

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Bruna Lopes Bragiatto ¹; Cristiane Maria Barra da Matta ²

¹ Aluno de Iniciação Científica da Escola de Engenharia Mauá (EEM/CEUN-IMT);

² Professor da Escola de Engenharia Mauá (EEM/CEUN-IMT).

Resumo. *O impacto do início da vida acadêmica aliado ao contexto da pandemia COVID-19 podem afetar tanto a adaptação escolar como aspectos intrapessoais, em especial a autoeficácia, e podem influenciar no sucesso acadêmico. O presente trabalho teve como objetivo avaliar a adaptação acadêmica, as crenças de autoeficácia no ensino superior e as associações com as características dos estudantes. Para a coleta de dados foram utilizados o Questionário de dados sociodemográficos, o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e a Escala da autoeficácia na formação superior (AEFS). Os dados foram coletados no segundo semestre de 2020 com alunos do primeiro ano dos cursos de Engenharia, Administração e Design de uma instituição privada e foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais. As pontuações de adaptação acadêmica e autoeficácia foram consideradas satisfatórias, mostrando que os estudantes se percebem confiantes e adaptados ao ensino superior, mesmo com o ensino remoto. Por meio de análise de regressão linear múltipla, o modelo proposto explicou 62% da adaptação acadêmica e permitiu concluir que as crenças de autoeficácia impactaram no resultado.*

Introdução

Pesquisas sobre adaptação acadêmica visam municiar as instituições de ensino de informações acerca de habilidades e assim contribuir para novas práticas educativas que façam com que os discentes se percebam mais confiantes e apoiados pelas instituições de ensino e, dessa maneira, possam conquistar seus objetivos relacionados ao ensino superior (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a).

O início da vida acadêmica é um período de grandes mudanças, desafios e conquistas pessoais por parte dos estudantes. Para muitos, o ingresso a uma universidade significa uma realização de um sonho o qual conduzirá ao sucesso profissional e na tão esperada independência financeira. Essas expectativas podem, no entanto, não serem atendidas por completo, gerando frustrações que poderão influenciar na trajetória do aluno na universidade (Santos, Zanon, & Ilha, 2019).

Ao entrar no ensino superior, espera-se dos “calouros” uma postura e conduta mais madura em relação ao ensino anterior. A autonomia, a proatividade e a responsabilidade com os estudos são algumas das características que são desejadas pelos docentes. Porém, muito dos estudantes recém ingressantes não as possuem, pois não foram habituados, no ensino básico e secundário, a desenvolvê-las. Assim, o aluno terá que se moldar a esse conjunto de alterações que irão influenciar na vivência e adaptação acadêmicas (Matta, 2019).

Juntamente a esses obstáculos, em 2020, os estudantes tiveram de encarar as grandes incertezas que a pandemia do COVID-19 trouxe, tendo, então, um empecilho a mais na trajetória acadêmica e, conseqüentemente, no aproveitamento educacional.

O impacto da pandemia traz à tona a discussão dos mecanismos que as instituições implantaram e aprimoraram para o prosseguimento das aulas remotas, que antes eram realizadas presencialmente.

Os resultados da pesquisa, em tempos de pandemia, permitirão verificar as relações entre características sociodemográficas, adaptação acadêmica e autoeficácia, de três diferentes cursos de uma instituição privada, em meio às aulas mediadas por tecnologia e ao retorno presencial parcial facultativo.

Autoeficácia no ensino superior

É um conceito definido por Bandura (1986, 1993, 1997) pela Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977), o qual trata-se do indivíduo acreditar nas suas capacidades de executar ações exigidas para atingir uma dada *performance* e de se organizar. Na área acadêmica, o conceito é o mesmo, pois ao acreditar na sua autoeficácia, os estudantes adquirem convicções pessoais para realizar uma tarefa em um grau de qualidade definida (Bandura & Schunk, 1981). Acredita-se que quanto maior essa crença em si, maior o grau de esforço investido, maior motivação para a realização das escolhas, incluindo as de carreira. Isso foi posteriormente confirmado por outros estudiosos dessa linha teórica (Lent, 2004; Pajares, 2002; Vega, Contreras, Chávez, & Delgado, 2012).

