

Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas

Heloiza de Sousa¹, Marucia Patta Bardagi, Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil

RESUMO

Este estudo investigou a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina, que responderam aos instrumentos por formulário online. Participaram 204 estudantes (66,7% mulheres e 73,5% cotistas), com idade média de 22,6 anos. Os dados foram analisados por meio de testes de diferença de médias e correlação. Os cotistas apresentaram média mais baixa do que os demais na dimensão Interpessoal das vivências acadêmicas, e mais alta nas dimensões Pessoal e Institucional, sem diferenças na Autoeficácia. Entende-se que a dificuldade dos cotistas nas relações interpessoais possa ser decorrente do preconceito e da desconfiança que o sistema de cotas enfrenta no Brasil. Nesse sentido, os serviços universitários podem trabalhar auxiliando na integração acadêmica dos muitos alunos que formam o ensino superior brasileiro, preparando-os para uma vivência globalizada.

Palavras-chave: autoeficácia; cotas; integração acadêmica; ensino superior.

ABSTRACT – Higher education self-efficacy and experiences of regular and affirmative action university students

This study investigated the levels of higher education self-efficacy and academic experiences in regular and affirmative action students of the Federal University of Santa Catarina, who filled online research forms. 204 students participated (66.7% women and 73.5% from affirmative action), mean age of 22.6 years. Data were submitted to correlation and mean difference tests. Affirmative action students had lower levels than regular ones in Interpersonal dimension of academic experiences, while in Personal and Institutional dimensions they had higher scores, with no differences in Self-efficacy. The difficulty they find in interpersonal relationships, can be a function of prejudice and distrust that the affirmative action system faces in Brazil. Student services can work to assist in the academic integration of different types of students that form the Brazilian higher education, preparing them for a global experience.

Keywords: self-efficacy; affirmative action; academic integration; higher education.

RESUMEN – Autoeficacia en la educación superior y vivencias de universitarios beneficiarios y no beneficiarios

Este estudio investigó la autoeficacia en la educación superior y las vivencias académicas de estudiantes beneficiarios y no beneficiarios de la Universidad Federal de Santa Catarina, que respondieron a los instrumentos por formato online. Participaron 204 estudiantes (66,7% mujeres y 73,5% beneficiarios), con edad media de 22,6 años. Los datos se analizaron mediante pruebas de diferencia de medias y correlación. Los beneficiarios presentaron media más baja que los demás en la dimensión Interpessoal de las vivencias académicas, y más alta en las dimensiones Personal e Institucional, no hubo diferencias en la Autoeficacia. Se entiende que la dificultad de los beneficiarios en las relaciones interpersonales pueda ser resultado del prejuicio y de la desconfianza que el sistema de beneficiarios enfrenta en Brasil. En ese sentido, los servicios universitarios pueden trabajar auxiliando en la integración académica de los muchos alumnos que conforman la educación superior brasileña, preparándolos para una vivencia globalizada.

Palabras clave: autoeficacia; beneficiarios; integración académica; educación superior.

Atualmente, o direcionamento das reformas políticas educacionais com programas de incentivo ao acesso ao ensino superior brasileiro vem desencadeando novas discussões sobre a temática da educação superior (Guerreiro, 2007). Esses debates sobre reforma e expansão do ensino superior envolvem desafios no que se refere à resolução de problemas sobre desigualdades raciais e sociais, não somente no acesso às instituições, mas também na permanência nas mesmas (Moehlecke,

2004). Nesse sentido, um conjunto de políticas públicas vem sendo implementado a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas por aqueles que, em virtude de desigualdades históricas, de outra forma se encontrariam impossibilitados de frequentar o ensino superior (Santana, 2010). A avaliação da eficiência dessas políticas e do sucesso dos alunos que ingressam nas universidades por meio das mesmas se torna, dessa forma, tema de interesse das mais diversas áreas.

¹ Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, sala 14A, Campus Universitário UFSC Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, 88040-970, Florianópolis-SC. Tel.: (48) 9998-4529. E-mail: helloiza.sousa@gmail.com

Dentre as muitas ações adotadas pelo governo nos últimos anos, na tentativa de reduzir as desigualdades existentes nessa modalidade de ensino estão, por exemplo, o financiamento, pelo Ministério da Educação ou pelas próprias universidades, de cursinhos pré-vestibulares comunitários para pessoas com vulnerabilidade socioeconômica; a concessão de um maior número de bolsas de estudos e a isenção das taxas de inscrição para o vestibular, inclusive em instituições de ensino privadas etc. Mas a maior inclusão social nos últimos anos tem sido feita no ensino superior pela ampla adoção do sistema de cotas (Guarnieri & Melo-Silva, 2007). Segundo Domingues (2005), as cotas são mecanismos extremos de ação afirmativa e têm como objetivo a reserva de vagas para grupos minoritários, principalmente no acesso à universidade, ao mercado de trabalho e à representação política. Para Gomes (2001), as ações afirmativas têm como objetivos: instigar e encorajar transformações na esfera cultural, pedagógica e psicológica, com o intuito de conter a discriminação ainda existente contra grupos marginalizados; introduzir a diversidade e fazer com que os grupos minoritários tenham representatividade nos diversos setores; e criar as chamadas “personalidades emblemáticas”, para que sejam fonte de inspiração e exemplo para as gerações mais jovens e apontar que é possível ter um espaço para investir na educação.

