



Autoeficácia e Ajustamento Acadêmico entre Estudantes Universitários ingressantes do Ensino Privado

Talyson Amorim Carvalho^a, Mino Correia Rios^b, & Robert Evan Verhine^c

^a Doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Departamento de Educação.
E-mail: talysoncarvalho@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-6207>

^b Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Psicologia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3288-398X>

^c Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor/orientador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5157-3680>

Copyright © 2021.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

Resumo

Introdução. A compreensão do processo do ajustamento dos estudantes no ensino superior (ES) é fundamental para as políticas de gestão e psicopedagógicas das faculdades e universidades, em razão da heterogeneidade e da massificação dos estudantes que, cada vez mais, acessam a esse nível educacional. A qualidade desse processo passa tanto pelas questões de ordem socioeconômicas quanto pela capacidade da autopercepção da crença de autoeficácia dos estudantes influenciando de forma significativa sobre suas demandas, suas experiências pessoais no enfrentamento de desafios e na busca de resultados satisfatórios que favoreçam ao seu ajustamento. O objetivo é oferecer uma análise sobre em que medida a crença de autoeficácia se associa ao ajustamento acadêmico dos estudantes beneficiados e não beneficiados por ações afirmativas em uma instituição particular no estado da Bahia/Brasil. Denomina-se beneficiados todos os estudantes que ingressam no ensino superior através de programas públicos ou privados que têm por objetivo financiar a sua graduação em instituições de ensino superior (IES) não gratuitas, a exemplo do: Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni), Educa Mais Brasil e outros tipos de benefício. **Método.** Conduziu-se um survey com 231 estudantes do primeiro (43.7%) e segundo (56.3%) semestres, sendo 57 homens (24.7%) e 174 mulheres (75.3%) de uma instituição de ensino superior (IES) privada no Estado da Bahia/BR. Foram utilizados o Questionário de Vivências Acadêmica (QVA-r) e Escala de Autoeficácia Ocupacional (EAO-r). **Resultados.** Após análises descritivas e inferenciais, os achados não indicaram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes. Quando da análise geral dos grupos, foram encontradas associações significativas entre os fatores pessoais com a autoeficácia e o ajustamento acadêmico. Houve correlações tênues, significativas e positivas entre a autoeficácia e os fatores Carreira, Pessoal e Estudo. **Discussão e Conclusão.** A pesquisa torna-se relevante ao ampliar a compreensão sobre a autoeficácia e o ajustamento acadêmico, especialmente no âmbito privado e, assim, favorecer aos educadores e as instituições de ensino superior (IES) ações que venham minimizar fatores de estresse e potencializar a adaptação dos estudantes ao ensino superior (ES).

Palavras-chave

Autoeficácia, ajustamento acadêmico, educação superior privada, estudantes beneficiados e não beneficiados, ações afirmativas.

Introdução

A transição ao Ensino Superior (ES) é algo complexo para os estudantes, por envolver diferentes situações e exigências, dentre elas a de se adaptarem a esta nova realidade social e às suas respectivas demandas e desafios. Araújo e Almeida (2015) relatam que é perceptível a heterogeneidade de estudantes, de estratos socioculturais e econômicos menos favorecidos, que ingressam no ES, a resultar em estudantes com diferentes competências. Rubin (2012) complementa que este processo de transição se associa a uma série de desafios para os estudantes, dadas as mudanças envolvidas na lógica de trabalho em comparação às séries anteriores. Além disso, muitos desses jovens irão vivenciar o ajustamento ao ES inadequadamente e se sentirão menos preparados para esses novos desafios.

As IES caracterizam-se como sistemas sociais complexos, onde os estudantes advindos do Ensino Médio (EM) público e privado, com diferenças socioeconômicas, de idade, sexo, etnia e estado civil, deverão gerenciar suas vidas ao logo do seu processo de formação. E neste sentido, os fatores sociodemográficos são importantes indicadores da relação da autoeficácia e do ajustamento ao ES, uma vez que, durante a sua formação, podem ocorrer mudanças desses atributos e, assim, alterar suas crenças e habilidade de adaptação (Ariño, 2018; Barros et al., 2009; Peron, 2019).

Esse sistema social deve ser também entendido em diferentes dimensões com as quais o estudante terá de lidar. Por um lado, existe um sistema social de dimensão macro (toda a estrutura organizacional física, departamentos administrativos, de coordenações e direção da instituição) ao qual o estudante deverá se ajustar. Ao mesmo tempo, existe a demanda de ajustamento a um sistema social, envolvendo uma dimensão meso (sala de aula, colegas de turma, professores e novos modelos de ensino e avaliação), o que demandará deles uma assertividade no seu manejo pessoal. Finalmente, há de se reconhecer a existência de componentes de ordem micro, envolvendo aspectos sociocognitivos (crenças, valores, schemas, habilidades, competências, responsabilidade por escolhas e decisões) que interagem com as demais dimensões em relações de interinfluência. Essas considerações, aqui pontuadas, encontram consonância na literatura, a exemplo de Almeida et al. (2016), Credé e Neihorster (2012), González et al. (2012), Perry e Allard (2003), Rodrigues (2010), Soares e Ferreira (2002).

Nessa perspectiva, a autoeficácia surge como ferramenta no favorecimento da autocompreensão, autorregulação e auto-organização dos estudantes frente a seu estado emocional e cognitivo. Assim, torna-se fator significativo para intervir de forma eficiente sobre as demandas que envolvem o seu processo de ajustamento ao ES.

No seu princípio, a autoeficácia foi definida como um tipo específico de expectativa relacionada com as crenças na capacidade de o indivíduo realizar um comportamento específico para produzir um determinado resultado (Bandura, 1977; Maddux, 1995). Ao longo dos anos, o conceito de autoeficácia foi ampliado passando a ser entendido como a crença por meio da qual os sujeitos possuem a convicção de que podem investir em comportamentos necessários para produzir resultados efetivos sobre diferentes eventos que afetem suas vidas e favoreça ao alcance de seus objetivos. Além disso, é através da percepção da autoeficácia

que os indivíduos irão determinar o que fazer, quanto esforço deverão mobilizar e por quanto tempo devem persistir para o alcance de suas metas (Bandura, 1977, 1994; Bandura & Cervone, 1983). Complementa ainda Bandura (1977), que os indivíduos irão processar, analisar e integrar diferentes fatores de informação sobre a sua capacidade e, assim, regular seu comportamento de escolher e investir esforços de acordo com os seus objetivos ou as suas metas.

Referente aos diferentes fatores de informação na construção da crença de autoeficácia, se destacam quatro, a saber: 1) A realização de desempenho pessoal – referente às interpretações realizadas pelos indivíduos das suas experiências e que influenciarão suas crenças sobre suas aptidões; 2) As experiências vicárias – relacionadas com a capacidade de apreender com as experiências vivenciadas na relação com outras pessoas, cujos atributos se acredita que possam favorecer seus desempenhos pessoais; 3) A persuasão social – refere-se à capacidade de perceber que o ambiente social é capaz de nutrir a percepção de suas habilidades, favorecendo à resolução de suas diferentes demandas. E por fim, 4) Os estados fisiológicos e emocionais – relacionados aos estados de excitação fisiológica a partir dos quais os estudantes deverão ser capazes de avaliar o seu nível de ansiedade e de vulnerabilidade ao estresse. Não obstante, estes podem afetar positiva ou negativamente a crença de autoeficácia, podendo elevar ou reduzir a percepção de sua própria capacidade na resolução de diferentes situações (Bandura, 1977, 1997, 2001; Polydoro & Guerreiro Casanova, 2010).

