA



The diagram illustrates the four sources of self-efficacy according to Albert Bandura: **Experiências de domínio** (represented by a medal icon), **Experiências vicárias** (represented by a group of people icon), **Persuasão social** (represented by a speech bubble icon), and **Emoções fisiológicas e emocionais** (represented by a heart with pulse icon). These four sources all contribute to the central concept: **Criação de crenças sobre a própria capacidade de organizar e executar ações para atingir objetivos**, which is represented by a brain icon with an upward-pointing arrow.



ALBERT BANDURA

## ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR



**SOELY  
POLYDORO**



**DANIELA  
GUERREIRO-  
CASANOVA**



**DIANA  
VIEIRA**



# METODOLOGIA

---

---

## Tipo de Pesquisa

- Abordagem: Quantitativa
- Natureza: Descritiva e Exploratória
- Delineamento: Transversal

## População e Amostra

- Alunos ingressantes do curso de Administração no período 2024.2
- Questionário físico e semiestruturado
- Dez/2024
- 41 respondentes de 71 matriculados

## INSTRUMENTO DE COLETA

- Escala de Autoeficácia na Formação Superior
- Desenvolvida por Vieira, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2017)
- 20 itens distribuídos em 3 dimensões:
  - AE1: Aprendizagem
  - AE2: Interações sociais
  - AE3: Regulação da formação
- Escala Likert de 1 a 5



# RESULTADOS

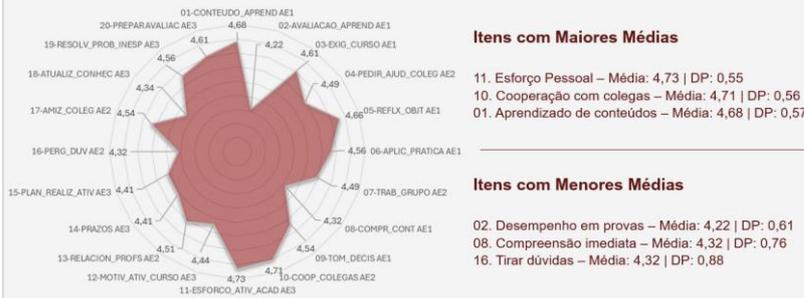
## HIPÓTESE 1

“Estudantes ingressantes no curso de Administração do CAA/UFPE apresentam nível elevado de autoeficácia acadêmica.”

## HIPÓTESE 1

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Variância da Soma	K	Alfa de Cronbach
Autoeficácia Acadêmica (AE1)	4,512	0,357	2,95	6,25	7	0,62
Autoeficácia na Interação Social (AE2)	4,508	0,425	3,21	6,5	6	0,61
Autoeficácia na Regulação da Formação (AE3)	4,502	0,465	3,38	10,61	7	0,8
Autoeficácia Total	4,507	0,141	9,54	50,87	20	0,86

## HIPÓTESE 1



## HIPÓTESE 1

- Alta confiança nas capacidades acadêmicas.
- Motivação e engajamento inicial
- Importância de ações institucionais contínuas
- Insegurança na avaliação formal
- Dificuldade na busca ativa por ajuda
- Oportunidade para aprimorar o acolhimento

## HIPÓTESE 2

**“As características sociodemográficas dos estudantes ingressantes na graduação, influenciam os níveis de autoeficácia acadêmica.”**

## HIPÓTESE 2

Variável	Grupos Comparados	Teste Utilizado	Média(s)	Diferença Significativa?
Idade	Contínua	Correlação de Pearson	4,5	Não
Sexo	Masculino (n=17) vs. Feminino (n=24)	Teste t de Welch	4,48 vs. 4,53	Não
Estado Civil	Solteiros (n=38) vs. Casados (n=3)	Teste t de Welch	4,49 vs. 4,73	Sim
Experiência Acadêmica Prévia	Sim (n=12) vs. Não (n=29)	Teste t de Welch	4,38 vs. 4,56	Não
Ocupação Laboral	Trabalha (n=20) vs. Não trabalha (n=21)	Teste t de Welch	4,49 vs. 4,52	Não
Faixa de Renda	Até 1 Salário Mínimo (n=15), De 1 a 2 Salários Mínimos (n = 16), De 2 a 4 Salários Mínimos (n = 8), Acima de 4 Salários Mínimos (n =2)	ANOVA	Varia entre 4,30-4,58	Não
Raça/Cor	Branca (n=16), Parda (n=24), Preta (n=1)	ANOVA	Varia entre 4,43-4,80*	Não
Tipo de Escola	Pública (n=24), Mista (n=11), Privada (n=6)	ANOVA	4,38-4,58	Não

## HIPÓTESE 2

- Idade, sexo, renda, ocupação, cor/raça e tipo de escola não influenciaram significativamente.
- Pode indicar homogeneidade da amostra.
- Baixa representatividade de alguns grupos (Autodeclarados pretos, casados e com experiência acadêmica anterior).
- Estudantes casados apresentaram maior autoeficácia que sugere que estabilidade emocional e rede de apoio podem favorecer a confiança acadêmica.



## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

## CONCLUSÕES

Níveis elevados de autoeficácia em todas as dimensões (aprender, interações sociais, regulação da formação).

Estudantes demonstraram confiança, esforço e motivação no início da graduação.

Estado civil foi a única variável sociodemográfica com impacto estatístico significativo.

AEFS apresentou excelente confiabilidade geral, validando-a como instrumento de mensuração no contexto utilizado

## RECOMENDAÇÕES

Realizar pesquisas longitudinais para acompanhar a evolução da autoeficácia ao longo da graduação.

Investir em abordagens qualitativas que deem voz às experiências dos estudantes.

Ampliar a diversidade da amostra para captar nuances entre diferentes perfis sociodemográficos.

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE  
ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO:  
Crenças de Capacidade e Desempenho no  
Ingresso Universitário

CARUARU, 2025