Na educação superior brasileira, as políticas de cotas universitárias foram implantadas a partir da Lei número 3.524 (2000), com reserva de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas; e da Lei número 3.708 (2001), com reserva de 40% das vagas para alunos que se declararem “negros” ou “pardos”. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – foi a primeira a realizar, a partir de 2003, processos seletivos com reserva de vagas para estudantes negros e pardos, bem como para estudantes da rede pública de ensino (Vasconcelos & Silva 2005). Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o programa de ações afirmativas foi aprovado no ano de 2007 e começou a ser implantado em 2008, com reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, para negros e vagas suplementares para indígenas.

Muitos autores têm se dedicado ao tema das cotas (Araújo, 2001; Guarnieri, & Melo-Silva, 2010, 2007; Moehlecke, 2002, 2004; Oliveira Filho, 2009; Pena & Bortoline, 2004; Tragtenberg, 2009) questionando e argumentando pontos contra ou a favor da adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades. Moehlecke (2002) aponta que aqueles que percebem o programa como um privilégio e não como um direito, tendem a ver esses programas como uma “discriminação ao avesso”, pois estariam favorecendo um grupo em detrimento do outro, além de contribuir para que esses grupos fossem vistos como inferiores e incapazes de conseguir realizar uma tarefa de acordo com seus próprios méritos. Pesquisas como a de Santos, Cavalleiro, Barbosa e Ribeiro (2008) sugerem, em contrapartida, que a inserção

diferenciada no ensino superior público brasileiro, como é o caso das ações afirmativas, possibilita que estudantes de classes sociais e grupos raciais distintos convivam mais uns com os outros, contribuindo assim para:

[...] a revisão e a reprovção de preconceitos raciais, de classe e de atitudes discriminatórias; possibilitando a formação de profissionais negros ou de origem social pobre gerando novas referências para a sociedade brasileira e novas visões sobre a sociedade brasileira; democratiza (mesmo que minimamente) bens culturais produzidos na sociedade; e, entre outras vantagens, melhora a qualidade de vida dos grupos historicamente vulneráveis, podendo inclusive diminuir a desigualdade sociorracial em nosso país” (Santos e cols., 2008, p. 915).

Entretanto, apesar de o tema em questão apresentar relevância social e política para a realidade brasileira, em relação aos estudantes cotistas, cuja discussão na literatura tem sido mais política do que propriamente pedagógica, são raros os estudos buscando avaliar a satisfação, o sucesso ou a integração acadêmica destes estudantes, tanto isoladamente quanto em comparação aos alunos aprovados pelo sistema tradicional. Os estudos empíricos existentes seguem prioritariamente duas linhas de investigação: identificar as percepções de diferentes grupos (alunos, professores, sociedade em geral) sobre o sistema de cotas (Guarnieri & Melo-Silva, 2010; Neves & Lima, 2007; Silva & Silva, 2012) ou avaliar principalmente as diferenças no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas. Nessa segunda linha, Velloso (2009) e o IPEA (2008), por exemplo, apontam dados sobre a avaliação de desempenho de alunos cotistas e não cotistas de algumas universidades públicas brasileiras indicando que o desempenho dos alunos cotistas é próximo, e em alguns cursos até melhor em relação aos não cotistas. Embora existam indicadores de que estudantes ingressantes pelo sistema de cotas tenham um desempenho igual ou até mesmo superior aos dos alunos que ingressaram pelo vestibular convencional, é preciso que haja mais investigações sobre o tema a fim de buscar maior visibilidade sobre como essas políticas auxiliam os estudantes na sua formação e qual a percepção dos mesmos sobre a sua capacidade de realizar as atividades educacionais referentes ao seu curso e quanto à qualidade da sua integração acadêmica. E o sucesso acadêmico e profissional não se esgota em um bom desempenho nas disciplinas, uma vez que o ingresso no ensino superior se constitui em um processo multidimensional.

A inserção no Ensino Superior se destaca como uma importante e complexa transição para os jovens em todos os contextos culturais, pois apresenta desafios não somente no domínio acadêmico, mas também nos domínios pessoal, interpessoal, vocacional e institucional (Almeida & Soares, 2003). A boa capacidade de lidar com esses

desafios costuma possibilitar ao estudante uma maior e melhor integração ao Ensino Superior. Dessa forma, Santos, Polydoro, Teixeira e Bardagi (2010) apontam que existe a necessidade crescente de se conhecer as peculiaridades referentes ao mundo acadêmico, que aprofunde os conhecimentos sobre as habilidades e características do perfil do universitário, bem como as características do ambiente acadêmico e social que agem de forma a facilitar a integração e o desenvolvimento de bons hábitos de estudo e desenvolvimento profissional. Além disso, o estabelecimento de vivências satisfatórias com os pares é de extrema importância, pois age como um facilitador da Integração ao Ensino Superior e conseqüentemente do sucesso acadêmico.

