

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PERCEBIDA POR ESTUDANTES DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

MARCELA REBECCA PEREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PERCEBIDA POR ESTUDANTES DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Este artigo investiga estudantes de cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração sob o foco do construto da autoeficácia percebida e sua vertente acadêmica (autoeficácia acadêmica), dada a literatura da área que aponta para a existência de aspectos particulares do construto principal no âmbito acadêmico.

A **autoeficácia** percebida, diz respeito às “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p.3), sendo um conceito central da **teoria social cognitiva** desenvolvida por Bandura (1986). Nesta abordagem teórica adota-se por premissa básica a perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança, elementos essenciais ao processo de aprendizagem segundo a ótica sócio-cognitivista.

Para Bandura (2008), “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (p.15). O autor ainda completa que “segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de sua vida, não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

Sabendo-se que estudos como os de Miranda (2011), Eccles e Wigfield (2002) e Findler e Cooper (1983) apontam que a satisfação com a vida (de modo holístico), acaba por ter forte associação com o sentimento de satisfação para com aspectos específicos da vida, é importante que a auto-percepção de capacidade para com a realização de determinados cursos de ação, que corresponde ao que Bandura (1997) entende por autoeficácia, seja medido também de forma específica, como sugere Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a ponto de se observar construtos mais específicos como o de autoeficácia acadêmica.

O objetivo principal deste artigo é, portanto, **determinar o nível de autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração**, sob a hipótese de que a **autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta**.

O artigo pretende assim, apresentar um maior suporte empírico para os temas de autoeficácia e autoeficácia acadêmica para o ensino superior na pós-graduação que é, hoje, um importante celeiro para o desenvolvimento de competências profissionais que supram as necessidades por professores e pesquisadores de qualidade, especialmente em Administração, dado a quantidade de programas na área e a crescente demanda por profissionais que nela atuem.

Verifica-se que a adoção de práticas que suportem e elevem os níveis de autoeficácia acadêmica percebida dos alunos de pós-graduação, que permitam aos estudantes, quando da elaboração de suas dissertações e teses, dedicar-se com mais afinco e confiança, contribuindo assim para a melhoria dos resultados acadêmicos esperados neste nível de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AUTOEFICÁCIA

Conforme já mencionado anteriormente, a autoeficácia é um construto-chave à Teoria Social Cognitiva de Banduran (1977) e que diz respeito às crenças que os indivíduos têm sobre

si mesmos. Dentre as teorias que tentam explicar os processos que impulsionam e regulam o comportamento, Honicke e Broadbent (2016) se referem à Teoria Cognitiva Social, como sendo “sem dúvida uma das mais proeminentes” (p.64).

A autoeficácia é da área de domínio de expectativas ligadas ao self, sendo portanto, elemento decisivo para o processo decisório particular presente em toda a vida dos indivíduos, bem como na posterior execução das tarefas que se sucedem às decisões tomadas. (SANTOS, ZANON, ILHA, 2019).

Acredita-se, portanto, que quanto maior a autoeficácia percebida, maior o grau de esforço investido e a persistência em alcançar uma meta estabelecida. (BANDURA, 1986).

Percebe-se, assim, a existência de uma proposta agêntica do indivíduo pela teoria social cognitiva. Nessa proposta, a agência humana prevê: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão, por intermédio de modelação social, divergindo da visão mais reducionista do pensamento tradicional behaviorista de causa e efeito. Essa modelação social, portanto, se dá a partir de subfunções cognitivas, notadamente, pelos processos de atenção e de seleção, de representação simbólica, de tradução ativa e de motivação para a reprodução. (BANDURA, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

2.1.1 A perspectiva agêntica da teoria social cognitiva

Para Bandura (2008) “Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (p.15). Essa intencionalidade é complementada pelo autor pois “segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de sua vida, e não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

Polydoro e Guerreiro-Casanova afirmam que “a agência humana é o fator determinante para o homem construir-se humano, fazendo coisas acontecerem intencionalmente por meio das próprias ações, de modo consciente, usando as informações com propósito” (2010, p.268).

Assim, a proposta agêntica da teoria social cognitiva argumenta que a agência humana prevê: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão, por intermédio de modelação social, divergindo da visão mais reducionista do pensamento tradicional *behaviorista* de causa e efeito. Essa modelação social, portanto, se dá a partir de subfunções cognitivas, notadamente, pelos processos de atenção e de seleção, de representação simbólica, de tradução ativa e de motivação para a reprodução. (BANDURA, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

Estudos como os de Miranda (2011), Eccles e Wigfield (2002) e Findley e Cooper (1983) apontam que a satisfação de modo holístico com a vida acaba por ter forte associação com o sentimento de satisfação para com aspectos específicos da vida, e é importante que a auto-percepção de capacidade para com a realização de determinados cursos de ação, que corresponde ao que Bandura (1997) entende por autoeficácia, seja estudada para contextos mais específicos.

2.1.2 A relação triádica da causalidade na teoria social cognitiva

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) destacam que a base da teoria social cognitiva de Bandura repousa na ideia de interação e reciprocidade triádica de **aspectos cognitivos** (pessoais), **aspectos comportamentais** (ações) e **aspectos sociais** (contexto). A ideia de interação recíproca é importante, pois garante que todos os elementos envolvidos possam ter, em dado momento, papéis importantes, específicos e diferenciados ao longo do processo de aprendizagem do indivíduo.

Bandura (1997) destaca que, dentro do aspecto cognitivo, junto ao **conhecimento** adquirido pelo indivíduo e os **objetivos** desejados, a autoeficácia percebida exerce uma espécie de gatilho que ativa todo o restante do processo. Por sua vez, a autoeficácia percebida é derivada de quatro fontes específicas (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico-emocional).