Essa autoconfiança, segundo Bandura (2001, 2004 e 2008), se desenvolve ao longo da vida por meio de experiências de êxito, da observação do sucesso alheio, das críticas e avaliações positivas, e de um bom estado emocional e físico. Essa convicção, bem construída, leva o aluno a planejar melhor a sua vida acadêmica e a ter uma boa percepção de suas qualidades para alcançar os próprios objetivos. Assim, ressaltar as crenças de autoeficácia é importante no processo de desenvolvimento do universitário, pois influencia-o a se dedicar mais nas atividades exigidas com persistência, transpondo rapidamente os desafios que tem de enfrentar e mantendo o foco para alcançar seus objetivos (Santos, Zanon, & Ilha, 2019).

No entanto a maioria dos recém ingressantes não possuem maturidade para encarar o ambiente acadêmico, induzindo a forma como expressam as suas opiniões aos demais colegas e aos professores (Ornelas, Blanco, Gastélum, & Chávez, 2012). Portanto, isso pode influenciar no desempenho acadêmico, na autoestima (Ornelas et al., 2012) e na interação interpessoal (Sá, 2006), resultando em possível frustração e fracasso.

Adaptação acadêmica

A adaptação acadêmica é um processo no qual o estudante deve encarar novas exigências do mundo acadêmico, tais como: novas regras, desempenho e convívio social. Esse processo é considerado complexo, pois envolve vários fatores que estão relacionados com rendimento acadêmico, vivências acadêmicas e desenvolvimento institucional, e demanda condutas adaptativas que necessitam ser realizadas com competência (Igue et al., 2008; Soares & Del Prette, 2015).

O ambiente do ensino superior exige do estudante uma maior autonomia, mais responsabilidades e amadurecimento. Essa passagem da adolescência para a vida adulta gera transformações biopsicossociais. Segundo Soares e Del Prette (2015), o processo de adaptação acadêmica está relacionado a fatores sociais, pessoais e institucionais que ajudam o aluno a integrar-se da melhor forma possível à instituição e ao curso.

A construção da própria identidade depende da autoestima do aluno e da sua melhor adaptação ao ambiente universitário, originada de um sentimento de pertencimento e de grande confiança em si mesmo (Cordeiro, 2006). A transparência da universidade, perante os alunos, auxilia em uma melhor adaptação escolar, assim como questões de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, interpessoal e emocional, resultantes das vivências acadêmicas.

Essa adaptação discutida no presente estudo considera os fatores pessoais, interpessoais, relacionados aos sentimentos quanto à carreira escolhida, quanto aos estudos, à gestão do tempo, e à apreciação quanto a instituição ingressada. Além disso os estudantes enfrentam outros processos adaptativos, como a adaptação desenvolvimental.

Pandemia do COVID-19

A pandemia do COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, tem causado um significativo fardo na saúde e na economia desde o seu primeiro surto em dezembro de 2019. Diante disso a sociedade teve de encarar um novo cenário e uma nova forma de viver. Por ser uma doença altamente contagiosa e, muitas vezes, fatal, a população foi obrigada a manter o

isolamento social, resultando em uma crise não somente econômica, mas educacional. Ao mesmo tempo que o distanciamento é uma boa estratégia a curto prazo, a longo prazo ou até a chegada de uma vacina, estratégias alternativas têm sido necessárias para controlar o ônus da doença, enquanto minimiza-se a crise econômica (Zhao, Tatapudi, Corey, & Gopalappa, 2020).

Com a chegada do vírus em meados de fevereiro, no Brasil, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as aulas presenciais, em março, e entraram imediatamente em quarentena. Em poucos dias mudaram-se os paradigmas, as práticas, as relações internas e externas (Barbar, Torres, & Lopes, 2020).