A crença de autoeficácia constitui fator central na capacidade de adaptação e de mudança das pessoas, não circunscrito em si mesmas, mas também através de seus impactos em outros diferentes fatores, a favorecer o curso de vida, tipos de atividades e ambientes que as pessoas escolhem. Se o estudante, por exemplo, não acreditar que é capaz de produzir algum efeito desejado através de suas ações, ele terá pouco ou quase nenhum interesse em agir. A crença em sua autoeficácia, torna-se assim, uma das bases centrais de suas ações e da sua capacidade para organizar e produzir um conjunto de atitudes que serão necessárias para o alcance de suas metas previamente determinadas, afirma Bandura (1997, 2001).

Uma das metas estabelecidas pelos estudantes em transição do Ensino Médio (EM) para o ES é o de se ajustarem à nova realidade social. E sendo assim, o ajustamento acadêmico está vinculado com a qualidade do enfrentamento dos estudantes às demandas impostas pela IES, com base nas avaliações internas de suas vivências nesse processo de transição (Soares et al., 2015), das estratégias de enfrentamento às situações estressoras (Soares et al., 2019), da sua relação com o espaço acadêmico de forma dinâmica e construtiva (Yadak, 2017), a impactar suas atitudes em relação à sua trajetória de curso, seu engajamento com os recursos, sua adequação aos estudos e aos esforços acadêmicos (Credé & Neijhorster, 2012).

Outro importante aspecto neste processo é o da organização e aplicação de programas de orientação acadêmica com o objetivo de facilitar a adaptação dos estudantes à IES e na promoção da saúde deles (Barbosa et al., 2018). E neste sentido, Almeida et al. (2016) ratificam a importância do papel das IES através de suas políticas acadêmicas na garantia da permanência dos estudantes, em favorecer o seu desenvolvimento psicossocial, em assegurar a qualidade de sua formação e na concretização da sua graduação.

Desse modo, as IES possuem um papel significativo para com o desenvolvimento da crença de autoeficácia e ao ajustamento de seus estudantes. Estar atenta às questões de ordem da aprendizagem curricular no que se refere à sua relevância técnica e social, bem como, à preparação do aluno para o mercado de trabalho, à qualidade do desenvolvimento psicossocial e à satisfação dos estudantes para com as suas vivências e o seu percurso acadêmico, são aspectos a serem considerados pelas instituições formadoras (Castro & Almeida, 2016). Além de incluir, em suas políticas de gestão, no projeto pedagógico, nas ações dos coordenadores, professores e serviços de apoio ao estudante, o reconhecimento e a compressão do papel da crença de autoeficácia e do ajustamento para a formação superior, mais especificamente, no desenvolvimento multidimensional dos estudantes (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a).

Tinto (1996) complementa ao afirmar que, muitos dos estudantes que iniciam seus estudos nas IES não dão continuidade muitas vezes ou por falta de preparo ou por não quererem assumir autonomia, responsabilidades e as consequências sobre as demandas que são inerentes a essa nova realidade social. Adicionalmente, reitera o autor, a incapacidade de um processo de ajustamento adequado não está centrado exclusivamente na falta de habilidades ou competências acadêmicas mas, também, de um conjunto de outros importantes eventos que estão associados aos objetivos, metas e compromissos de cada estudante, assim como da pouca disponibilidade de recursos financeiros e, principalmente, da qualidade das experiências individuais, sociais e acadêmicas vivenciadas pelos estudantes após sua entrada no ES.

Goldring et al. (2018) afirmam que a forma como os estudantes respondem às diferentes mudanças associadas à vida acadêmica, suas experiências educacionais e de vida anteriores, suas expectativas sobre a instituição de interesse, se não forem bem-sucedidas e negociadas entre estudantes e universidade, tenderão a impactar na sua capacidade em permanecer e consolidar sua transição e, conseqüentemente, no ajustamento ao ES. Portanto, complementa Tinto (1996), as dificuldades e desafios que surgem são naturais dentro desse processo. No entanto, um possível divisor entre a permanência e a desistência dos estudantes está na durabilidade da não concretização dos seus objetivos individuais, que está interligado com a falta de clareza dos estudantes para com suas metas, e essa ausência serve para deteriorar a disposição deles, elevar a probabilidade de que, quando estressados, decidam por desistirem sem dar a si mesmos a oportunidade para sucesso.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011a, 2011b) e Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), afirmam que é essencial compreender que iniciar uma vivência no ensino superior é um processo que envolve tanto a transição quanto a integração a este nível educacional. Neste sentido, complementam que o estudante iniciante na vida acadêmica carece de direcionar sua aprendizagem, a envolver uma complexa relação entre diferentes papéis, tais como o dele próprio, com professores, colegas, coordenadores, diferentes setores institucionais e com as políticas adotadas pela IES. Adicionalmente, Almeida et al. (2016) afirmam que os estudantes precisarão promover sua maturidade psicossocial, suas competências de regulação, além de planejar sua aprendizagem. A autoeficácia cumpre aqui, um papel fundamental, pois,

conforme Bandura (1997, 2001), estudantes com elevada crença de autoeficácia são mais habilitados cognitivamente, pessoalmente e socialmente para gerenciar suas decisões e comportamentos frente aos desafios impostos pelo ambiente social das IES e, assim, se ajustarem ao ES.

Pesquisas na área encontraram correlações significativas entre crença de autoeficácia e processo de ajustamento acadêmico (Elemo & Türküm, 2019; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011b; Kamel, 2018; Lee et al., 2018). Ou seja, os estudantes que apresentaram maior crença em sua autoeficácia, foram aqueles que tiveram melhor habilidade de se ajustarem ao ES. Pode-se também destacar uma série de variáveis influenciadoras da qualidade do ajustamento, como: apoio social percebido; grau de satisfação quanto à qualidade da ajuda; apoio e autonomia para o alcance dos objetivos acadêmicos, concepção de *feedbacks* por estudantes e estratégias de *coping* (Brown et al., 2016; Delaval et al., 2017; Dimotakis et al., 2017; Lent et al., 2009; Schütze et al., 2017; Shankland et al., 2010; Soares et al., 2019).

Assim, o presente trabalho se propõe a analisar em que medida a crença de autoeficácia se associa ao ajustamento acadêmico de estudantes beneficiados e não beneficiados pelos programas de ações afirmativas para educação superior em uma IES particular no Estado da Bahia. Entende-se por beneficiados todos os estudantes que se inscrevem em programas públicos ou privados que têm por objetivo financiar a sua graduação em IES não gratuitas, a exemplo do: Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni), Educa Mais Brasil e outros tipos de benefício.

Vinculados ao Ministério da Educação (MEC, 2021) o FIES visa financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. O ProUni concede bolsas de estudo parciais e integrais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O Educa Mais Brasil permite que estudantes impossibilitados de pagar uma mensalidade integral tenham acesso a essas instituições de ensino particulares através de bolsas de estudos parciais. Os demais benefícios estão associados a programas de financiamentos das próprias IES com juros reduzidos e facilidade de pagamento, a seguir uma lógica monetária semelhante ao FIES.