2.1.3 Fontes da autoeficácia

A **experiência direta**, corresponde aos resultados obtidos pelo indivíduo a partir de suas próprias experiências, vivenciando na prática, por vezes na base da tentativa e erro e por vezes por meio de guias de ação propostos e processos de mimetismo. A **experiência vicária**, diz respeito ao que é aprendido a partir dos exemplos e ações de terceiros, que já vivenciaram aspectos críticos do aprendizado e servem como conselheiros e “redes de proteção”. A **persuasão social**, quando o ambiente social oferece situações onde o indivíduo pode aprender ao enfrentar e ao tomar parte desse contexto. O **estado físico e emocional** delineia um aspecto crítico associado a questões particulares do indivíduo que, sob certas circunstâncias, pode ter comprometida ou maximizada sua percepção de capacidade de enfrentar determinadas situações.

Maddux (1995) conclui então que, não importam tanto as qualidades de um indivíduo venha a possuir, mas sim o julgamento pessoal sobre o que pode ou não ser realizado com as habilidades e capacidades adquiridas por este indivíduo.

2.2 Autoeficácia acadêmica

Para Bandura e Schunk (1981), ainda que, especificamente, na área acadêmica, o conceito de autoeficácia não se afastaria muito dos pressupostos originais do construto, haja vista que as crenças de autoeficácia são convicções particulares ao realizar determinadas tarefas, no caso, as tarefas seriam aquelas ligadas ao âmbito acadêmico, o que é corroborado mais recentemente por Elias e MacDonald (2007) e Honicke e Broadbent (2016).

Ao conduzir estudos sobre autoeficácia acadêmica, Bulfone et al (2021), embora tenham chegado à conclusão que os alunos pesquisados não tenham mudado significativamente ao longo dos anos em termos de sua autoeficácia acadêmica declarada, eles perceberam que o desenvolvimento de estratégias que levassem a programas formais de mentoria bem delineados e estruturados poderiam ter um maior poder de impacto sobre a autoeficácia destes alunos.

Estar satisfeito e obter sucesso na vida acadêmica são variáveis latentes que acabam por determinar construtos importantes quando da busca pelo desenvolvimento de competências profissionais e de carreira. (BARDAGI; HUTZ, 2010; 2012; AMBIEL, 2015).

Santos, Zanon e Ilha (2019) e Magalhães e Teixeira (2013), defendem que tais fatores na vida universitária constituem solo fértil para que se adquira conhecimentos e habilidades críticas para o bom desenvolvimento de uma profissão no futuro.

Apesar da escolha profissional não ser o único determinante de um futuro de sucesso, talvez nem mesmo o mais importante, ainda assim, fazer boas escolhas do ponto de vista de uma carreira/profissão, bem como a presença de elementos vocacionais podem ser relevantes indicadores de como um indivíduo lida com o seu cotidiano de tomada de decisões e, sobretudo, como se porta ante as consequências psicossociais de suas ações, o que por sua vez é fundamental para a realização pessoal e serve de elemento acessório ao processo de adaptação à Universidade e suas idiossincrasias. (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

As pesquisas de Bardagi e Hutz (2012), mostram que estudantes de nível superior que parecem estar mais comprometidos com o curso e, sobretudo, com seu futuro profissional possuem níveis mais elevados de autoeficácia, e que apesar dos percursos tortuosos durante a

graduação, como também é evidenciado nos estudos de Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) e Teixeira et al (2012), tendem ao final do curso a se envolverem mais com as escolhas feitas, especialmente quando da transição para a pós-graduação, especialmente quando continuam na mesma área de formação.

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) construíram uma escala específica de autoeficácia acadêmica a qual denominaram de autoeficácia na formação superior, com o intuito de avaliar a autoeficácia de alunos de nível superior a partir das particularidades e das idiossincrasias da formação acadêmica neste nível, definido o construto como sendo um conjunto de crenças do aluno na sua capacidade de planejar e executar as ações necessárias ao cumprimento das tarefas acadêmicas específicas.

Santos, Zanon e Ilha (2019) conduziram estudos a partir desta escala e verificaram que os alunos tendem a se engajar mais no ambiente acadêmico quando se mostram satisfeitos com a estrutura de desenvolvimento dos cursos, com as tarefas necessárias ao cumprimento dos requisitos exigidos e com a integração social percebida. Os estudos mostraram ainda que a satisfação para com esses pontos se reflete no nível de autoeficácia destes estudantes. Descorbertas semelhantes de Putwain, Sander e Larkin (2013) reforçam o caráter de controle emocional como sendo vital para o construto.

Os estudos sobre autoeficácia indicam que o processo mimético é determinado muito mais pelas crenças sociais e expectativas de resultados do que por estruturas de reforço. Tal visão põe em xeque a noção de automatismo e reforça a dimensão da autonomia do indivíduo que passa a escolher quais os melhores comportamentos devem ser reproduzidos a partir de suas necessidades particulares, contextuais e comportamentais. Observa-se, portanto, que a maestria e a proficiência em determinadas ações e representações se dá de forma complexa, onde não bastam apenas guias de ação, mas tudo um complexo sistema autorregulador a partir de diferentes dimensões para fornecer retroalimentação contínua e progressiva para que assim seja possível desempenhos de excelência.(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2017).

Bandura (2007) defende ainda que a teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam. “Para exercerem influência sobre si mesmos, os indivíduos devem monitorar seu comportamento e julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele, autoavaliando-se” (p.26).