Em consequência disso, as instituições privadas, e algumas públicas, acataram as orientações governamentais em ministrar aulas virtuais, sem uma previsão de retorno. As atividades online, apesar de todos os seus desafios e entraves, foram cruciais para minimizar os prejuízos do extenso período de ausência das aulas presenciais (Cordeiro, 2020).

O distanciamento social fortaleceu o aprendizado mediado por tecnologia, implicando em novos paradigmas para a produção de saberes através da utilização de ferramentas digitais e de interações sociais não presenciais (Carneiro, Rodrigues, & França, 2020).

Em resposta às aulas no formato online, alunos e professores tiveram que se adaptar à mudança, exigindo mais disciplina, concentração e autonomia. Muitos deles não estavam preparados para tal efeito, pois o uso de ferramentas tecnológicas requer, em grande parte, um conhecimento prévio (Nhantumbo, 2020), acarretando “novas” problemáticas. Entre elas encontram-se: a falta de suporte psicológico a professores, a baixa qualidade no ensino, a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, o descontentamento dos estudantes e o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (Archer, Gusso, Luca, & Sahão, 2020).

Santos (2019, p.69) destaca que “as tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de educação online são os ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados no ciberespaço, bem como tele e videoconferências”. A autora considera a “educação online um conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”. Cita ainda que na educação online

“os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica, com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas, e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA (ambientes virtuais de aprendizagem)” (Santos, 2019, apud Nhantumbo, 2020).

Nesse contexto de medo, incerteza, insegurança e de muitas mudanças, as crenças de autoeficácia e a adaptação acadêmica podem ter sido grandemente impactadas.

Desenvolver, portanto, um ensino mediado por tecnologia não é uma tarefa fácil. Ainda que o ensino, no contexto de pandemia, tenha um caráter emergencial, não pode ser improvisado. Afinal, o que e como será ensinado estão atribuídos a como as pessoas, como cidadãos e profissionais, serão capazes de fazer e transformar a sociedade no futuro (Botomé, 1994; Carvalho et.al, 2014).

Acredita-se que no início da pandemia boa parte dos alunos ingressantes ainda não estava adaptada ao ensino superior, ao curso e à instituição, uma vez que esses haviam frequentado somente um mês de aulas presenciais, e frente ao cenário do COVID-19, tornou-se necessário um novo processo adaptativo. Esse processo foi bem mais complexo, pois envolveu questões emocionais, psicológicas e tecnológicas.

Material e Métodos

Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal, realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os alunos foram convidados à participação espontânea, após leitura e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao questionário remotamente.

Participantes

Participaram do estudo 281 universitários de primeira série dos cursos de Engenharia (76,5%), Administração (8,9%) e Design (14,6%) do Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia, com idade média de 18,8 anos ($DP = 1,6$). A maioria é do sexo masculino (70,8%) e matriculados no período diurno (84,9%). A minoria (7,0%) estudou anteriormente em escola pública, 87,0% não trabalhavam e apontaram os recursos da família como a principal fonte para custear os estudos, 80,6%. Somente 15,9% possuíam bolsa de estudos ou crédito educativo, parcial ou total. Os pais, em sua maioria, possuem ensino superior, 76,1% dos pais e 77,5% das mães. Aceitaram o retorno parcial presencial 75,4% dos participantes da pesquisa.

Procedimentos de coleta de dados

Foram explicados aos alunos os objetivos do estudo, a participação voluntária e a garantia de sigilo dos dados. Ainda foram informados que a participação na pesquisa não deveria trazer qualquer desconforto ou risco à saúde, mas no caso de desconforto emocional, por causa das perguntas do questionário, poderiam imediatamente interromper sua participação no estudo. A aplicação do questionário foi coletiva, em aula remota síncrona de disciplina de primeira série. Foram necessários cerca de 25 minutos para a realização.

Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos, para verificar as características individuais dos estudantes (gênero, idade, ensino médio público ou privado, período escolar, situação de trabalho, principal fonte de recursos para custear os estudos, escolaridade dos pais e situação de retorno presencial parcial), o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r), como uma medida global de adaptação acadêmica (Granado et al., 2005) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior - AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

O instrumento QVA-r avalia cinco áreas das vivências no âmbito universitário: pessoal (ajustamento físico e psicológico, e bem-estar), interpessoal (nível de integração com colegas e percepção de apoio), carreira (sentimentos relacionados com o curso e o projeto vocacional), estudo (hábitos de estudo e gestão do tempo) e institucional (satisfação e vínculo com a instituição). O questionário, com 55 itens, é respondido em escala *likert* de cinco níveis de resposta, que varia de “nada a ver comigo” (1 ponto) a “tudo a ver comigo” (5 pontos). No presente estudo a análise de confiabilidade do QVA-r, representada pelo *Alpha de Cronbach* (α), é de 0,90 para a dimensão pessoal, 0,90 para interpessoal, 0,90 para carreira, 0,85 para estudo e 0,77 para institucional. Esses resultados denotam a boa consistência interna do instrumento para a amostra pesquisada.

A escala AEFS, composta por 34 itens, verifica a percepção do estudante em relação à capacidade referente aos diversos aspectos que compõem as experiências no ensino superior. A escala tem formato Likert com dez níveis de resposta, de 1 (pouco) a 10 (muito), agrupados nas cinco dimensões: autoeficácia acadêmica (confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, $\alpha = 0,93$), autoeficácia na regulação da formação (confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira, $\alpha = 0,90$), autoeficácia na interação social (confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais, $\alpha = 0,87$), autoeficácia em ações proativas (confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais, $\alpha = 0,88$) e autoeficácia na

gestão acadêmica (confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, $\alpha = 0,85$).

Os instrumentos selecionados para essa pesquisa possuem valores de *alpha de Cronbach* acima de 0,70, representando boa fidedignidade.

A pesquisa foi realizada durante a pandemia, em outubro de 2020. Cerca de dois meses antes, alguns alunos haviam retornado presencialmente para duas aulas práticas por semana.

Procedimentos de análise de dados

As respostas obtidas no questionário de Dados Sociodemográficos, na escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e no questionário de Vivência Acadêmicas reduzido (QVA-r) compuseram o banco de dados, a partir do qual foram realizadas análises estatísticas por meio do programa *Statistical Package for The Social Science* (SPSS) v. 22.0.

Para a caracterização da amostra foi realizada análise estatística descritiva. Para as variáveis qualitativas foram construídas tabelas com frequências absolutas e relativas (%). Já para as variáveis quantitativas foram calculadas medidas resumo.

Na caracterização da amostra, as médias entre os grupos foram comparadas pelo teste t de *Student* ou por análise de variância (ANOVA). Os agrupamentos foram discriminados por: gênero, curso, situação de trabalho, principal fonte de recurso para custear os estudos, período cursado (diurno e noturno), ensino médio público ou privado, escolaridade dos pais e retorno presencial parcial (sim/não). Foram analisadas as possibilidades de associações entre idade, autoeficácia e vivências acadêmicas. A direção e o grau de associação entre as variáveis investigadas foram examinados por meio da correlação bivariada ρ de *Spearman*, considerado um teste não paramétrico, caso as variáveis não se adequem à distribuição normal.

Destaca-se que não se pode garantir relações de causalidade com as variáveis de correlação, mas pode-se determinar a direção do relacionamento (se é positiva, negativa ou nula) e a força ou a magnitude do relacionamento entre duas variáveis. O coeficiente de correlação, em valor absoluto, varia de 0 (nenhuma relação entre as variáveis) a 1 (relação perfeita entre as variáveis). Sobre a força do relacionamento, valores entre 0,90 a 0,70 são considerados altos; entre 0,69 a 0,40, moderados; entre 0,39 a 0,10, fracos (Dancey & Reidy, 2013).