Para responder o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a crença de autoeficácia dos estudantes beneficiados e não beneficiados por programas de ação afirmativa; b) caracterizar o perfil de ajustamento acadêmico dos dois grupos de estudantes; c) analisar em que medida os fatores sociodemográficos (idade, sexo, renda familiar, cor/etnia e estado civil) afetam a crença de autoeficácia e do ajustamento. Além disso, busca-se testar as duas principais hipóteses: H1 - A dimensão da crença de autoeficácia será preditora do ajustamento acadêmico. H2 - Estudantes beneficiados apresentam crença de autoeficácia reduzida e maior dificuldade de ajustamento acadêmico em comparação aos estudantes não beneficiados.

Métodos

Participantes

A amostra é constituída de 231 estudantes de primeiro (43.7%, $n = 101$) e segundo (56.3% $n = 130$) semestres de uma IES particular no Estado da Bahia/BR. Em termos de sexo, a maioria dos estudantes é do sexo feminino (75.3%, $n = 174$) e os restantes do sexo masculino (24.7%, $n = 57$). A idade dos participantes variou entre 17 e 68 anos ($M = 26.9$ $DP = 10.03$), distribuídos em 13 cursos das áreas de humanas (18.5%, $n = 43$), exatas (16%, $n = 37$) e saúde (65.5%, $n = 151$). Referente a etnia, 52.8% são pardos ($n = 122$), 21.2% são brancos ($n = 49$), 20.3% são pretos ($n = 47$), 3% são amarelos ($n = 7$), 0.9% são indígena ($n = 2$), e 1.7% dos participantes preferiram não declarar a sua etnia ($n = 4$). Quanto ao estado civil, 75% se declararam solteiros ($n = 174$), 15% casados ($n = 35$), 2% separados ($n = 4$), 6% união estável ($n = 15$), e 1% viúvos ($n = 3$). Houve prevalência de renda familiar até 2 salários-mínimos (59.9% $n = 136$), seguida dos estudantes com renda entre 2 e 5 salários-mínimos (7.8% $n = 18$). Por último, os estudantes não beneficiados totalizaram 26.4% ($n = 61$) da amostra e os beneficiados representam 63.6% ($n = 170$), subdividido pelos seguintes programas: Fies (5.2%, $n = 12$), Educa Mais Brasil (1.7%, $n = 4$), Prouni (21.6%, $n = 50$) e outros tipos de benefício (45%, $n = 104$).

Instrumentos

Foi utilizado o **Questionário de Vivências Acadêmica – QVA-r**, desenvolvido por Almeida (1998) e validado para o Brasil por Granado et al. (2005), visando conhecer as vivências acadêmicas ocorridas dentro e fora da IES, envolvendo experiências cotidianas dos estudantes do ensino superior. É composto por 55 itens com 5 dimensões: a) Pessoal – Itens associados ao *self* e às percepções de bem-estar físico e psicológico. b) Interpessoal – relações com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas bem como o envolvimento em atividades extracurriculares. c) Carreira – processo de adaptação ao curso, projetos vocacionais e às perspectivas de carreira. d) Estudo – hábitos de estudo e trabalho, gestão do tempo e outros recursos de aprendizagem. e) Institucional – interesse pela instituição, desejo de permanência nos estudos, percepção da qualidade dos serviços e estrutura. Os itens foram respondidos com uma escala do tipo likert, de cinco pontos: 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 0 – nem discordo e nem concordo, 4 – concordo parcialmente e 5 – concordo totalmente.

Os dados de confiabilidade encontrados para o QVA-r, foram: Pessoal - $\alpha = .87$, Interpessoal - $\alpha = .85$, Carreira - $\alpha = .86$, Estudos - $\alpha = .79$ e Institucional - $\alpha = .75$. Tais resultados são consistentes com os de Granado et al. (2005), com quatro dos indicadores obtidos (Pessoal, Interpessoal, Estudo e Institucional) mais elevados que no estudo original.

O segundo instrumento utilizado foi a **Escala de Autoeficácia Ocupacional: Versão Reduzida – EAO-VR** (*Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form – OSS-SF*, Rigotti, et al., 2008) validada no Brasil por Damásio et al. (2014), que avalia a capacidade dos estudantes em reunir recursos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais necessários para

alcançar um objetivo, lidar com uma determinada situação ou desempenhar uma tarefa (Damásio et al., 2014).

Duas razões levaram a escolha dessa escala, apesar de ela estar vinculada ao campo ocupacional, e não à educação superior: 1) economia na apresentação dos itens e sua descrição; 2) minimização do efeito negativo de um questionário excessivamente longo, visto que as medidas alternativas fariam com que o instrumento de pesquisa se tornasse cansativo para os respondentes. Como pontuam Soares et al. (2006), estudantes menos motivados ou mais inclinados ao cansaço, com um questionário muito extenso torna-se contraproducente, e corre-se o risco destes estudantes passarem a responder de forma aleatória, a partir de um determinado momento.

Para adequar a escala para o ensino superior, substituiu-se do termo “trabalho” da escala original para os termos “acadêmico(a)”, “pessoais” ou “profissionais”, a exemplo: a) Item original - “Eu posso manter a calma quando estou enfrentando dificuldades no meu trabalho, porque eu conto com as minhas habilidades.”; Item adaptado - “Eu posso manter a calma quando estou enfrentando dificuldades no meu ambiente acadêmico, porque eu conto com as minhas habilidades.”; b) Item original - “Minhas experiências de trabalho anteriores têm me preparado bem para o meu futuro profissional.”; Item adaptado - “Minhas experiências pessoais e/ou profissionais anteriores têm me preparado bem para o meu futuro profissional.”; c) Item original - “Eu me sinto preparado para a maioria das exigências em meu trabalho.”; Item adaptado - “Eu me sinto preparado para a maioria das exigências em meu ambiente acadêmico.”. Adicionalmente, foi realizada uma reflexão oral com o Professor Doutor em Psicologia, e coordenador de curso de pós-graduação em Psicologia com área de concentração em Avaliação Psicológica, de uma Universidade Federal Brasileira que considerou apropriada as alterações dos termos.

Além disso, foi realizada uma análise fatorial exploratória, que apontou bons dados em termos da fatorabilidade ($KMO = .851$, Bartlett $X^2[15] = 465.312$; $p < .001$). A medida seguiu um modelo unifatorial, tal qual Damásio et al. (2014), com base no critério de autovalores, com uma variância explicada de 55.1% (Tabela 1). As cargas fatoriais indicam elevada qualidade, estando todas a partir de .69. Também foi obtido bom indicador de confiabilidade com $\alpha = .84$ e a correlação item-total ficou a partir de .56.

Tabela 1. Autovalores e Variância da Medida.

Autovalores iniciais			Rotação das Somas das Cargas Quadradas		
Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
3.304	55.063	55.063	3.304	55.063	55.063
.764	12.737	67.800			
.621	10.349	78.149			
.485	8.090	86.239			
.444	7.401	93.640			
.382	6.360	100.000			

Nota: Elaboração pelos autores. Método de extração: Análise de Componentes Principais.

Por fim, foi aplicado um Questionário sociodemográfico e educacional, abordando as variáveis: sociodemográficas (sexo, idade, raça/etnia, renda familiar e estado civil) e educacionais (semestre, curso, situação em relação a benefícios).