No Brasil, a maior parte das pesquisas que têm como objetivo a avaliação das vivências acadêmicas utiliza como instrumento de mensuração o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), adaptado para o Brasil por Granado (2004) e Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005). O QVA é uma escala que analisa as vivências acadêmicas a partir de cinco dimensões. A dimensão Pessoal envolve o bem-estar físico e psicológico, incluindo aspectos como a estabilidade emocional, o otimismo, a capacidade de decisão, a autonomia e o autoconceito. A dimensão Interpessoal abarca o relacionamento com os pares, a capacidade de formar vínculos seguros de amizade e possuir uma rede de apoio, além de habilidades sociais. A dimensão Carreira avalia a decisão quanto à escolha, o envolvimento com o curso e a percepção de competência para atuação. A dimensão Estudo envolve a avaliação das capacidades de organização do tempo e dos estudos e a dimensão Institucional avalia a intenção de permanência e vínculo com a instituição frequentada, além da percepção das qualidades da mesma (Santos e cols., 2010).

O QVA tem sido usado em diversos estudos com estudantes universitários no Brasil. Alguns resultados apontam médias femininas maiores na dimensão Estudo (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009) e uma diminuição das médias da dimensão Institucional dos semestres iniciais em relação aos posteriores (Ghiraldello, 2008; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008); ainda, Noronha e cols. (2009) verificaram que os estudantes da faixa etária acima de 26 anos obtiveram médias maiores do que os demais grupos na dimensão Carreira do QVA-r, o que sugere, segundo os autores, uma maior decisão e segurança vocacional em relação à escolha. O estudo realizado por Schleich (2006), utilizando o QVA-r, cujo objetivo era identificar a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes em suas várias dimensões, aponta que o nível de satisfação acadêmica foi maior entre os ingressantes do que entre os concluintes, bem como a percepção mais positiva de integração acadêmica nas dimensões Carreira e Institucional. Uma pesquisa feita por Santos, Suehiro, Oliveira, Cunha e Carrilho (2006) também aponta que

nas dimensões Carreira e Institucional os alunos ingressantes perceberam mais positivamente a sua integração acadêmica do que os alunos veteranos. Outra pesquisa realizada por Teixeira, Castro e Piccolo (2007) corrobora que, na dimensão Carreira, os ingressantes tenderam a ter escores mais altos do que os concluintes. No entanto, esses resultados não são consistentes, uma vez que outros estudos não apontam diferenças entre alunos iniciantes e alunos formandos nas diferentes dimensões (Noronha e cols., 2009).

O impacto que as vivências acadêmicas tem sobre o bem estar psicológico e o sucesso profissional varia de pessoa para pessoa, e tende a estar ligado também a outros aspectos de ordem pessoal, como os níveis de autoeficácia, por exemplo. Compreendida sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a autoeficácia se refere ao “[...] julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio” (Azzi, & Polydoro, 2006, p. 14). Segundo Nunes (2008), essas crenças são muito importantes, uma vez que influenciam as escolhas dos cursos de ação que são realizados pelo indivíduo, quanto empenho ele terá para cumprir determinada tarefa, por quanto tempo irá permanecer frente às barreiras e fracassos, sua resistência à adversidade, os padrões de pensamento de autoimpedimento ou de autossuporte, a intensidade de estresse e depressão que irá vivenciar de acordo com demandas do ambiente, e, por fim, o nível de realização que alcança. Segundo Costa e Boruchovitch (2006), no âmbito educacional, a autoeficácia se relaciona com a motivação para aprender, uma vez que envolve um questionamento e uma autorreflexão do aluno acerca da sua própria capacidade.

Costa e Boruchovitch (2006) salientam que um nível de autoeficácia elevado não é o suficiente para que se tenha um bom desempenho se não houver também conhecimentos e habilidades, embora o desempenho acadêmico não satisfatório possa ser causado tanto pelo despreparo do aluno, quanto estar ligado à falta de confiança deste em suas capacidades. Bzuneck (2001) defende que é preciso fazer uma análise rigorosa e cuidadosa a fim de identificar quais os alunos que possuem uma baixa motivação, além de tentar entender quais os motivos que o levaram a não se sentirem capazes para desempenhar determinada atividade. Alguns autores têm realizado estudos sobre a autoeficácia em diferentes contextos e com foco para áreas específicas de conhecimento. Com foco na autoeficácia na carreira, Bardagi e Boff (2010), por exemplo, desenvolveram um estudo com 231 formandos e identificaram que o nível de autoeficácia profissional era maior em estudantes que tinham um planejamento sobre o que gostariam de fazer após terminar a graduação e que haviam realizado atividades acadêmicas extracurriculares, em detrimento daqueles que não tinham planos claros e não participavam de atividades além daquelas oferecidas pelo curso.