O teste do modelo de adaptação acadêmica no contexto de pandemia foi realizado por meio de análise de regressão linear múltipla. As variáveis independentes significativas no estudo foram: idade, gênero, cursos, retorno presencial, autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social e autoeficácia na gestão acadêmica.

Resultados e Discussão

Adaptação acadêmica e características sociodemográficas

A média geral 3,7 (DP = 0,5) da adaptação dos estudantes foi considerada elevada. Os três primeiros itens com médias mais elevadas do QVA-r expressam que a percepção dos estudantes com a instituição é muito boa, uma vez que indicam a boa infraestrutura (média 4,9), que gostariam de concluir o curso na mesma instituição (média 4,5) e que gostam da faculdade onde estudam (média 4,5).

Médias elevadas também foram relacionadas à dimensão carreira, pois os estudantes acreditam que escolheram bem o curso (média 4,2), o qual parece estar de acordo com suas aptidões e capacidades (média 4,2), que possibilitará realização profissional (média 4,3) e que podem concretizar seus valores na profissão escolhida (média 4,1).

Outra dimensão bem estabelecida na instituição analisada é a interpessoal, em que os estudantes acreditam possuir bons amigos (média 4,1) e terem desenvolvido amizades satisfatórias na universidade (média 3,9), mesmo diante da situação de distanciamento social

frente a pandemia.

Na Tabela 1 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões do QVA-r, a par da informação relativa à média e elementos relativos à dispersão dos resultados.

Tabela 1 – Análises descritivas das dimensões das vivências académicas (VA).

VA	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Pessoal	274	1,29	4,71	3,18	0,76	-0,28	-0,47
Interpessoal	278	1,17	5,00	3,79	0,70	-0,62	0,54
Carreira	275	1,00	5,00	4,02	0,62	-0,97	2,41
Estudo	277	1,33	5,00	3,43	0,70	-0,07	-0,37
Institucional	273	1,63	5,00	4,19	0,52	-1,03	1,95
Geral	259	1,44	4,80	3,68	0,50	-0,40	0,78

Fonte: as autoras.

Ao analisar o conteúdo da Tabela 1, face à pontuação média das dimensões do questionário, importa relatar a elevada percepção de satisfação dos estudantes em relação à instituição frequentada, à carreira escolhida e, em menor nível, aos relacionamentos interpessoais no ambiente universitário. No entanto, as médias obtidas nas dimensões pessoal e estudo do QVA-r situam-se ligeiramente acima do nível intermediário da escala, denotando uma redução na percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e hábitos de estudo. A menor pontuação na dimensão pessoal reflete a redução da sensação de bem estar físico e psicológico, possivelmente, em decorrência da pandemia. Os valores de desvio padrão entre 0,50 e 0,76 confirmam a homogeneidade das respostas dos participantes da amostra.

Os índices de assimetria negativos mais distantes de zero indicam um deslocamento das respostas para a direita em relação ao centro da curva, mostrando pontuações mais elevadas que a intermediária e a não normalidade da curva. Os valores positivos de curtose representam o pico da curva (alto número de respostas de mesma pontuação), o que não foi observado nas dimensões pessoal e estudo, que obtiveram maior variação nas respostas. Verificou-se a falta de normalidade dos dados das dimensões do QVA-r, a partir do teste de *Kolmogorov-Smirnov*.

Constatou-se que não existe diferença significativa ($p > 0,05$) entre a escala geral das vivências académicas e participantes dos três cursos pesquisados, períodos diurno e noturno, dos sexos feminino e masculino, do ensino médio público e privado, que trabalham ou não, que utilizam diferentes recursos para custear o curso, com pais de diferentes níveis de escolaridade e entre os que retornaram e os que não retornaram parcialmente às aulas presenciais.