Procedimentos

A coleta foi realizada através da plataforma de Formulários da Google, tendo os estudantes acessado com seus próprios equipamentos. Após a autorização das coordenações foram feitas visitas às salas para explicar a pesquisa e convidar os estudantes a participarem. A pesquisa foi conduzida tendo em vista as resoluções 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Assim, os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, sendo assegurado direito de não participarem; de desistirem a qualquer momento sem sanções de qualquer natureza (incluindo o direito de supressão dos seus dados da base); além do sigilo sobre as informações individuais prestadas. Ao final, foi criado um grupo no WhatsApp com dois representantes de cada curso e encaminhado *link* para acesso ao formulário.

Foram adotados procedimentos de análise descritiva, além de análises inferenciais, por meio do software *IBM SPSS Statistics*, com as seguintes técnicas: a) Correlação; b) Teste *t* para comparação entre os grupos de estudantes; c) *one-way ANOVA (post hoc Tukey)*, para avaliar diferenças entre as médias e se os fatores desempenham alguma influência sobre a variável dependente (ajustamento acadêmico), com a probabilidade de erro menor .05 ($p < .05$).

Resultados

A proposta geral do estudo envolve a análise da associação de ajustamento acadêmico e crença de autoeficácia no grupo estudado. Para um melhor entendimento dessa relação um conjunto de objetivos específicos foi proposto, de modo a melhor entender a natureza da relação encontrada.

O primeiro objetivo específico enfatizou a comparação dos grupos em termos da crença de autoeficácia. Nesse caso, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de beneficiados ($M = 3.84$; $DP = 0.71$) e os não beneficiados ($M = 3.85$; $DP = 0.67$). Ou seja, o fato de fazer parte de um dos programas de ações afirmativas (Fies, Prouni, EducaMais e outros) não coloca esse grupo de estudantes em situação desfavorável, refutando parte da H2.

O segundo objetivo específico foi o de caracterizar o perfil de ajustamento acadêmico dos estudantes, medido por meio dos fatores do QVAr. Inicialmente foi utilizada uma ANOVA de medidas repetidas para avaliar eventuais diferenças entre as médias das dimensões entre si. Posteriormente, foi conduzido um teste *t* para comparar os dois grupos e, assim, estabelecer um melhor entendimento do padrão de ajustamento em termos gerais e específicos. Em se tratando da comparação entre beneficiados e não beneficiados, não foi verificada diferença significativa em nenhuma das dimensões do ajustamento acadêmico, refutando o segundo aspecto da H2. Os resultados da comparação dos fatores entre si por

meio da ANOVA de medidas repetidas, no entanto, apontaram um padrão com distinções significativas, que são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Escores Médios dos fatores de Ajustamento Acadêmico.

Fatores	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	95% Intervalo de Confiança	
				Limite Inferior	Limite Superior
Carreira	4.05	0.44	.057	3.938	4.161
Interpessoal	3.52	0.66	.078	3.362	3.670
Institucional	3.47	0.62	.078	3.316	3.622
Estudo	3.40	0.60	.075	3.251	3.548
Pessoal	3.08	0.78	.063	2.956	3.204

Nota: Método: ANOVA.

Num primeiro momento, verificou-se a violação da hipótese da esfericidade no teste de Mauchly ($\chi^2(9) = 96.172, p < .01$). Diante disso, houve a correção dos graus de liberdade com base nas estimativas de esfericidade de Greenhouse e Geisser ($\epsilon = .805$). Após esse procedimento, os efeitos se mostraram significativos em $p < .01$. Houve efeito principal significativo da dimensão de ajustamento na maneira como esse componente foi avaliado, $F(3.22, 740.86) = 88.004$. Com base nisso, foram identificadas três faixas de explicação para os valores, indicando fatores mais e fatores menos representativos na maneira como o grupo procede em termos do seu ajustamento acadêmico. A primeira faixa aponta o fator Carreira como o mais elevado, diferenciando-se significativamente de todos os demais fatores ($p < .001$), resultado semelhante foi encontrado no estudo de Anjos e Aguilar-da-Silva (2017). Em seguida, temos os fatores Interpessoal, Institucional e Estudo, que formam um só bloco, diferenciando-se de Carreira e Pessoal, mas se assemelhando em termos de prevalência. Por fim, na última faixa, temos o fator Pessoal que, a exemplo do fator Carreira, diferencia-se significativamente de todos os demais fatores ($p < .001$), mas se apresentando como o de menor prevalência no modelo de ajustamento utilizado pelo grupo investigado.

Assim, o ajustamento acadêmico é visto como fortemente guiado pelo fator Carreira em relação aos demais fatores. Vale ressaltar, inclusive, que o fator não apenas se destaca entre os demais, como também se caracteriza por índices elevados em termos da escala utilizada ($M = 4.05; DP = 0.86$). O referido fator está relacionado aos sentimentos, satisfação e percepção de competências envolvidos com o curso escolhido, bem como à perspectiva de carreira por parte dos estudantes, sendo esse o componente que melhor explica o ajustamento que o grupo faz em relação às suas vivências na IES.

A dar seguimento, temos a segunda faixa do ajustamento acadêmico, em que se encontram os fatores Interpessoal ($M = 3.52; DP = 1.19$), Institucional ($M = 3.47; DP = 1.18$) e Estudo ($M = 3.40; DP = 1.14$), sem diferenças significativas entre si. No entanto, os três fatores individualmente e em conjunto, exercem papel significativo no processo de ajustamento dos estudantes da IES. Esses resultados também vão ao encontro dos achados de Anjos e Aguilar-

da-Silva (2017) e de Soares et al. (2014). Por fim, o fator Pessoal ($M = 3.08$; $DP = 0.96$) apresentou a média mais baixa dentre os fatores de ajustamento acadêmico.

Na sequência, foi realizada uma ANOVA para avaliar eventuais diferenças entre as médias dos fatores sociodemográficos com a crença de autoeficácia e os fatores do ajustamento acadêmico. Para a amostra em análise, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de estudantes beneficiados e não beneficiados. Entretanto, foram encontradas algumas associações entre as variáveis supracitadas quando da análise geral da amostra dos estudantes, mais especificamente com as variáveis de cor, renda familiar e estado civil.

Referente à autodeclaração de cor, foram encontradas diferenças significativas nas médias para com o fator Institucional do ajustamento acadêmico ($p < .05$). Nesse sentido, aqueles estudantes que se declararam pretos obtiveram as maiores médias ($M = 3.66$; $DP = 1.06$), seguidos dos pardos ($M = 3.53$; $DP = 1.13$), tendo os brancos obtido a menor média ($M = 3.06$; $DP = 1.38$). Vale lembrar que o referido fator, de acordo com Almeida et al. (2001), está relacionado aos sentimentos para com a instituição, com o desejo de permanência ou não nela, bem como a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o nível de conhecimento e da avaliação estrutural da IES – essas características, apresentam associações favoráveis ao processo de ajustamento.

A segunda variável de análise foi a renda familiar. Os achados apontam para uma diferença significativa para as médias dos fatores de Carreira ($p < .01$), Estudo ($p < .01$) e Institucional ($p < .01$). O padrão observado para os três casos foi o mesmo. Desse modo, os estudantes com renda familiar entre 5 a 10 salários-mínimos (SM) apresentaram as maiores médias para os fatores citados, seguidos dos estudantes com renda até 2 SM, os de faixa entre 2 e 5 SM e, por fim, a faixa salarial familiar com menor média foram os de acima de 10 SM, conforme se vê na Tabela 3.