No âmbito do ensino superior, há o construto da Autoeficácia na Formação Superior, definida como o conjunto de crenças que um indivíduo tem sobre a sua capacidade de mobilizar recursos cognitivos e executar atos de controle sobre os eventos e demandas referentes aos aspectos compreendidos pela formação universitária (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). A Autoeficácia na Formação Superior é composta por cinco dimensões. A Autoeficácia acadêmica indica a percepção na capacidade para aprender e colocar em prática os conteúdos referentes ao curso. A Autoeficácia na regulação da formação envolve a percepção da capacidade no estabelecimento de metas, planejamento e realização de ações com foco no processo de formação e desenvolvimento de carreira. A Autoeficácia na interação social enfoca a capacidade percebida para estabelecer relações com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. A Autoeficácia em ações proativas avalia a percepção da capacidade no aproveitamento de oportunidades que surgem durante a formação, em manter-se atualizado acerca dos conhecimentos referentes à formação e em realizar ações que promovam melhorias na instituição. E a Autoeficácia na gestão acadêmica indica a confiança percebida na capacidade de planejamento e envolvimento para cumprir os prazos em relação às atividades acadêmicas. Para os estudos de construção e validação da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), Guerreiro (2007) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) realizaram um amplo estudo de revisão bibliográfica, apontando as relações entre a autoeficácia e os aspectos de integração, permanência no ensino superior e sucesso acadêmico dos estudantes. Em estudo brasileiro, comparando a autoeficácia na formação superior de estudantes entre o primeiro e o segundo semestres do curso, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) identificaram uma diferença de médias significativa, com diminuição da autoeficácia entre a 1ª e a 2ª fase do curso. Os autores argumentam que a diminuição da autoeficácia no segundo semestre pode estar relacionada a uma percepção mais realista dos estudantes sobre suas capacidades diante das exigências das vivências acadêmicas.

Pesquisas que visam compreender melhor qual a percepção do estudante universitário sobre a sua capacidade de realizar as atividades referentes ao curso e do quanto este se sente integrado à universidade são muito importantes, pois além de permitirem fazer inferências baseadas em dados empíricos, também há uma maior facilidade no estabelecimento de estratégias para modificar aquelas situações que estão funcionando como barreiras e levando a uma baixa crença de autoeficácia nos estudantes e uma menor integração ao ensino superior. A garantia de acessibilidade ao Ensino Superior não basta quando o assunto é assegurar “o sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes ‘características iniciais’ por meio de estudos especiais de apoio e acompanhamento, objetivando ajudar os alunos com risco de fracasso”, como

citam Felicetti e Morosini (2009). Nesse sentido, não podemos ignorar a importância de se conhecer melhor as relações desses grupos no ambiente universitário.

Dessa forma, uma investigação mais atenta sobre o assunto ajudará a tomar decisões sobre como promover, construir e desenvolver as potencialidades dos alunos. Assim, a universidade terá maiores condições de auxiliar o estudante a desenvolver suas reais capacidades, caso sejam verificadas diferenças relevantes no grau de autoeficácia e integração deste. Tendo em vista a relevância social dos temas aqui abordados e também a escassez de estudos sobre as vivências e percepções de estudantes cotistas, o presente trabalho tem como objetivo a investigação da existência de níveis diferenciados de autoeficácia na formação superior e das vivências acadêmicas em estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Santa Catarina pelo sistema de cotas e daqueles que ingressaram de maneira convencional. Ainda, serão avaliadas eventuais diferenças de sexo quanto aos níveis de autoeficácia na formação superior e nas vivências acadêmicas.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 204 universitários (66,7% do sexo feminino) de diferentes cursos das áreas de Ciências Humanas (32%), Multidisciplinar (9,9%), Ciências Sociais Aplicadas (39,4%), Ciências Exatas (7,9%), Ciências Agrárias (9,4%) e Linguística, Letras e Artes (1,5%) da Universidade Federal de Santa Catarina. A maior parte da amostra foi composta por estudantes até a quarta fase do curso (90,4%) e por universitários que ingressaram na Universidade pelo sistema de cotas (73,5%). A idade média dos participantes foi de 22,6 anos (DP= 5,25).

Instrumentos

Foram utilizados nessa pesquisa como instrumentos para a coleta de dados um Questionário de Identificação, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, e a versão brasileira do Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVA-r. O Questionário de identificação foi composto de perguntas sobre gênero, idade, fonte principal de renda do participante, trajetória escolar anterior, e envolvimento em atividades acadêmicas e de trabalho.

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS (Guerreiro, 2007; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010) contém 34 itens, os quais são avaliados em uma escala formato *likert* de 10 pontos variando de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz), agrupados nas cinco dimensões: Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia na regulação da formação, Autoeficácia na interação social, Autoeficácia em ações proativas e Autoeficácia na gestão acadêmica.

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r versão reduzida) (Almeida, Soares, & Ferreira; 2002, adaptado para o Brasil por Granado, 2004, 2005) contém 55

itens, em uma escala formato *Likert* de cinco pontos, variando entre (1) nada a ver comigo; a (5) tudo a ver comigo, agrupados em cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional. Essa escala solicita que os estudantes demonstrem suas opiniões e sentimentos com relação às suas experiências acadêmicas.