No entanto, na comparação das dimensões do QVA-r por gênero observou-se diferenças na dimensão de adaptação Pessoal e na dimensão denominada Estudo, mostrando que os homens se percebem melhores nas questões psicológicas e de bem-estar, enquanto as mulheres se percebem com melhores hábitos de estudo. Adiante, notou-se uma percepção de maior adaptação, em nível de integração com colegas e sentimento de apoio, aos alunos que retornaram parcialmente ao curso presencial. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Análise comparativa das dimensões do QVA-r e variáveis significativas.

VA	Gênero	N	Média	DP	Valor p*
Pessoal	Feminino	77	2,9	0,8	0,000
	Masculino	196	3,3	0,7	
Estudo	Feminino	78	3,6	0,6	0,016
	Masculino	198	3,4	0,7	
Retorno presencial	Sim	211	3,9	0,6	0,026
	Não	67	3,6	0,9	

*Valor-P referente ao teste t de *Student* (comparação das variáveis entre dois grupos). Fonte: as autoras.

Autoeficácia e características sociodemográficas

A média da autoeficácia acadêmica (média = 7,83) dos alunos foi considerada bastante elevada no contexto de pandemia COVID-19, o que denotou boas convicções pessoais para cumprir as atividades acadêmicas. As boas crenças sobre si mesmo, mostraram maior grau de esforço investido e possivelmente maior motivação para a realização das escolhas, incluindo as de carreira (Bandura & Schunk, 1981; Lent, 2004; Pajares, 2002; Vega, Contreras, Chávez, & Delgado, 2012).

Na Tabela 3 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões da AEFS relacionadas à média e elementos relativos à dispersão dos resultados. As maiores pontuações foram relacionadas às crenças de capacidade de gestão acadêmica e de interação social. Os itens relativos à terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido (média 8,7), cooperar com os colegas nas atividades (média 8,5), trabalhar em grupo (média 8,4), estabelecer bom relacionamento com meus professores (média 8,4) e esforçar-se nas tarefas acadêmicas (média 8,3).

Tabela 3 – Análises descritivas das dimensões da autoeficácia (AEFS).

AEFS	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Acadêmica	271	2,11	10,00	7,84	1,30	-0,92	1,63
Regulação	274	1,57	10,00	7,82	1,41	-1,10	2,50
Social	269	2,00	10,00	8,01	1,42	-1,01	1,34
Ações	272	1,29	10,00	7,41	1,50	-0,73	1,09
Gestão	274	1,00	10,00	8,15	1,49	-1,37	2,97
Geral	257	1,68	10,00	7,83	1,23	-0,91	2,12

Fonte: as autoras.

Ao verificar os índices de assimetria e curtose, e o teste de Kolmogorov-Smirnov, notou-se pontuações mais elevadas que a intermediária, alto número de respostas de mesma pontuação e a não normalidade dos dados das dimensões da AEFS.

Constatou-se que não existe diferença significativa ($p > 0,05$) entre a pontuação geral da autoeficácia e as características dos estudantes, contempladas na pesquisa.

No entanto, na comparação das dimensões por gênero observou-se diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) na autoeficácia acadêmica e na gestão, mostrando que as mulheres se percebem mais confiantes para aprender, demonstrar e aplicar conteúdos, planejar a execução das tarefas e cumprir os prazos, como mostrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Análise comparativa das dimensões da AEFS e variáveis significativas.

AE	Variável	N	Média	DP	Valor p*
Acadêmica	Feminino	78	8,1	1,2	0,040
	Masculino	192	7,7	1,3	
Gestão	Feminino	78	8,5	1,4	0,011
	Masculino	195	8,0	1,5	
Acadêmica	Engenharia	205	7,7*	1,3	0,019
	Administração	24	8,2	1,2	
	Design	41	8,3*	1,4	
Interação social	Engenharia	203	7,9*	1,4	0,005
	Administração	24	8,4	1,1	
	Design	41	8,6*	1,5	
Regulação	Trabalho área	13	8,8*	0,9	0,015
	Trabalho fora área	19	8,2	1,4	
	Não trabalho	241	7,7*	1,4	

*Valor-P referente ao teste t de *Student* e à ANOVA (para comparar mais de dois grupos).

Fonte: as autoras.

Na comparação de cursos notou-se que os alunos de Design se mostraram mais confiantes na capacidade de aprender, aplicar conteúdo e de relacionar-se com colegas, comparativamente aos alunos de Engenharia. Os alunos trabalhadores também se perceberam mais confiantes na capacidade de planejamento, autorregulação acadêmica e de desenvolvimento de carreira, em relação aos que não trabalham.

As médias com menores valores foram obtidas nos itens da autoeficácia relacionadas a ações proativas, mostrando uma reduzida confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. Essa afirmação foi observada especialmente nos itens relacionados à atualização de tendências profissionais (média 7,1), perguntar quando tem dúvida (média 7,1) e procurar auxílio de professores (média 7,1).

Correlações entre idade, vivência acadêmicas e autoeficácia

O teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* foi realizado com as dimensões das escalas e idade dos participantes. Os resultados rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados ($p \leq 0,05$). Assim utilizou-se a correlação de *Spearman*, para dados não paramétricos.

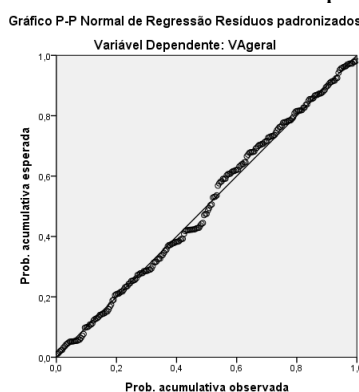
Existe correlação negativa fraca ($p \leq 0,05$) entre as variáveis idade e adaptação geral (QVA-r), com $\rho = -0,125$. Ou seja, em fraca intensidade, quanto maior a idade dos estudantes menor a adaptação acadêmica. Essa relação aparece, mais especialmente, na dimensão pessoal ($\rho = -0,120$), relacionada ao bem estar físico e psicológico, e na apreciação da instituição que frequentam ($\rho = -0,144$). A autoeficácia (AEFS) não se relacionou com a idade ($p > 0,05$).

Todas as dimensões das vivências acadêmicas apresentaram algum grau significativo de relacionamento com as dimensões de autoeficácia ($p \leq 0,05$).

Modelo de adaptação acadêmica no contexto de pandemia

Na Figura 1 foi demonstrada a normalidade dos resíduos do modelo de regressão linear múltipla obtido. Verificou-se que no modelo final não há multicolinearidade e nem singularidade (tolerância $> 0,10$ e VIF < 10), isto é, as variáveis independentes não apresentam altas correlações entre si. Verificou-se também a ausência de multicolinearidade e singularidade pela não existência de correlações superiores a 0,90 entre as variáveis, como sugerido por Tabachnick e Fidell (2007).

Figura 1 – Gráfico P-P Plot das variáveis do modelo preditivo de adaptação escolar.



O modelo explica 63,2% [R^2 ajustado = 0,60; $p = 0,000$] da variância de adaptação acadêmica. A variável contribuiu com maior peso na explicação do modelo é autoeficácia acadêmica ($\beta = 0,27$; $p \leq 0,01$), seguida da autoeficácia na interação social ($\beta = 0,25$; $p \leq 0,01$) e da autoeficácia na gestão acadêmica ($\beta = 0,23$; $p \leq 0,01$). O modelo é bom e o resíduo bem ajustado.

Conclusões

Diante do contexto de pandemia, as pontuações das escalas foram consideradas bastante satisfatórias, mostrando que os estudantes se percebem autoconfiantes e adaptados ao ensino superior, mesmo com o ensino remoto. O único fator que se mostrou prejudicado no período deste ensino se refere às relações interpessoais. Houve uma percepção de maior adaptação, em nível de integração com colegas e sentimento de apoio, dos alunos que retornaram parcialmente ao curso presencial.