Tabela 3. Fatores de Ajustamento Acadêmico vs. Renda.

<i>Renda</i>	<i>Carreira</i>	<i>Estudo</i>	<i>Institucional</i>
Até 2 S.M.	$M = 4.09, DP = 0.81$	$M = 3.47, DP = 1.10$	$M = 3.57, DP = 1.11$
Entre 2 e 5 S.M.	$M = 3.92, DP = 0.89$	$M = 3.32, DP = 1.16$	$M = 3.36, DP = 1.23$
Entre 5 e 10 S.M.	$M = 4.55, DP = 0.36$	$M = 3.83, DP = 0.65$	$M = 3.86, DP = 0.67$
Acima de 10 S.M.	$M = 3.51, DP = 1.28$	$M = 2.51, DP = 1.62$	$M = 2.44, DP = 1.64$
Total	$M = 4.05, DP = 0.86$	$M = 3.40, DP = 1.14$	$M = 3.47, DP = 1.18$
$p <$.01	.01	.01

Para a variável estado civil, foram encontrados resultados significativos com a autoeficácia a se destacar os estudantes separados ($M = 4.58$; $DP = 0.55$; $p < .05$), viúvos ($M = 4.39$; $DP = 0.92$; $p < .05$) e casados ($M = 4.16$; $DP = 0.59$; $p < .05$). Por sua vez, os solteiros e os declarados com união estável apresentaram as menores médias ($M = 3.77$; $DP = 0.68$; $p < .05$) e ($M = 3.67$; $DP = 0.89$; $p < .05$) respectivamente. Ariño (2018) e Barros et al. (2009) também encontram resultados significativos entre a autoeficácia e os estudantes declarados

casados, união estável e separados. Apesar da literatura indicar correlações entre o estado civil e o ajustamento acadêmico, a exemplo dos estudos de Ariño (2018) e Peron (2019) que encontraram diferenças de resultados entre estudantes casados/união estável e solteiros para com a dimensões do ajustamento, na presente amostra, não foram encontrados resultados significativos para com os fatores de ajustamento acadêmico.

Por fim, foi realizada uma análise de regressão para averiguar a capacidade preditora da autoeficácia para com o processo de ajustamento acadêmico numa perspectiva global dos grupos de estudantes. Essa lógica se sustenta ainda mais diante da refutação de H2. Os resultados indicam suporte parcial a H1, com a autoeficácia indicando capacidade explicativa do ajustamento acadêmico em termos dos fatores Pessoal ($p < .001$), Carreira ($p < .001$) e Estudo ($p < .001$), mas não para os fatores Interpessoal ($p = .054$) e Institucional ($p = .059$), o que pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4. Relação entre a Variável da Crença de Autoeficácia com os Fatores de Ajustamento Acadêmico.

	Fator Pessoal			
	R^2	B	$SE\ b$	β
Constante		1.220	.330	
Autoeficácia	.121	.484	.085	.354
	Fator Carreira			
	R^2	B	$SE\ b$	β
Constante		3.027	.309	
Autoeficácia	.043	.266	.079	.217
	Fator Estudo			
	R^2	B	$SE\ b$	β
Constante		1.861	.409	
Autoeficácia	.056	.400	.105	.245

Nota: b = Coeficiente de regressão não-padronizado; $SE\ b$ = Erro padrão; β = coeficiente de regressão padronizado. $p < .001$

A capacidade de explicação das variâncias foi modesta nos três casos em que o modelo se mostrou significativo. Ainda assim, são resultados que merecem um debate inicial para que possa ser aprofundado em estudos posteriores. Desse modo, a convicção dos estudantes em termos de sua capacidade de mobilizar recursos para atingir seus resultados mostrou-se associada a: 1) assertividade para lidar com seu equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisões e autoconfiança com seu processo de ajustamento acadêmico (fator Pessoal), valendo destacar que foi a dimensão com maior variância explicada (12.1%); 2) sentimentos assertivos e satisfação relacionados ao curso, bem como à percepção de competências e à sua perspectiva de carreira em termos da adaptabilidade ao ensino superior (fator Carreira), com 4.5% da variância explicada. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010, 2011b) para as variáveis analisadas; e 3) competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão do tempo e outros recursos de aprendizagem (fator Estudo), com 5.6% da variância explicada.

Discussão

Os resultados apresentados indicam uma crença de autoeficácia moderadamente elevada, o que favorece a uma maior convicção de investimento em comportamentos necessários para produzir resultados efetivos sobre diferentes eventos que afetem suas vidas e favoreçam o alcance de seus objetivos, conforme afirma Bandura (1997). Adicionalmente, a literatura aponta que, ao se apresentarem com elevada crença de autoeficácia, os indivíduos possuem uma forte tendência de se engajar nas ações demandadas e de apresentar melhores desempenhos em atividades de interesse. O desenvolvimento dessa crença de autoeficácia, por sua vez, é favorecido pelo desenvolvimento de competências, além do apoio ambiental para a consecução de suas atividades inicialmente escolhidas – no caso em questão, no esforço de se adaptarem à IES e às suas respectivas demandas e rotinas acadêmicas (Bandura, 1997; Kamel, 2018; Lee et al, 2018).

Quanto à caracterização do perfil de ajustamento acadêmico, o fator Carreira se sobressaiu em relação aos demais e, neste sentido, alguns aspectos merecem destaque tendo em vista o que a literatura nos oferece. Em primeiro lugar, os estudos de Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) e de Soares et al. (2014) apontam o mesmo como fator de melhor capacidade de influência sobre o processo de adaptação à faculdade entre as amostras analisadas pelos autores. Adicionalmente, de acordo com Almeida et al. (2001), as questões relacionadas ao fator supracitado não são apenas atreladas à confirmação de escolhas feitas pelos estudantes, mas também, à articulação dos investimentos que os jovens dispõem para a ampliação e consolidação do seu projeto vocacional e de carreira. Finalmente, de acordo com Riquelme et al. (2012), ao se observar uma relação positiva entre as experiências e envolvimento acadêmico dos estudantes, é possível sinalizar que os discentes passem a se identificar e a se comprometer com a sua carreira de interesse e, nesse sentido, passem a adotar perspectivas de desenvolvimento profissional de acordo com as suas aptidões.

Soma-se ao fator Carreira o ideário de ascensão socioeconômica que é fortemente associado com o processo de adaptação ao ensino superior. A relevância destes dois fatores pode ser explicada pelo fato de que a IES onde os estudantes estão inseridos utiliza-se de forte *merchandising* ao associar a inserção ao mercado de trabalho e o sucesso profissional à conquista de um diploma. Os estudantes também são fortemente motivados desde o primeiro ano de curso pelos coordenadores, professores e setor de *Marketing* a fazerem parte de um portal de empregos desenvolvido exclusivamente para atender aos discentes da IES. Outro ponto a considerar é que mais de 90% da presente amostra exerce algum tipo de atividade, seja através de um emprego formal ou informal. Esse envolvimento da instituição em motivar a relação dos estudantes com o mercado de trabalho pode explicar, em certa medida, a forte influência do fator Carreira no processo de ajustamento acadêmico para o grupo analisado.