Procedimentos e Considerações éticas

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC, processo nº 1071). Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Foi realizada uma versão online dos instrumentos de forma a facilitar o acesso aos participantes. Após a conclusão da versão online dos instrumentos, foi feita uma solicitação à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, que se disponibilizou a enviar um convite por e-mail para que os ingressantes pelo sistema de cotas participassem da pesquisa. O instrumento foi enviado também para os alunos não ingressantes pelo sistema de cotas. Antes de responderem aos instrumentos, os participantes foram informados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobre a garantia de anonimato, a participação voluntária e sobre os procedimentos que deveriam ser tomados em caso de desistência em qualquer fase da pesquisa. A coleta foi realizada entre os meses de maio a agosto de 2011.

Resultados

Entre os participantes, a maioria pretende continuar no curso que frequenta (95,6%). O índice de

consistência interna (*Alpha* de Cronbach) da Escala de Autoeficácia na Formação Superior foi de 0,95 para a escala total e de 0,92, 0,90, 0,72, 0,86 e 0,83, para as subescalas Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia na regulação da formação, Autoeficácia na interação social, Autoeficácia em ações proativas e Autoeficácia na gestão acadêmica, respectivamente. No Questionário de Vivências Acadêmicas, o índice de consistência interna (*Alpha* de Cronbach) para a escala total foi de 0,91 e para as subescalas Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional os índices foram 0,83, 0,86, 0,84, 0,85 e 0,77, respectivamente.

A Tabela 1 apresenta as correlações existentes entre as dimensões da Autoeficácia na Formação Superior e as dimensões do QVA-r. Os resultados apontam que a dimensão Interpessoal apresentou correlações positivas com as dimensões Autoeficácia na interação social ($r = 0,68$) e Autoeficácia em ações proativas ($r = 0,48$). A dimensão Carreira apresentou correlações positivas com todas as dimensões da escala de Autoeficácia (entre 0,40 e 0,70). A dimensão Estudo apresentou correlações positivas com todas as dimensões da escala de Autoeficácia (entre 0,40 e 0,70), exceto com a dimensão Interação social. A dimensão Institucional apresentou correlações positivas significativas com as dimensões Autoeficácia em ações proativas ($r = 0,40$) e Autoeficácia na gestão acadêmica ($r = 0,48$). Outras correlações positivas de menor magnitude foram encontradas entre a idade do aluno e a dimensão Carreira do QVA-r (0,20) e as escolaridades do pai e da mãe e a dimensão Autoeficácia na interação social (0,20 e 0,27, respectivamente). Ainda, a escolaridade da mãe também apresentou uma correlação positiva de menor magnitude com a dimensão Interpessoal do QVA-r (0,24).

Tabela 1
Correlação entre Autoeficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autoeficácia acadêmica	-								
2. Autoeficácia na regulação da formação	0,76**	-							
3. Autoeficácia na interação social	0,70**	0,59**	-						
4. Autoeficácia em ações proativas	0,73**	0,78**	0,68**	-					
5. Autoeficácia na gestão acadêmica	0,76**	0,67**	0,60**	0,62**	-				
6. Dimensão Pessoal	0,12	0,17*	0,10	0,13	0,07	-			
7. Dimensão Interpessoal	0,39**	0,33**	0,68**	0,48**	0,38**	0,13	-		
8. Dimensão Carreira	0,54**	0,54**	0,54**	0,52**	0,60**	0,15*	0,51**	-	
9. Dimensão Estudo	0,54**	0,46**	0,35**	0,44**	0,63**	0,12	0,35**	0,55**	-
10. Dimensão Institucional	0,36**	0,38**	0,39**	0,40**	0,46**	0,70**	0,45**	0,56**	0,49**

Obs: ** correlações significativas para $p < 0,01$; * correlações significativas para $p < 0,05$.

As Tabelas 2 e 3 apresentam as médias de homens e mulheres, cotistas e não cotistas para as duas escalas. Testes *t* de diferença de médias indicaram que as mulheres apresentaram médias significativamente maiores de autoeficácia total

do que os homens; nas dimensões, as mulheres apresentaram médias significativamente mais elevadas em Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia na regulação da formação e Autoeficácia na gestão acadêmica ($t = -2,07$; $gl = 200$;

$p < 0,05$, $t = -2,36$; $gl = 200$; $p < 0,01$ e $t = -3,91$; $gl = 200$; $p < 0,001$, respectivamente). Não houve diferenças nas médias de autoeficácia geral entre alunos cotistas e não cotistas;

nas dimensões, no entanto, os alunos cotistas apresentaram média mais baixa na dimensão Autoeficácia na interação social ($t = -4,78$; $gl = 198$; $p < 0,001$).