Desta forma, a teoria social cognitiva passa a defender que a autoeficácia baseada no modelo triádico da agência humana (individual, delegada e coletiva) é substancial. (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Segundo Neves e Martins (2017), no Brasil, a pós-graduação foi institucionalizada por meio da Reforma Universitária de 1968, que modernizou o sistema de ensino superior no Brasil. Deve-se também assinalar que a comunidade científica do país, desde a década de 1920, vinha se organizando e reivindicando a introdução da pesquisa nas universidades brasileiras (Schwartzman, 1979; Bomeny, 2001; Fernandes, 1990; Cavalcanti, 1995).

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) defendem, contudo, que o conceito de autoeficácia acadêmica não é suficiente para estudos que foquem o nível superior e sugerem para a autoeficácia no ensino superior seria um construto mais completo para compreender o fenômeno no ambiente das instituições de ensino superior.

O modelo proposto por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) foi reduzido de cinco para três dimensões, a partir dos estudos e validação de escala realizados por Vieira, Caires e Polydoro (2011), notadamente, a autoeficácia nas questões acadêmicas, na regulação da formação e na integração social, conforme apresentado em forma da escala, AEFS (autoeficácia na formação superior), tal qual é evidenciado no quadro 2, a partir da crença do aluno em sua capacidade atual de realizar tais ações e comportamentos.

Quadro 2. Crenças de autoeficácia acadêmica

[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]
[03. Responder às exigências do meu curso]
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso]
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]
[07. Trabalhar em grupo]
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]
[11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas]
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]
[20. Preparar-me para as avaliações]

Questões acadêmicas
 Regulação da formação
 Integração social

Fonte: Vieira, Caires e Polydoro (2017)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa oferece as informações relativas à abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento deste estudo, identificando um estudo com tipologia de natureza quantitativa, exploratória, descritiva e de levantamento.

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foram questionários, estruturados, auto-administrados baseados na escala de autoeficácia na formação superior de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Além destas escalas, foram incorporadas variáveis demográficas que caracterizam a população objeto do estudo e que dão suporte às análises estatísticas realizadas para teste da hipótese.

De acordo com Creswell (2010) é essencial a identificação da população da pesquisa, que neste estudo é composto por estudantes de mestrado e de doutorado, matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, vinculados ao Colégio de Humanidades, Grande área: Ciências Sociais Aplicadas, Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2019).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organiza os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil em 49 áreas de avaliação, agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis. O primeiro nível é organizado em três Colégios e o segundo nível é composto por nove Grandes Áreas (CAPES, 2019).

Esta pesquisa se concentrará na avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo estudados apenas os cursos de pós-graduação das áreas básicas de: Administração; Administração de Empresas; Administração Pública; Organizações Públicas.

Foi utilizada a técnica de censo (VERGARA, 2000), com o levantamento dos e-mails e/ou link para acesso ao currículo Lattes dos mestrandos e doutorandos da Área De Avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, apenas das áreas básicas de Administração; Administração de Empresas; Administração Pública; Organizações Públicas, conforme listas de matriculados disponibilizadas nos sites dos programas de pós-graduação em administração (PPGs). Toda a população de pesquisa foi convidada, por e-mail

ou pelo direcionamento de e-mail via plataforma Lattes, a participar do estudo por meio do preenchimento de um questionário virtual, hospedado na plataforma Google Forms, durante o período de 13 de junho a 12 de julho de 2022.

Como os métodos de amostragem não probabilísticas estabelecem amostras arbitrariamente sem uma estrutura probabilística específica, a internet é muito adequada para a obtenção de amostragem não probabilística. A internet pode acessar de forma fácil, rápida e barata um numeroso conjunto de sujeitos (BEST; HARRISON, 2009).

Hindi, Tracey e Enz (1997) sugerem que o número de respondentes deve ser entre quatro e dez indivíduos por item da escala. A escala utilizada perfaz 20 variáveis, o que pediria por esta lógica um total de 80 a 200 respostas. Como foram consideradas válidas, 405 respostas, um pouco mais do dobro do máximo recomendado, o critério estabelecido é aceito com folga.

Quadro 1. Variáveis do instrumento de coleta de dados

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	VARIÁVEIS
[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]	01A-CONTEUDO_APREND
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]	02A-AVALIACAO_APREND
[03. Responder às exigências do meu curso]	03A-EXIG_CURSO
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades curso]	04A-PEDIR_AJUD_COLEG
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]	05A-REFLX_OBJT
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]	06A-APLIC_PRATICA
[07. Trabalhar em grupo]	07A-TRAB_GRUPO
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]	08A-COMPR_CONT
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]	09A-TOM_DECIS
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]	10A-COOP_COLEGAS
[11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas]	11A-ESFORCO_ATIV_ACAD
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]	12A-MOTIV_ATIV_CURSO
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]	13A-RELACION_PROFS
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]	14A-PRAZOS
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]	15A-PLAN_REALIZ_ATIV
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]	16A-PERG_DUV
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]	17A-AMIZ_COLEG
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]	18A-ATUALIZ_CONHEC
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]	19A-RESOLV_PROB_INESP
[20. Preparar-me para as avaliações]	20A-PREPAR_AVALIAC
VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS	
36. Idade (em anos)?	36D-IDADE
37. Sexo:	37D-SEXO
38. Estado Civil?	38D-EST_CIVIL
39. Você é aluno(a) de:	39D-CURSO
40. Qual o seu atual programa de pós-graduação?	40D-PROGRAMA
41. Ano de entrada no seu curso:	41D-ENTRADA
42. Recebe atualmente alguma bolsa de fomento/pesquisa/capes etc.?	42D-BOLSA
43. É graduado(a) em Administração?	43D-GRAD_ADM