Sobre os fatores Interpessoal, Institucional e Estudo é importante salientar que as relações sociais entre os pares no contexto universitário são percebidas pelos estudantes como de grande valia. O fortalecimento dos laços de amizade favorece o compartilhamento de experiências, expectativas, interesses e dos problemas que são comuns entre eles, a facilitar uma adaptação mais assertiva à faculdade. A instituição também apresenta papel de

relevância nesse processo, no sentido de favorecer um ambiente em que os estudantes se sintam pertencentes tanto ao curso quanto à faculdade. Desta forma, desenvolver estratégias que favoreçam as relações dos estudantes com seus professores, pares e atividades extraclasse, bem como desenvolver estratégias de enfrentamento para lidar com as dificuldades e, conseqüentemente, com possíveis frustrações são de grande valia por parte das IES no favorecimento da crença de autoeficácia e da adaptação desses estudantes. Essas argumentações encontram respaldo na literatura a exemplo dos estudos de Anjos e Aguilarda-Silva (2017), Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011 a) e de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011 b).

Nas relações entre professores e estudantes, o professor apresenta papel significativo para potencializar a crença de autoeficácia e o processo de ajustamento acadêmico dos discentes. Desenvolver nos docentes habilidades e competências relacionadas às estratégias de *feedbacks* tornam-se ações importantes por parte das faculdades, uma vez que, essas estratégias tornam-se poderosas ferramentas para elevar a capacidade de crença de autoeficácia, bem como incentivar aos estudantes a superarem seus obstáculos e, conseqüentemente, alcançar seus objetivos. A literatura aponta correlações significativas entre o *feedback* e a crença de autoeficácia, a exemplo dos estudos de Delaval et al. (2017); Dimotakis et al. (2017) e Schütze et al. (2017).

Referente ao fator Pessoal, que apresentou a menor média, é importante considerar que este resultado pode estar relacionado com a percepção mais negativa dos estudantes frente aos seus aspectos de bem-estar pessoal, o que pode, por sua vez, também está relacionada ao momento de transição do ensino médio (EM) ao ES, a uma noção de maturidade, de maiores responsabilidades sobre as próprias decisões e a busca por uma independência familiar (Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2016; Ariño, 2018). Vale destacar que estudos qualitativos se tornam necessários para uma melhor compreensão deste fenômeno.

Adicionalmente, tais situações podem gerar nos estudantes um conjunto de inquietações e insegurança para lidar com as novas demandas acadêmicas – o que, em certa medida, deve ser visto como um fenômeno natural de qualquer processo de mudança. No entanto, esses mesmos estudantes devem perceber que são partes responsáveis no desenvolvimento de novos padrões comportamentais, emocionais e cognitivos para gerenciar individual ou coletivamente a nova realidade social em que estão inseridos. O que para muitos deles, pode se tornar uma tarefa significativamente estressora.

Em adição, Araújo et al. (2016) e Casanova et al. (2020) em seus estudos apontam fatores que facilitam e dificultam o processo do ajustamento dos estudantes ao ES. Referente aos facilitadores pode-se citar, o suporte familiar, a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento de competências de interação social. Por outro lado, a não habilidade de gerir suas atividades e seu tempo, bem como, a ausência de suporte financeiro para com as despesas mensais, a possibilidade da não adaptação à própria instituição e aos processos de aprendizagem, foram apontados pelos autores como os fatores que mais contribuem para redução da qualidade do ajustamento dos estudantes pesquisados. Acrescentam ainda a

importância das IES em identificarem os diferentes fatores dificultadores e, assim, possibilitar recursos e apoio diferenciados conforme as características individuais e coletivas de seus estudantes, com o objetivo de minimizar a capacidade de suas influências.

Em termos da questão étnico-racial, observou-se que os estudantes autodeclarados pretos e pardos apresentaram valores mais expressivos que os demais para com o fator Institucional do ajustamento acadêmico. E, esses resultados podem, ao menos em parte, estar associados à percepção de suporte da organização. Os estudantes pretos e pardos são mais comumente oriundos de instituições públicas do ensino médio. Essas instituições, por sua vez, costumam contar com uma infraestrutura e rede de atenção menos eficiente em relação às suas contrapartes privadas. Desse modo, os estudantes pretos e pardos tendem a perceber um impacto mais substancial desse novo cenário - a vivência na IES. Vale lembrar que o fator Institucional, de acordo com Almeida et al. (2001), está relacionado aos sentimentos para com a instituição, com o desejo de permanência ou não nela, bem como, a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o nível de conhecimento e da avaliação estrutural da IES. E estas características, apresentam associações favoráveis ao processo de ajustamento.

Outro elemento a ser considerado é que esse público tende a ser oriundo de classes socioeconômicas menos favorecidas. Dessa maneira, a percepção da IES como instância de melhoria de vida predispõe a percepções mais positivas. Os estudantes desse perfil tendem a ser público prioritário dos programas de bolsa. Uma vez que essas bolsas representam insumos financeiros importantes para as IES privadas, elas passam a dar um suporte diferenciado para o processo de aditamento e matrícula, com eventuais impactos para a formação de vínculo por parte do aluno. Essas considerações, vale ressaltar, demandam investigações futuras. Por fim, Cordeiro (2010) afirma que a permanência desses estudantes está na combinação dos aspectos de ordem social, financeira e pedagógica. Neste sentido, afirma o autor que, torna-se relevante direcionar o olhar para além dos aspectos supracitados e dar atenção ao ambiente de aprendizagem, no sentido de identificar e suprimir nele, fatores de exclusão que podem estar presentes nos discursos, nos gestos, nas expressões dos docentes, dos colegas de sala e dos colaboradores da IES.

Referente a renda familiar é importante salientar que, independentemente da sua faixa de renda, os estudantes da presente amostra, em maior ou menor grau, também são influenciados em seu processo de ajustamento acadêmico através dos fatores Carreira, Estudo e Institucional. Casanova et al. (2020) salientam que a recursos financeiros estão relacionados com uma das dificuldades percebidas pelo estudante em seu ajustamento. Muitos desses estudantes deixam seus lares para se instruírem em outras cidades e, assim, precisam assegurar recursos financeiros de subsistência para além dos investimentos acadêmicos demandados pelos seus respectivos cursos de escolha, a exemplo de transporte, aluguel, livros e alimentação. Os resultados aqui encontrados corroboram com a literatura e apontam que os estudantes com renda familiar entre 5 e 10 salários-mínimos apresentaram melhores médias para com o processo do ajustamento ao ES em relação aqueles com renda entre 2 e 5 salários.

Vale lembrar que o fator Carreira apresentou a maior média geral entre os demais fatores, e os fatores Estudo e Institucional compuseram a segunda faixa de influência. Em relação aos dois últimos fatores citados, recomenda-se que a instituição de ensino possa desenvolver ou potencializar estratégias nos níveis: a) Pedagógico – não só apresentar e tornar claro o modelo educacional como também trazer o aluno para assumir um papel de coautoria desse processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das competências técnicas referentes às diferentes áreas de conhecimento do curso de interesse, b) Vocacional – desenvolver ações presenciais voltadas a esclarecer aspectos relacionados à profissão escolhida no que se refere às oportunidades e desafios, bem como favorecer o desenvolvimento das habilidades comportamentais, interpessoais e emocionais na formação de profissionais cidadãos, c) Institucional – atualizar os recursos físicos e tecnológicos para atender as respectivas exigências e evolução pertinentes a cada curso.