Tabela 2

Médias (desvios-padrão) das dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)

	Dimensão Pessoal	Dimensão Interpessoal	Dimensão Carreira	Dimensão Estudo	Dimensão Institucional
Homens	49,7 (8,83)	40,0 (10,62)	41,2 (10,55)	28,9 (8,08)	29,4 (6,54)
Mulheres	48,0 (9,29)	42,9 (8,07)	44,9 (7,78)	32,1 (6,27)	30,8 (4,70)
Cotistas	49,5 (8,99)	40,6 (9,13)	43,2 (8,91)	31,1 (7,51)	30,8 (5,52)
Não cotistas	46,0 (9,22)	45,7 (7,85)	45,0 (9,04)	30,6 (5,66)	29,1 (4,90)

Quanto às vivências acadêmicas, verificou-se que as mulheres apresentaram médias significativamente mais altas do que os homens nas dimensões Interpessoal, Carreira e Estudo ($t = -2,16$; $gl = 202$; $p < 0,05$, $t = -2,80$; $gl = 201$; $p < 0,01$ e $t = -3,11$; $gl = 199$; $p < 0,01$, respectivamente), não havendo diferenças significativas entre sexos nas dimensões Pessoal e Institucional. Ao analisarmos as

diferenças entre cotistas e não cotistas verificou-se que na dimensão Interpessoal os cotistas apresentaram média significativamente mais baixa do que os não cotistas ($t = -3,56$; $gl = 202$; $p < 0,001$), enquanto que nas dimensões Pessoal e Institucional, os cotistas apresentaram médias significativamente mais altas ($t = 2,33$; $gl = 201$; $p < 0,05$ e $t = 2,08$; $gl = 200$; $p < 0,05$, respectivamente) do que os não cotistas.

Tabela 3

Médias (desvios-padrão) das dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)

	Autoeficácia acadêmica	Autoeficácia na regulação da formação	Autoeficácia na interação social	Autoeficácia em ações proativas	Autoeficácia na gestão acadêmica	Autoeficácia Geral
Homens	69,6 (15,02)	51,3 (12,95)	47,1 (13,26)	48,3 (12,72)	30,0 (7,95)	247,0 (56,21)
Mulheres	73,3 (9,73)	55,1 (9,34)	50,2 (9,06)	51,4 (9,76)	33,5 (5,02)	263,4 (36,03)
Cotistas	71,8 (12,97)	54,6 (11,36)	47,2 (10,72)	50,8 (11,71)	32,4 (6,39)	256,9 (47,33)
Não cotistas	72,7 (8,05)	51,6 (8,85)	55,2 (8,07)	49,1 (8,25)	32,3 (6,31)	261,2 (32,93)

Discussão

O presente estudo buscou identificar os níveis de autoeficácia na formação superior e a percepção de vivências acadêmicas entre alunos cotistas e não cotistas da UFSC. Os dados indicam, de um modo geral, a intenção dos participantes em permanecerem na Universidade até o término dos estudos e índices totais, para ambos os grupos, tanto em autoeficácia quanto nas vivências acadêmicas, que apontam para um panorama positivo da confiança e de integração acadêmica destes alunos. No entanto, a análise detalhada de alguns resultados específicos permite a identificação de pontos de vulnerabilidade e de aspectos de interesse para a melhor compreensão da experiência universitária desses estudantes.

Ao analisarmos os resultados específicos das correlações entre autoeficácia e vivências acadêmicas, é possível identificar as relações positivas entre a confiança nas próprias capacidades e as questões de estudo e carreira. Aqueles alunos com índices mais altos de autoeficácia apresentam também índices mais altos de satisfação com as dimensões acadêmicas e vocacionais do QVA, corroborando as relações

indicadas na literatura entre senso de competência e motivação para aprender e realizar (Costa & Boruchovitch, 2006). A confiança na capacidade de realizar as atividades referentes ao curso está associada a um maior poder de decisão quanto à escolha profissional, bem como a um maior envolvimento com o curso e da percepção de competência para atuação (Bardagi & Boff, 2010).

A correlação positiva entre a idade do estudante e a dimensão Carreira do QVA-r, é coerente com os resultados do estudo de Noronha e cols. (2009), embora aqui com menor magnitude, sugerindo que pessoas com uma idade maior tendem a ser mais seguras e decididas quanto à escolha profissional; este resultado também pode ser interpretado no conjunto de características que forma o perfil dos estudantes desta amostra, que já são em média um pouco mais velhos do que os alunos ingressantes de outros estudos. Além disso, a maioria dos participantes deste estudo trabalha, aspecto que pode contribuir também para o fortalecimento da decisão e compromisso profissional e com a formação.

Também no âmbito das relações interpessoais os resultados indicam o impacto positivo da autoeficácia; a

dimensão Interpessoal do QVA-r, que envolve o estabelecimento de relações de amizade, a procura de ajuda e a percepção de habilidades sociais, se correlacionou positivamente com as dimensões Autoeficácia na interação Social e Autoeficácia em ações Proativas. Esse resultado mostra que o desenvolvimento e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente acadêmico são de extrema importância, pois à medida que a confiança na capacidade de se relacionar aumenta, aumentam também as chances de praticar ações voltadas à interação com os diferentes atores do contexto, que melhorem não somente o próprio desempenho, mas aumentem a satisfação com a experiência acadêmica como um todo.