Os alunos homens se percebem melhores nas questões psicológicas e de bem-estar, enquanto as mulheres se percebem com melhores hábitos de estudo e de gestão do tempo, mais confiantes para aprender e gerir as tarefas escolares. E quanto ao curso, os alunos de Design se percebem mais confiantes na capacidade de aprender e de interagir com os colegas, se comparados aos de Engenharia.

Os estudantes trabalhadores mostraram maior confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira, se comparado aos que não trabalham. Em contrapartida os alunos de mais idade apresentaram menor adaptação acadêmica, principalmente na dimensão relacionada ao bem estar físico e psicológico, e na apreciação da instituição que frequentam.

Todas as dimensões das vivências acadêmicas se relacionam estatisticamente com as dimensões de autoeficácia. O modelo proposto explicou cerca de 62% da adaptação acadêmica dos estudantes e permitiu concluir que as crenças de autoeficácia representaram maior impacto no resultado, prioritariamente a confiança na capacidade de aprender, se relacionar com os colegas e professores, e envolver-se com o curso, planejar e cumprir metas acadêmicas.

Referências Bibliográficas

- Archer, A. B., Gusso, H. L., H., Luca, G. G., Sahão, F. T. (2020) Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957.
- Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986) From thought to action: Mechanisms of personal agency. *The New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004) Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura, A. (2008) Toward an agentic theory of the self. Em H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney, *SelfProcesses, Learning and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches* (Vol. 3, pp. 15-49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Barbas, M. P., Torres, A., & Lopes, N. (2020) Adaptação da Unidade Curricular “Educação a Distância” Face ao Surto Pandêmico COVID-19. *Edição Temática: Ciências Sociais e Humanas. Revista da UI-IPSantarém*, 8(2), 102-110.
- Botomé, S. P. (1994) *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!* Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.

- Carneiro, L. de A., Rodrigues, W., França, G., & Prata, D. N. (2020) Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e267985485.
- Carvalho, G. S.; SILVA, S. Z.; Kienen, N.; Melo, C. M. (2014) Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas*, São Paulo, 5(2), 93-105.
- Cordeiro, R. A. (2006) Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 4(XXIV), 509-517.
- Cordeiro, K.M.A. (2020) O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2013) *Estatística sem Matemática para Psicologia*. 5ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Granado, J. F., Santos, 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.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2011a) Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: teoria e prática*, 13(1), 75-88.
- Igue, É. A., Bariani, I. D., & Milanesi, P. B. (2008) Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF (Impr.)*, 13(2), 155-164.
- Lent, R. (2004) A social cognitive view of career development and counseling. In S. D.
- Matta, C.M.B. (2019) Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada. Tese de doutorado Universidade Metodista de São Paulo, 2019.
- Nhantumbo, T. L. (2020) Capacidade de Resposta das Instituições Educacionais no Processo de Ensino-Aprendizagem Face à Pandemia de COVID-19: Impasses e Desafios. 25 (2), jul-dez (2020).
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012) Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26.
- Pajares, F. (2002) Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.
- Sá, A. P. (2006) Propriedades psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 61-72.
- Santos, A. A. A. dos; Zanon, C.; Ilha, V. D. (2019) Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estud. psicol. (Campinas)*, 36 (e160077).
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. (2015) Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007) *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper-Collins College Publishers.
- Teixeira, M. P., Dias, A. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008) Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185- 202.
- Vega, H. B., Contreras, M. O., Chávez, J. F. A., & Delgado, J. C. G. (2012) Autoeficácia percebida en conductas académicas, diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Zhao X., Tatapudi H., Corey G., & Gopalappa C. (2020) Threshold analyses on rates of testing, transmission, and contact for COVID-19 control in 2 a university setting.