Sobre o estado civil dos grupos de estudantes analisados, vale lembrar que a construção e a vinculação com a crença de autoeficácia, conforme Bandura (1977, 1997, 2001) estão diretamente ligadas a quatro fatores primários de informação: 1) realização de desempenho pessoal; 2) experiências vicárias; 3) persuasão social e 4) estados fisiológicos e emocionais. As realizações pessoais, sejam elas de sucesso ou fracasso, frente às demandas de tarefas dos estudantes, podem oferecer importantes fontes de informações para com a sua autoeficácia (Lent et al., 1994; Lent et al., 2002). Entretanto, a natureza dos modelos sociais em que esses estudantes estão inseridos e seus estados emocionais podem afetar a autoeficácia em relação aos diferentes domínios de desempenho pessoal. Nesse sentido, era de se esperar que os estudantes declarados separados, viúvos e casados apresentassem as maiores médias para com a crença de autoeficácia, uma vez que eles vivenciaram experiências mais complexas e assumiram responsabilidades que são distintas daquelas vivenciadas pelos estudantes declarados solteiros. Em relação aos que se declararam em união estável, acreditava-se que eles iriam compor o grupo dos casados, separados e viúvos. No entanto, a sua baixa média pode estar associada ao pequeno número de participantes que se identificou com essa categoria de estado civil.

Enfim, um comentário adicional a ser feito refere-se ao Fator pessoal, que foi o mais fortemente impactado pela crença de autoeficácia. Um dado curioso é que o referido fator foi o que apresentou a menor média em relação à caracterização dos fatores de ajustamento acadêmico. Nesse sentido, questiona-se quais possíveis aspectos podem explicar essa relação? Algumas suposições podem ser indicadas, a saber: 1) 13 cursos participaram do estudo nas áreas de humanas, exatas e saúde. Estes com suas respectivas características e especificidades que irão constituir uma identidade própria, a demandar distintas características de autoeficácia e habilidades e competências para o processo de ajustamento ao ensino superior; e 2) as mulheres representam 75.3% da amostra, e pesquisas apontam que estudantes do sexo masculino tendem a se ajustar mais facilmente ao ensino superior em relação aos estudantes do sexo feminino (Credé & Niehorster, 2012; Rubin, 2012).

Ao tomar com base estes resultados, é fundamental que a IES invista em ações que potencializem aspectos relacionados aos dois fatores supracitados. Ou seja, investir em

programas de orientação vocacional para favorecer um assertivo processo de escolha e de desenvolvimento profissional e também desenvolver habilidades e competências humanas, interpessoais e emocionais através de trabalhos de dinâmicas de grupos, acompanhamentos psicopedagógicos, terapia de grupo são estratégias que poderão favorecer um aumento da percepção da autoeficácia dos estudantes, a se refletir para os demais fatores do processo de ajustamento acadêmico. Essas proposições também estão alinhadas com as ideias de Elemo e Turkum (2019), Castro e Almeida (2016) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010, 2011a, 2011b).

Conclusão

O presente estudo se propôs a analisar a relação da crença de autoeficácia e o ajustamento acadêmico entre estudantes beneficiados e não beneficiados pelos programas de ação afirmativa para educação superior (FIES, PROUNI, EDUCAMAIS e outros tipos de benefícios), em uma instituição particular no Estado da Bahia. Nesse sentido, buscou-se tanto a comparação em termos de resultados globais desses estudantes como possíveis associações entre as principais variáveis de análise.

Os resultados encontrados não indicaram diferenças entre os dois grupos analisados no que se refere à crença de autoeficácia e do ajustamento acadêmico. Por outro lado, foi identificada capacidade explicativa da crença de autoeficácia em relação ao ajustamento acadêmico nas dimensões Pessoal, Carreira e de Estudo, a corroborar parcialmente com a hipótese 1, indo ao encontro de resultados semelhantes na literatura específica.

Contudo, é importante salientar que mesmo que inicialmente o aluno apresente dificuldades de se ajustar ao ensino superior, em razão de sua baixa crença de autoeficácia, essa última pode ser incrementada. Isso pode se dar, por exemplo, através do processo de *feedback* (Delaval et al. 2017; Dimotakis et al. 2017; Schütze et al. 2017), da caracterização do perfil dos estudantes, da identificação dos fatores dificultadores e potencializadores (Araújo et al. 2016; Casanova et al. 2020), relatados e, assim, favorecer uma maior persistência sobre a sua formação e, conseqüentemente, o seu ajustamento à instituição de ensino, evitando assim, a sua evasão.

Para além dos aspectos citados, é de significativa importância considerar que são múltiplas as variáveis que se associam positiva ou negativamente à crença de autoeficácia e do ajustamento dos estudantes ao ensino superior. Não se pode deixar de considerar que o olhar para esse fenômeno deve ser dinâmico e contingencial, sempre a objetivar e refletir sobre quais estratégias psicopedagógicas e acadêmicas devem ser adotadas para minimizar eventuais fatores de estresse e potencializar a adaptação desses estudantes ao cenário universitário. Isso permitirá a construção de uma identidade acadêmica, além da construção e fidelização de redes de apoio social e afetivo, oferecendo e divulgando entre os estudantes serviços especializados que possam auxiliar, de forma mais sistemática, aqueles discentes que apresentem dificuldades mais significativas ou de maior gravidade, seja de ordem pessoal ou acadêmica.

Por fim, mesmo que as IES disponham de uma multiplicidade de estratégias e serviços que venham a atender seu corpo discente em seu processo de transição e de ajustamento ao ensino superior, é importante destacar que o sucesso desse processo será, em grande medida, de responsabilidade do próprio aluno. Esse, por sua vez, deverá aprender e desenvolver sua autoeficácia de forma a promover um bem-sucedido processo de transição, adaptação e de aprendizagem. Como afirmado, estudantes com alto nível de autoeficácia são mais capazes de realizar atividades mais desafiadoras, despendem maior esforço, são mais persistentes no alcance de seus objetivos, são capazes de fazer uso de estratégias de aprendizagem mais complexas e vivenciam menos ansiedade e medo em suas demandas acadêmicas. Nesse sentido, a autoeficácia torna-se conceito-chave para explicar o processo de ajustamento acadêmico.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º Ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In A. S. Leandro & C. V. de Rui (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp.146-164). Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://hdl.handle.net/1822/42318>
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para Jovens Universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(3), 130-133. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5), 3-10. <http://hdl.handle.net/1822/12082>
- Anjos, D. R. L., & Aguilar-da-silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): Avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação*, 22(1), 105-123. <https://www.scielo.br/j/aval/a/9XbYPGwbZK9VMvBXcv8qHmP/?lang=pt>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1, 13-32. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Ariño, D. O. (2018). *Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189946>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp.71-81). Academic Press.

- Bandura, A. (1997) Self-efficacy, the exercise of control. *Freeman and Company*.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychologist*, 52(1), 2-18. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barbosa, M. M., Oliveira, F. M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/08.pdf>
- Barros, M. A., Lima, C. F. de., Mól, A. L. R., Silva, É. S. da. & Souza, R. K. S.. (2009). Autoeficácia e atributos sociodemográficos: Um estudo empírico com participantes de um congresso de gestão de pessoas. *II encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR360.pdf>
- Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 606–629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1.º ano do ensino superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Castro, R.V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da Uminho. In A. S. Leandro & C. V. de Rui (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes de 1º ano* (pp.1-14). *Centro de Investigação em Educação* (CIEd). https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Ribeiro10/publication/305491154_Perfil_dos_alunos_ingressados_na_Universidade_de_Tras-os-Montes_e_Alto_Douro_atraves_do_concurso_nacional_de_acesso_ao_ensino_superior/links/5791713708ae4e917d0470fd.pdf#page=4
- Cordeiro, M.J.J.A. (2010). Ações afirmativas: Políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais*, 33, 97-115. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9035/4750>
- Credé, M., & Neihorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Damásio, B. F., Freitas, C. P. P., & Koller, S. H. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 65-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203035764008>
- Delaval, M., Michinov, N., Bohec, O. L., & Hénaff, B. L. (2017). How can students' academic performance in statistics be improved? Testing the influence of social and temporal-self comparison feedback in a web-based training environment. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1090456>
- Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology*, 102(11), 1514-1527. <https://doi.org/10.1037/apl0000228>
- Elemo, A. S., & Türküm, A.S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 7-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.02.003>
- Goldring, T., Harper, E, Jassal, R, Joseph, L, Kelly, A, Mulrooney, H, Piper, I, & Walker, H. (2018). Experience and expectations of transition to higher education: A qualitative exploration. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i13.2849>

- González, M. S. R., Vacas, C. T., Couñago, M. A. G., & Fernández, M. F. P. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports: Mensura e Statistics*, 111(2), 624-640. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23234105/>
- Granado, J. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41. <http://hdl.handle.net/1822/12089>
- Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. J. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011 b). Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&tlng=pt
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011a). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(1), 50-65. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>.
- Kamel, O. M. (2018). Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 86-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585260.pdf>
- Lee, J., Song, K., & Kim, D. (2018). Self-efficacy, attribution, and adjustment to college life. *North American Journal of Psychology*, 20(3), 575-599. <https://link.gale.com/apps/doc/A563457861/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=754d3b5>
- Lent, R. W., Taveira, M.C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187918471027X>
- Lent, R.W, Brown, S. D, Talleyrand, R., Mcpartland, E. B, Chopra, S. B, Davis, T, Alexandre, M.S, Suthakaran, V., & Chai, C.M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 61-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879101918147>
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum Press.
- Ministério da Educação (2021). Educa Mais Brasil. <https://www.educamaisbrasil.com.br/quem-somos>
- Ministério da Educação (2021). Programas e Ações. <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>
- Peron, V. D. (2019). *Adaptação acadêmica e relações com a evasão: Identificação de indicadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4650/5/Vanessa_Demarchi_Peron_2019.pdf
- Perry, C., & Allard, A. (2003). Making the connections: Transition experiences for first year education students. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 74-89. https://www.researchgate.net/publication/241062357_Making_the_connections_Transition_experiences_for_first-year_education_students/link/54b877190cf269d8cbf6d600/download
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3350/335027283011>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069072707305763>

- Riquelme, A., Mujica, R. D., Villalobos, A. P., Almeida, L. S., Herrera, I. L., Puentes, J. G., & Stricklanda, B. (2012). Vivências y implicación académica em estudantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para sue valoración. *Estudios pedagógicos*, 28(2), 7-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Rodrigues, S. F.P. (2010). *Adaptação ao ensino superior: Vivências acadêmicas dos estudantes da UBI*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2530>
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22-38. https://www.researchgate.net/publication/225090554_Social_Class_Differences_in_Social_Integration_Among_Students_in_Higher_Education_A_Meta-Analysis_and_Recommendations_for_Future_Research
- Schütze, B., Rakoczy, K., Klieme, E., & Besses, M. (2017). Training effects on teachers' feedback practice: The mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self-efficacy. *ZDM Mathematics Education*, 49(3), 475-489. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-017-0855-7>
- Shankland, R., Genolini, C., França, L. R., Guefi, J., & Ionescu, S. (2010). Student adjustment to higher education: The role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Higher Education*, 59, 353-366. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-009-9252-7>
- Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002
- Soares, A. B, Francischetto, V., Dutra, B., Miranda, J. M. de., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. <https://www.scielo.br/j/psuf/a/n5TL8KyLXXvzvZSjpHPQTmd/?format=pdf&lang=pt>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: Relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(e183912), 1-13. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/MbYfFYdmHf53TRcvBxKpYVd/?lang=pt&format=pdf>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. <https://www.scielo.br/j/psuf/a/n5TL8KyLXXvzvZSjpHPQTmd/?format=pdf&lang=pt>
- Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39219/1/Transi%C3%A7%C3%A3o%20e%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20ao%20ensino%20superior%20e%20a%20demanda%20pelo%20sucesso%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20portuguesas.pdf>
- Soares, A.P., Almeida, L.S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão Integral (QVA) e Versão Reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp.101-120). Quarteto.
- Tinto, V. (1996). Persistence and the first-year experience at the community college: Teaching new students to survive, stay, and thrive. In H. N. Joseph (Ed.), *The Community College: Opportunity and Access for America's First-Year Students* (pp.97-104). University of South Carolina. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393486.pdf>
- Yadak, S. M. A. (2017). The Impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among Qassim university undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5(1), 157-174. https://www.researchgate.net/publication/312480206_The_Impact_of_the_Perceived_Self-Efficacy_on_the_Academic_Adjustment_among_Qassim_University_Undergraduates

Self-Efficacy and Academic Adjustment Among University Students Ingressing From Private Education

Abstract

Introduction. It is fundamental to understand the process of student adjustment for managerial and psycho-pedagogical policies adopted by colleges and universities, due to the heterogeneity and massification of the students that increasingly enter the tertiary education level. The quality of the said process relates to socioeconomic issues as well as the capacity of self-perception pertaining to the belief in auto-efficacy, which thereby significantly influence student demands, personal experiences in meeting challenges, and efforts to obtain satisfactory results that favor the adjustment process. The study sought to provide an analysis of the degree to which the belief in auto-efficacy is associated with the academic adjustment of students that have been benefited and not benefited by affirmative action efforts undertaken at a private institution in the state of Bahia/Brasil. Benefited students are those who enter higher education institutions that charge tuition with scholarships provided by public and/or private sources, such as, for example, the Fund for Higher Education Student Financing (FIES), the University for All program (ProUni), and Educate More Brazil (Uduc Mais Brasil). **Method.** A survey study was conducted of 231 students in either their first (43.7%) or second semester (56.3%), with 57 men (24.7%) and 174 women (75.3%) from the private institution in Bahia, mentioned above. The study utilized the Academic Experiences Questionnaire (QVA-R) and the Occupational self-efficacy Scale – Short Form (OSS-SF). **Results.** After completing descriptive and inferential analyses, no significant differences were found between the two groups. Within each group, significant associations were observed relating personal factors with auto-efficacy and academic adjustment. Significant and positive correlations, albeit tenuous, were encountered between auto-efficacy and the factors of Career, Personnel and Study. **Discussion and Conclusion.** The study is relevant for amplifying the understanding of auto-efficacy and academic adjustment, especially in the private higher education sphere. It therefore contributes to initiatives taken by educators and higher education institutions that seek to minimize the stress and increase the academic adaption of their students.

Keywords

Self-efficacy, academic adjustment, private higher education, students benefitted and not benefitted, affirmative action.

Received: 26.01.2021

Revision received: 17.10.2021

Accepted: 11.12.2021