É preciso ainda analisar os resultados distintos obtidos por alunos cotistas e não cotistas. Nas dimensões Autoeficácia na interação social da EAFS e Interpessoal do QVA-r, os estudantes cotistas apresentaram médias significativamente menores do que os não cotistas. Esse resultado sugere uma maior dificuldade, por parte dos primeiros, em superar os desafios encontrados no estabelecimento de relações interpessoais, como a criação de vínculos de amizade e a busca de ajuda para resolução de problemas no mundo acadêmico; além disso, percebem-se pouco competentes em habilidades sociais. Talvez a baixa integração na dimensão interpessoal se dê em função do preconceito ainda existente contra os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas (Moehlecke, 2002), já que é uma modalidade relativamente nova no ensino superior brasileiro e que gera em muitos contextos preconceito e rejeição aos alunos oriundos deste sistema, tanto por parte de colegas como muitas vezes por parte de professores. Embora muitos estudos apontem o bom desempenho dos alunos cotistas, muitas vezes superior àquele dos alunos de entrada regular (Velloso, 2009; Santos e cols. 2008), ainda há desconfiança relativa ao mérito destes alunos, sua capacidade de aprendizagem e desempenho, e isto pode contribuir para a criação de um ambiente acadêmico pouco amistoso e para uma menor disponibilidade destes alunos à busca de apoio e interação social. Levando-se em conta a importância da integração acadêmica para o sucesso na formação e tendo a dimensão social como uma dimensão fundamental na integração acadêmica (Santos e cols. 2010), aponta-se aqui um contexto de vulnerabilidade para o desenvolvimento dos estudantes cotistas. É fundamental que as instituições favoreçam a interação e o clima de cooperação entre os alunos, diminuindo o clima de competição que uma parcela das discussões sobre cotas tem fomentado.

No âmbito das relações sociais, correlações positivas também foram encontradas entre a escolaridade dos pais e a dimensão Autoeficácia na Interação Social, e a escolaridade da mãe com a dimensão Interpessoal do QVA. De acordo com Pajares (2002, citado por Nunes, 2008) uma das fontes de Autoeficácia é a aprendizagem vicariante, ou seja, a partir de experiências advindas de observações feitas do ambiente em que se está inserido, o indivíduo

avalia seu próprio desempenho em relação ao desempenho de outras pessoas. Dessa forma, as possibilidades oferecidas pela família para interações e os modelos de comportamento social de pai e mãe também auxiliam na formação do senso de autoeficácia dos estudantes, preparando-os para as vivências sociais no âmbito universitário. No entanto, assim como as correlações obtidas com o aspecto idade, as correlações encontradas referentes à escolaridade dos pais ainda carecem de maior investigação; os índices obtidos neste estudo são de pouca magnitude e novas pesquisas com foco mais específico nestas questões podem fornecer maior consistência a estas relações.

Já nas dimensões Pessoal e Institucional do QVA, os estudantes cotistas apresentaram médias significativamente mais altas do que os estudantes não cotistas, sugerindo que estes apresentam um nível maior em características como otimismo, autonomia na tomada de decisões e estabilidade afetiva, além de maior compromisso com a universidade e conhecimento dos serviços oferecidos pela mesma. Esse maior envolvimento com as questões referentes à universidade pode estar relacionado com o fato de terem encontrado maiores dificuldades para a inserção em um curso superior, mas que agora, ao vivenciarem essa experiência, parecem não estar dispostos a desistir e abandonar o que para muitos pode ser a maior chance de mudar sua condição social. A conquista da vaga no ensino superior, para muitos, é a realização de um sonho e uma conquista importante, que implica o estabelecimento de um compromisso com a formação e a universidade, aumentando a motivação para a continuidade dos estudos e a conclusão do curso. Em comparação aos alunos que têm no ensino superior talvez a continuidade “natural” da vida escolar, esse aspecto motivacional e de transformação pessoal e social pode não ser tão evidente. Esse aspecto motivacional pode estar na base dos bons resultados obtidos pelos alunos cotistas em diferentes estudos de comparação com alunos regulares. Tal hipótese é amparada por estudos que indicaram que a motivação para aprender se mostra consistentemente relacionada a resultados acadêmicos positivos (Bzuneck, 2001; Costa & Boruchovitch, 2006).

As diferenças de gênero observadas neste estudo vão também ao encontro dos resultados de Noronha e cols. (2009), indicando maiores médias femininas em algumas das dimensões avaliadas. Neste estudo, as mulheres obtiveram médias significativamente mais altas nas dimensões Interpessoal, Carreira e Estudo e também nas dimensões de Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia na regulação da formação e Autoeficácia na gestão acadêmica. No entanto, novas pesquisas são necessárias para melhor compreender essas diferenças, que inicialmente apontam as mulheres como se percebendo mais confiantes do que os homens para lidar com os desafios acadêmicos e também com melhores experiências acadêmicas nos âmbitos relacionais, vocacionais e de estudo.