Continua

Cont. Quadro 1. Variáveis do instrumento de coleta de dados

44. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?	44D-GRAD_INST
45. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?	45D-BOLSISTA_GRAD
46. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi em Administração?	46D-MESTRADO_ADM
47. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi no mesmo programa de pós-graduação atual?	47D-MESTRADO_PROG
48. A maior classificação QUALIS de um periódico onde você publicou como autor ou coautor foi:	48D-QUALIS
VARIÁVEIS TOTALIZANTES	
51. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você dá a si próprio em termos de acreditar em sua eficácia em seu atual curso de pós-graduação	51A-GERAL_AE
VARIÁVEIS CRIADAS	
53. REGIÃO DO PPG	53D-REGIÃO

Fonte: autor (2022)

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A AEFS de Vieira, Caires e Polidoro (2017) é uma escala reduzida, testada e validada, a partir da escala original de Polidoro e Guerreiro-Casanova (2011) e serviu como base para esta pesquisa. A AFES (2017) possui ao todo 20 itens, onde os respondentes foram convidados a responder em uma escala tipo likert de 6 pontos, onde os extremos 1 e 6 variam de “nada confiante” até “totalmente confiante”. A confiança que se busca descobrir diz respeito às crenças auto-percebidas e auto-declaradas, segundo as proposições de Bandura (2006) para a construção de escalas para aspectos particulares do construto maior de “autoeficácia”.

Segundo as proposições teóricas, confirmadas em grande parte, também para este estudo, os 20 itens se dividem em três grandes fatores, aqui denominados de “questões acadêmicas” (AE1), “interação social” (AE2) e “regulação da formação” (AE3).

A ordem dos itens, tal qual foi acessada pelos respondentes, é apresentada na tabela 1, que contém ainda as informações do título dado à variável, o fator do qual faz parte segundo os propositores da escala utilizada, o número de casos com respostas válidas, a média das respostas (considerando que a escala varia de 1 a 6), a moda (apresentada em termos de valor absoluto e da quantidade de casos) além da medida de dispersão representada pelo desvio-padrão nas respostas. As cores determinadas para as linhas indicam o fator ao qual os itens correspondem segundo a AFES.

A partir desta primeira tabela já é possível perceber que as modas para todos os itens foram ou 5 ou 6, o que mostra uma medida de tendência central elevada para os respondentes, com a maior parte dos casos figurando nos dois pontos mais elevados da escala de medição da autoeficácia acadêmica percebida e autodeclarada pelos participantes da pesquisa

Considerando que os itens de menor média foram os itens 2 e 19, que tratam respectivamente das crenças quanto a “demonstrar o que foi aprendido nos momentos de avaliação” e quanto a “resolver problemas inesperados relacionados com a formação”, percebe-se que em termos de autoeficácia acadêmica, segundo a autodeclaração dos respondentes, a média para todos os 20 itens analisados encontra-se no estrato 25% mais alto da escala utilizada, com destaque para os itens 10 (M=5,24), 11 (M=5,21) e 13 (M=5,23), que tratam, respectivamente, das crenças em conseguir “cooperar com os colegas nas atividades de curso”, “esforçar-se nas atividades acadêmicas” e “estabelecer bom relacionamentos com os professores”, cujas médias estão localizadas no estrato 15% mais alto da escala. Importante ressaltar ainda que 203 respondentes, ou seja, mais da metade da amostra, se deu a nota mais alta nessa crença associada ao estabelecimento de bons relacionamentos com os professores, o

que, de certa forma, parece ser um bom preditor para bons relacionamentos de mentoria, tendo em vista que o orientador é sempre um professor e que vários programas procuram fazer um ajustamento mútuo na determinação da relação de orientação e que o bom relacionamento tendo a ser um importante elemento nesse processo de ajustamento em programas formais de mentoria.

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis da escala AEFS

Item	Título da Variável	Fator	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]	01A-CONTEUDO_APREND	AE1	405	5,03	5	158	1,00434
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]	02A-AVALIACAO_APREND	AE1	405	4,63	5	165	1,08626
[03. Responder às exigências do meu curso]	03A-EXIG_CURSO	AE1	405	4,66	5	136	1,15648
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso]	04A-PEDIR_AJUD_COLEG	AE2	405	5,02	6	186	1,17507
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]	05A-REFLX_OBJT	AE1	405	4,93	6	158	1,15803
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]	06A-APLIC_PRATICA	AE1	405	4,60	5	128	1,18259
[07. Trabalhar em grupo]	07A-TRAB_GRUPO	AE2	405	4,96	6	175	1,19546
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]	08A-COMPR_CONT	AE1	405	4,86	5	184	0,97363
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]	09A-TOM_DECIS	AE1	405	4,85	6	143	1,14733
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]	10A-COOP_COLEGAS	AE2	405	5,24	6	202	0,94435
[11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas]	11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	AE3	405	5,21	6	194	0,96877
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]	12A-MOTIV_ATIV_CURSO	AE3	405	4,72	5	139	1,17515
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]	13A-RELACION_PROFS	AE2	405	5,23	6	203	0,97125
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]	14A-PRAZOS	AE3	405	4,90	6	171	1,23285
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]	15A-PLAN_REALIZ_ATIV	AE3	405	4,83	6	148	1,18284
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]	16A-PERG_DUV	AE2	405	4,78	6	141	1,23736
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]	17A-AMIZ_COLEG	AE2	405	4,88	6	169	1,28928
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]	18A-ATUALIZ_CONHEC	AE3	405	4,83	5	137	1,09896
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]	19A-RESOLV_PROB_INESP	AE3	405	4,63	5	134	1,14557
[20. Preparar-me para as avaliações]:	20A-PREPAR_AVALIAC	AE3	405	4,80	5	144	1,12750

Fonte: Autor (2022)

A tabela 2, por sua vez, sumariza as avaliações feitas de cada item para cada fator segundo a proposição da AFES. Percebe-se uma certa uniformidade entre as três dimensões (assuntos acadêmicos, interação social e regulação da formação), estando todas elas no estrato 20% mais alto da escala de mensuração utilizada.

Tabela 2. Estatística descritiva dos fatores da escala AEFS

Fatores	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
Assuntos acadêmicos	AE1	405	4,795	5,00	35	0,86453
Interação social	AE2	405	5,018	6,00	55	0,88779
Regulação da formação	AE3	405	4,847	5,28	36	0,90886
Autoeficácia acadêmica	AETot	405	4,887	6,00	15	0,80390

Fonte: Autor (2022)

Importante ainda destacar que essas informações servirão ainda de suporte para a verificação das hipóteses deste estudo.

Ao final do formulário foi solicitado que cada respondente desse uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para sua autoeficácia acadêmica, de modo que a média dos respondentes foi de 7,80 que praticamente se iguala ao percentual quando considera-se a escala de autoeficácia cuja nota proporcional em escala decimal sera de 8,15.

O quadro 2 apresenta o resultado de algumas variáveis demográficas utilizadas neste estudo, notadamente, o curso do respondente (se mestrado ou doutorado), o sexo, e o estado civil, destacando para cada conjunto estratificado a quantidade de casos, sua proporção e as médias obtidas para os construtos de autoeficácia acadêmica e de mentoria acadêmica.

Verifica-se que em torno de 60% dos respondentes estão no mestrado e 40% no doutorado. Igual proporção é obtida, respectivamente, para mulheres e homens, que responderam à pesquisa. Em todos os estratos destacados na figura, o número de mulheres solteiras é maior do que a de casadas e/ou divorciadas, contudo, esta proporção só acontece para os homens que estão matriculados no doutorado.

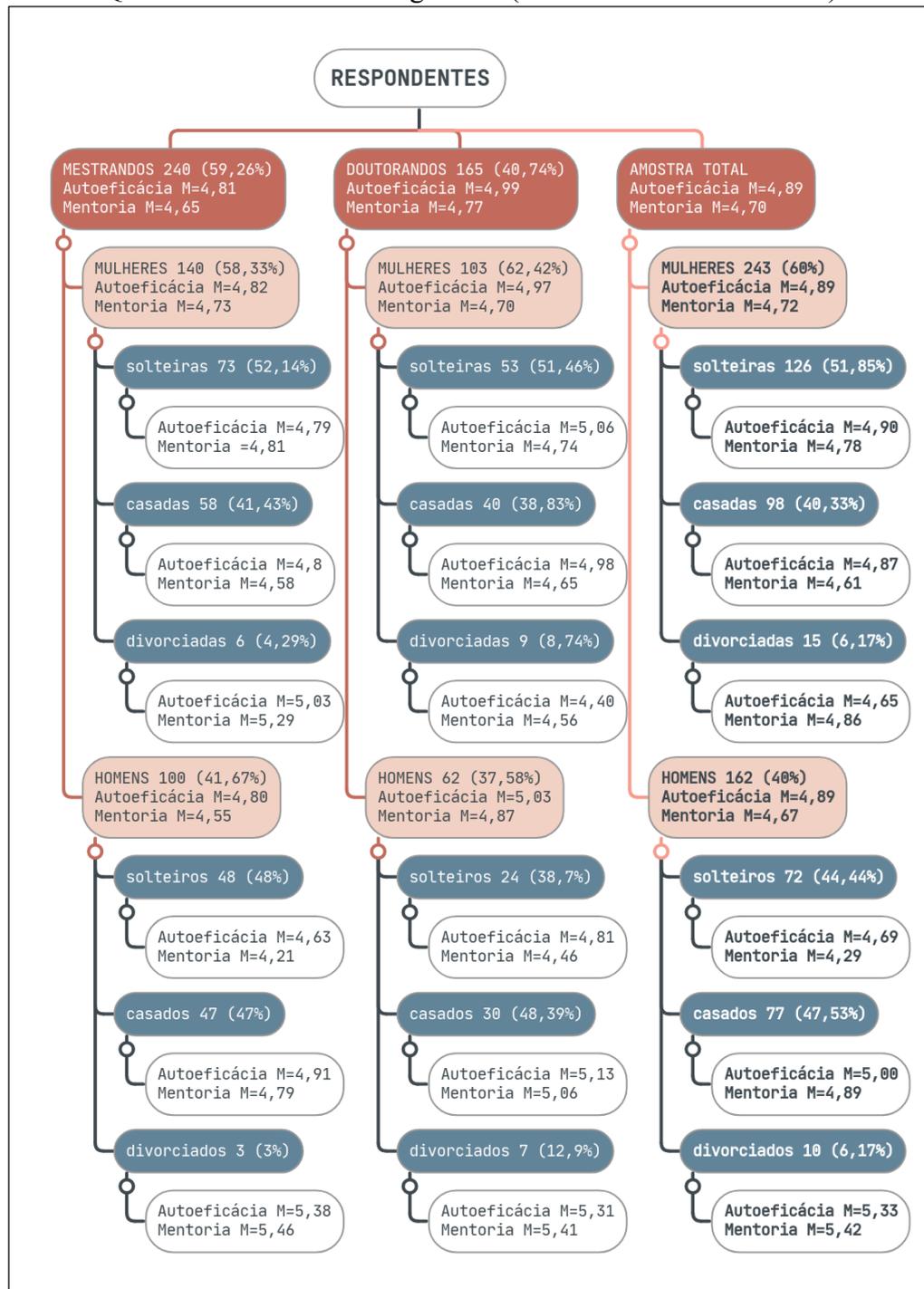
É perceptível ainda que a menor média para autoeficácia acadêmica encontra-se entre mulheres doutorandas divorciadas (M=4,4), mas que mesmo assim, significa que todos os conjuntos destacados obtêm valores de autoeficácia que figuram no estrato 30% mais elevado da escala de medição de autoeficácia acadêmica. Homens mestrados divorciados, por sua vez, têm maiores escores para autoeficácia acadêmica, contudo é importante destacar que apenas três respondentes se localizam nesse subconjunto amostral.

A hipótese deste estudo está associada à mensuração do construto autoeficácia acadêmica, realizada a partir da escala AFES (2011), conforme já mencionado nos procedimentos metodológicos. Baseiam a testagem dessa hipótese, a confiabilidade da escala, bem como a análise dos fatores que a compõe e as medições realizadas a partir da escala e o mapa de dispersão das variáveis. O intuito é de descobrir o nível de autoeficácia acadêmica declarada pelos respondentes, partindo de uma perspectiva de resposta que mostre níveis mais elevados do construto para a amostra pesquisada.

Desta forma, temos a hipótese como sendo: ***“H: A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta”***.

A tabela 3 traz a média de idade dos respondentes da pesquisa. Percebe-se que não há grande variação da média de idade em nenhum dos segmentos destacados.

Quadro 2. Variáveis demográficas (curso x sexo x estado civil)



Fonte: Autor (2022)

Tabela 3. Idade dos respondentes

RESPONDENTES M= 35,6 anos			
MESTRANDOS M= 35 anos		DOUTORANDOS M= 36,5 anos	
Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
M=34,4 anos	M=36 anos	M=35,2 anos	M=38,5 anos

Fonte: Autor (2022)

O primeiro passo para o teste desta hipótese, foi testar a confiabilidade da escala AFES para a medição do construto na amostra selecionada para a pesquisa, a qual mostrou um nível de significância consistente de 0,95 como mostra a tabela 4, quando são inseridos os 20 itens componentes da escala. Mesmo a análise fatorial e a SSA realizadas para esse cálculo estatístico (a serem apresentadas em seguida) apresentando um comportamento duvidoso dos itens 18, 19 e 20 quanto a que fator fazem parte, ainda assim, os testes realizados sem essas variáveis, duas delas e mesmo uma a uma mostraram que ainda assim a escala tem maior confiabilidade com os itens presentes (ver tabela 5)

Tabela 4. Análise de confiabilidade para a escala AEFS

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,950	20

Fonte: Autor (2022)

Tabela 5. Análise de confiabilidade para a escala AEFS (com exclusão de variáveis)

Testes de confiabilidade	N de itens	Alfa de Cronbach
excluindo itens 18, 19 e 20	17	0,937 < 0,950*
excluindo itens 18 e 19	18	0,942 < 0,950*
excluindo itens 18 e 20	18	0,941 < 0,950*
excluindo itens 19 e 20	18	0,942 < 0,950*
excluindo item 18	19	0,944 < 0,950*
excluindo item 19	19	0,945 < 0,950*
excluindo item 20	19	0,946 < 0,950*

(*) confiabilidade do modelo completo (ver quadro Z)

Fonte: Autor (2022)

A análise fatorial (ver tabelas 6, 7 e 8) realizada para a escala AEFS aplicada à amostra, corrobora na maior parte com as dimensões previstas por Vieira, Caires e Polydoro (2011).

Tabela 6. Análise fatorial não rotacionada para a escala AEFS

Cargas Fatoriais (Não rotacionadas)	
Extração dos componentes principais	
(cargas marcadas em vermelho são >.500000)	
VARIÁVEIS	FATOR 1
01A-CONTEUDO_APREND	-0.685232
02A-AVALIACAO_APREND	-0.710148
03A-EXIG_CURSO	-0.703421
04A-PEDIR_AJUD_COLEG	-0.642754
05A-REFLX_OBJT	-0.707808
06A-APLIC_PRATICA	-0.694731
07A-TRAB_GRUPO	-0.591023
08A-COMPR_CONT	-0.728068
09A-TOM_DECIS	-0.745836
10A-COOP_COLEGAS	-0.672618
11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	-0.666330
12A-MOTIV_ATIV_CURSO	-0.703552
13A-RELACION_PROFS	-0.696986
14A-PRAZOS	-0.657491
15A-PLAN_REALIZ_ATIV	-0.743455

Continua

Cont. Tabela 6. Análise fatorial não rotacionada para a escala AEFS

16A-PERG_DUV	-0.691455
17A-AMIZ_COLEG	-0.621820
18A-ATUALIZ_CONHEC	-0.776676
19A-RESOLV_PROB_INESP	-0.765418
20A-PREPAR_AVALIAC	-0.790642
Var. Explicada	9.842274
Prp.Totl	0.492114

Fonte: Autor (2022)

Tabela 7. Análise fatorial (eigenvalues) para a escala AEFS

<i>Eigenvalues</i> - Extração dos Componentes Principais				
Valor	<i>Eigenvalue</i>	% Variância Total	<i>Eigenvalue</i> Cumulativo	Cumulativo %
1	10.34097	51.70487	10.34097	51.70487
2	1.40671	7.03354	11.74768	58.73841
3	1.26808	6.34039	13.01576	65.07880

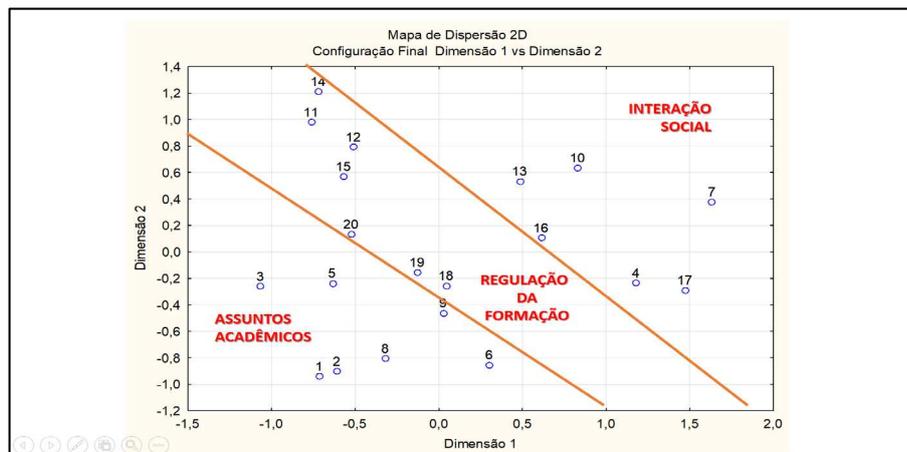
Fonte: Autor (2022)

Tabela 8. Análise fatorial com rotação varimax para a escala AEFS

Cargas Fatoriais (normalizadas rotação Varimax)			
Extração dos Componentes Principais			
(cargas marcadas em vermelho são .500000)			
Variáveis	Fator 1	Fator 2	Fator 3
01A-CONTEUDO_APREND	0.169782	0.201345	0.779325
02A-AVALIACAO_APREND	0.194911	0.184996	0.807741
03A-EXIG_CURSO	0.396833	0.138523	0.670459
04A-PEDIR_AJUD_COLEG	0.183617	0.722065	0.269990
05A-REFLX_OBJT	0.385023	0.313495	0.539614
06A-APLIC_PRATICA	0.203350	0.440539	0.564393
07A-TRAB_GRUPO	0.157886	0.757522	0.184868
08A-COMPR_CONT	0.195565	0.291783	0.743169
09A-TOM_DECIS	0.276696	0.394062	0.615099
10A-COOP_COLEGAS	0.346386	0.658267	0.232311
11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	0.736490	0.240899	0.250480
12A-MOTIV_ATIV_CURSO	0.743858	0.273526	0.270531
13A-RELACION_PROFS	0.389230	0.597723	0.282694
14A-PRAZOS	0.806010	0.204609	0.210505
15A-PLAN_REALIZ_ATIV	0.807333	0.217322	0.321547
16A-PERG_DUV	0.343023	0.551595	0.351486
17A-AMIZ_COLEG	0.104850	0.802735	0.236431
18A-ATUALIZ_CONHEC	0.278453	0.434670	0.622413
19A-RESOLV_PROB_INESP	0.362953	0.344887	0.612083
20A-PREPAR_AVALIAC	0.562657	0.209466	0.595500
Var. Explicada	3.910512	4.034878	5.070371
Prp.Totl	0.195526	0.201744	0.253519

Fonte: Autor (2022)

Gráfico 1. Mapa de Dispersão 2D da SSA para a escala AEFS
 SSA 2D – Distância 1-Pearson r – Amalgamação de Ward – Alienação=.20 e Estresse=.17



Fonte:Autor (2022)

Tabela 9. Análise de confiabilidade dos indicadores de autoeficácia acadêmica
Análise de Confiabilidade dos Indicadores de Autoeficácia Acadêmica

Acadêmica - Alfa de Cronbach =.88

Regulação - Alfa de Cronbach =.91

Social - Alfa de Cronbach =.85

Autoeficácia Total -= Alfa de Cronbach =.95

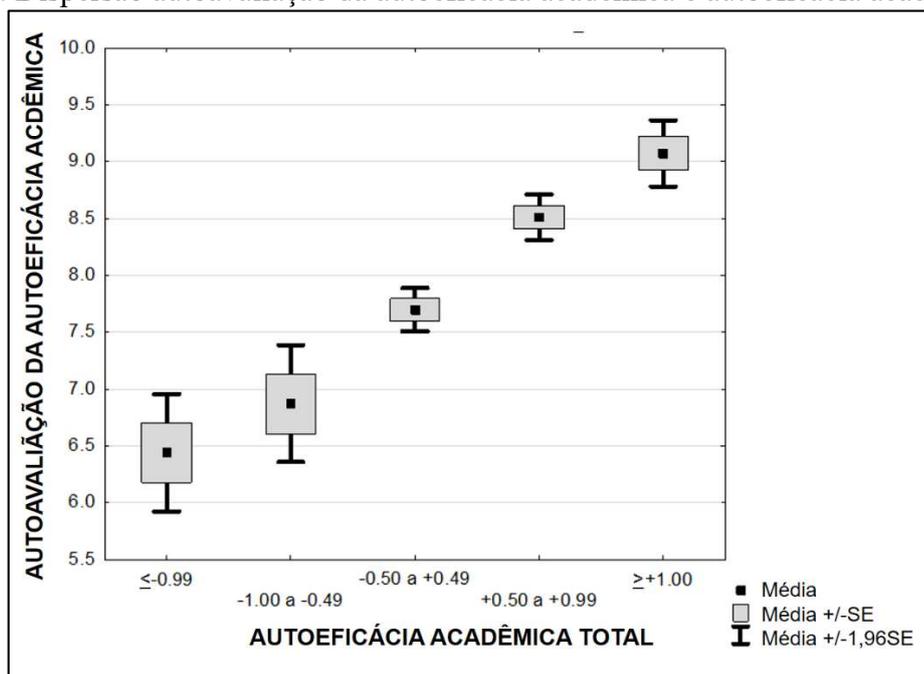
Fonte: Autor (2022)

Tabela 10. Correlação de *Spearman* entre os escores de autoeficácia acadêmica e a autoavaliação da autoeficácia acadêmica

VARIÁVEIS	Correlações marcadas em vermelho são $p < .05000$			
	N Válidos	Spearman R	t(N-2)	p-value
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Questões acadêmicas	405	0.493832	11.40074	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Regulação na formação	405	0.502597	11.67070	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Integração social	405	0.360757	7.76505	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Autoeficácia acadêmica total	405	0.520426	12.23493	0.000000

Fonte: Autor (2022)

Gráfico 2. Dispersão autoavaliação da autoeficácia acadêmica e autoeficácia acadêmica total



Fonte: Autor (2022)

Assim sendo, tomando por referências as análises aqui demonstradas e em conjunto com estatísticas descritivas sobre a escala de autoeficácia acadêmica aplicada, com níveis elevados de autoeficácia acadêmicas, nos três estratos fatoriais corroborados pelas pesquisas na área: questões acadêmicas, regulação na formação e integração social, pode-se afirmar que a hipótese foi confirmada para a amostra pesquisada.

5. CONCLUSÕES

Um elemento importante verificado é que as orientações acadêmicas em programas de pós-graduação, especialmente na área de Administração, com destaque para o Brasil, ocorrem dentro de um período histórico-político que tensiona a própria Universidade e exige dela um posicionamento ante à fragilidade das metanarrativas que não conseguiram se sustentar diante dos desafios propostos pela pós-modernidade. Contudo, ainda assim, ou talvez, justo por isso, se faça necessário estudar o fenômeno das relações de orientação acadêmica sobre óticas diversas, neste trabalho, por exemplo, sob a perspectiva de relacionamentos de mentoria, o que ficou demonstrado pela pesquisa, ser de grande utilidade.

Do ponto de vista metodológico, a busca por escalas de mensuração mais curtas, mas ainda assim confiáveis, parece ser outro grande desafio a ser enfrentado por pesquisadores. Mesmo sendo uma amostra de 405 respondentes, de grande valor estatístico, não se pode desprezar o fato de que milhares de alunos de pós-graduação, que estão coletando dados ou em vias de, simplesmente não responderam a um questionário de 50 itens (o estudo envolve outros construtos que não citados neste artigo, mas fazem parte de uma pesquisa maior), levando-se em consideração que eram duas escalas complementadas por mais algumas variáveis demográficas.

Em termos de resultados, é importante destacar aqui a hipótese de pesquisa foi corroborada já que os respondentes apresentam altos níveis de autoeficácia que, se forem melhor explorados, podem garantir aos programas de pós-graduação e aos seus participantes, professores e alunos, melhores resultados e maior produtividade acadêmica e intelectual, sem apelar ao mero “produtivismo”.

REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R.A.M. Construção de escalas de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v.14, n.1, 2015. p. 41-52. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. IN: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-42.
- BANDURA, Albert. Guide for construction self-efficacy scales. In PAJARES, F.; URDAN, T. (orgs). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. USA Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, Albert; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.41, v.3, 1981. p.386-589.
- BARDAI, M. P.; HUTZ, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 62(1), 2010, p.159-170.
- BARDAI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, n.43, v.2, 2012. p.174-184.
- BARDAI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, n.4, v.1/2, 2003. p.153-166.
- BARDAI, M. P.; HUTZ, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, 43(2), 2012, p.174-184.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BULFONE et al. Nursing students' academic self-efficacy: a longitudinal predictive variables over time. **Journal of Advanced Nursing**. n.77, 2021. p.2353-2362.
- CAVALCANTI, M. E. **Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: Editora da UFScar, 1995.
- ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. **Annual Review of Psychology**, n. 53, p.109-132. 2002.
- ELIAS, S. M.; MACDONALD, S. Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. **Journal of Applied Social Psychology**, n.37, 2007. p.2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268>.
- FERNANDES. A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: Editora da UnB, 1990.
- FINDLEY, M. J., COOPER, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.44, p.419-427. 1983.

HONICKE, Toni; BROADBENT, Jaclyn. T The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. **Educational Research Review**, 2016, n.17, p. 63-84. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

JAKUBOWSKI, T.G.; DEMBO, M.H. **The relationship of self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation**. 2004. Disponível em: www.eric.ed.gov em abr. 2021.

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

MIRANDA, M.C.Q. da C.L. **Abordagem Sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses**. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Escola de Psicologia Doutorado em Psicologia Vocacional. Minho: 2011.

PAJARES, F.; OLAZ, F. teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. IN: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.97-114.

POLYDORO, Soely A.J.; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**. v.9, n.2, Porto Alegre, ago. 2010.

PUTWAIN, Dave; SANDER, Paul; LARKIN, Derek. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. **British Journal of Educational Psychology**. n.83, 2013. p.633-650. DOI:10.1111/j.2044-8279.2012.02084.

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

SANTOS, Acácia A. A. dos; ZANON, Cristian; ILHA, Vanessa D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. n.36, Campinas-SP: PUC-Campinas, 2019. p.1-9.

SCHWARTZMAN, S. Formação da comunidade científica no Brasil. Rio de Janeiro: Finep; Companhia Editora Nacional, 1979.