Considerações finais

A criação de novas vagas no ensino superior para a inclusão de pessoas que por motivos sociais, históricos e étnicos têm dificuldades de inserção em um curso superior é de extrema importância para que se consiga, mesmo que aos poucos, diminuir as desigualdades tão evidentes entre aqueles que podem e que não podem ter uma educação de qualidade (Gomes, 2001; Moehlecke, 2004; Santana, 2010). Entretanto, a criação de vagas por si só não é suficiente se também não estiverem presentes programas e estratégias de permanência que possibilitem realmente o sucesso acadêmico desses alunos. Neste trabalho, embora os resultados gerais tenham apontado bons índices de autoeficácia e satisfação dos alunos com suas experiências acadêmicas, e também indicado poucas diferenças entre alunos cotistas e não cotistas, o que é positivo, foi possível observar dificuldades no âmbito social. Essas dificuldades indicam que ainda é difícil para o aluno cotista sentir-se seguro para a interação com seus pares e professores, para buscar auxílio em momentos de dificuldade e para estar satisfeito com suas relações de

amizade estabelecidas na universidade; estas dificuldades, por consequência, podem em alguns casos diminuir a motivação para os estudos e trazer prejuízos ao desempenho deste aluno. Dessa forma, faz-se necessário que as instituições criem novas estratégias para facilitar a inclusão social dos alunos cotistas, principalmente por meio da maior informação sobre o sistema de cotas em nível institucional.

Também se considerando este apenas um estudo inicial sobre a integração acadêmica dos alunos cotistas e não cotistas, que contou com um número de certa forma limitado de estudantes, pensando em possibilidades de generalização de seus resultados, tem-se estes dados como indicadores de possíveis relações e também como um mapeamento preliminar de algumas questões que podem e devem ser mais amplamente investigadas. Temos como exemplo, o estabelecimento de relações dentro e fora da sala de aula, o impacto da autoeficácia e das vivências acadêmicas no desempenho propriamente dito e nos índices de evasão ou permanência no curso, além de estudos qualitativos que possam identificar as percepções dos estudantes cotistas sobre a experiência acadêmica.

Referências

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. C. (2003). Os estudantes universitários: Desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante Universitário: Características e experiências de formação*. (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Araújo, C. (2001). Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 9(1), 231-248.
- Azzi, R. G. & Polydoro S. A. J. (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea.
- Bardagi, M. P. & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior (Campinas)*, 15(1), 41-56.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2006). A Autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar do aluno. Em R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Org.), *Autoeficácia em diferentes contextos*. (pp.87-109). São Paulo: Alínea.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.9-31). Rio de Janeiro: Vozes.
- Domingues, P. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 164-176.
- Felicetti, V. L. & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 9-24.
- Ghiraldello, L. (2008). *Integração do estudante ao Ensino Superior: Estudo sobre o ingresso de um curso de turismo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Granado, J. I. 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*, 12(2), 31-43.
- Guarnieri, F. V. & Melo-Silva L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 70-78.
- Guarnieri, F. V. & Melo-Silva L. L. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 486-498.
- Guerreiro, D. C. (2007). *Integração e Auto-Eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. (2008). *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. Brasília: Ipea. n. 15.
- Lei no. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Retirado em 17/03/2012 do World Wide Web: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj>
- Lei no. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Retirado em 17/03/2012 do World Wide Web: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj>
- Moehlecke, S. (2002). Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217.
- Moehlecke, S. (2004). Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, 25(88), 757-776.
- Neves, P. S. C. & Lima, M. E. O. (2007). Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 17-38.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 143-154.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.
- Oliveira Filho, P. (2009). A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. *Estudos de Psicologia*, 26(4), 429-436.
- Pena, S. D. J. & Bortolini M. C. (2004). Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, 18(50), 31-50.
- Santana, E. B. (2010). As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 736-760.
- Santos, S. A. S., Cavalleiro, E., Barbosa, M. I. S., & Ribeiro, M. (2008). Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 913-929.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação da Integração do aluno ao Ensino Superior no contexto brasileiro. Em A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Org.). *Perspectivas em avaliação psicológica*. (pp.165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Suchiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Cunha, S., & Carrilho, D. (2006). Avaliação da integração acadêmica no Ensino Superior: Estudo com estudantes de engenharia. *Psicologia e Educação*, 5(2), 79-89.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Silva, P. B. & Silva, P. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal Revista de Psicologia*, 24(3), 525-542.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Tragtenberg, M. H. R. (2009). Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: Fundamentos e resultados preliminares. [Trabalho completo]. Em Universidade Federal de Santa Catarina (Org.), *Anais, IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul* (pp.1-16). Florianópolis: UFSC. Retirado em 28/07/2012 do World Wide Web: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35841/Programas%20de%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20da%20universidade%20federal%20de%20santa%20catarina%20Resultados%20preliminares.pdf?sequence=1>
- Vasconcelos, S. D. & Silva, E. G. (2005). Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 453-468.
- Velloso, J. (2009). Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 621-644.

Recebido em setembro de 2012
1ª reformulação em janeiro de 2013
2ª reformulação em fevereiro de 2013
Aprovado em março de 2013

Sobre os autores

Heloiza de Sousa é graduanda do Curso de Psicologia – Bolsista Pibic (Cnpq). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis.

Marucia Patta Bardagi é Professora Adjunta II da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis.

Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes é Professor Adjunto II da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis.