

Autoeficácia e Motivação para Aprender: uma Investigação entre Estudantes do Bacharelado em Administração

Carlos André Corrêa de Mattos¹

João Feliph Bonfim Corrêa²

Laura da Conceição Luz Santos Moraes³

Resumo

Objetivo deste estudo foi identificar evidências que correlacionem a autoeficácia com a motivação para aprender, além de caracterizar esses construtos entre estudantes do bacharelado em administração. A metodologia foi exploratória e descritiva, feita na forma de survey. A amostragem, do tipo probabilística aleatória simples, contou com 230 entrevistados. O tratamento de dados foi quantitativo e utilizou estatística descritiva, inferencial e multivariada. Os resultados mostraram que os dois construtos apresentam correlações positivas, com intensidade moderada e significativa a 1%. Entre os estudantes, foram identificados dois grupos: um com 54,78% dos entrevistados, que foi denominado de “altamente eficazes e muito motivados para o aprendizado”; e outro um pouco menor com 45,22% dos entrevistados, que foi identificado como “autoeficazes e motivados para o aprendizado”. Ambos mostraram autoeficácia e motivação para aprender. Contudo, variaram em intensidade. Os resultados recomendam metodologias de ensino desafiadoras que instiguem a busca pela superação como forma de reforçar continuamente a autoeficácia, considerando que os entrevistados apresentam motivação para aprender.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Profissional; Análise Multivariada

Self-efficacy and Motivation to Learn: An Investigation Among the Bachelor's Degree in Administration Students

Abstract

This study's aim was to identify evidences that correlate self-efficacy with the motivation to learn, and also identify these features among bachelor's degree in administration students. The used methodology was exploratory and descriptive, ex-post-facto, made on field survey. The sampling, a simple random probabilistic style, was attended by 230 students. The data treatment was quantitative and used descriptive, inferential, multivariate statistics. The results showed that the two constructs present positive co-relations, with moderate intensity and significant at 1%. Among the students were identified two groups, one made by 54,78% of the respondents, that was named, “highly affective and very motivated to learning”, and the other

¹ Doutor em Ciências Agrárias (2012) pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (2008) pela Universidade de Taubaté (Unitau). cursou MBA em Gestão Empresarial (2004) e Gerenciamento de Projetos (2005) pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Bacharel em Administração (2002) pela Universidade da Amazônia (Unama), na trajetória profissional atuou em organizações públicas e privadas. Dentre as áreas de concentração, destacam-se: Gestão de Organizações Públicas, Competitividade, Agronegócio e Organização Agroindustrial. Atualmente é professor da Faculdade de Administração (FAAD) e do Programa de Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento (PPGGPD) da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* carlosacmattos@hotmail.com

² Administrador, pela Universidade Federal do Pará. *E-mail:* feliphbonfim93@gmail.com

³ Acadêmica de Administração da Universidade Federal do Pará. Atualmente é bolsista – PIVIC Voluntário (PRO2021-2018 – Síndrome de burnout e engajamento entre servidores públicos estaduais: uma investigação no estado do Pará) e servidora pública do Departamento de Polícia Rodoviária Federal. *E-mail:* lauretica1208@gmail.com

one, a smaller one, made by 45, 22% of the respondents, was identified as “self-effective and motivated in learning”. Both of them showed self-efficacy and motivation to learn. However, they vary in intensity. The groups differed significantly according to the age and responsibility in household expenses. The results recommend challenging teaching methodologies that extinguishes the seeking for overcoming as a continuous efficacy reinforcement method, considering that the respondents showed motivation for leaning.

Keywords: Higher Education; Professional Qualification; Multivariate Analysis

Autoeficácia e Motivação para Aprender: uma Investigação entre Estudantes do Bacharelado em Administração

1 Introdução

Nas últimas décadas, a autoeficácia tem sido um dos temas centrais, tanto para a psicologia, quanto para a gestão organizacional. Essa temática tem despertado o interesse também de acadêmicos e profissionais de outras áreas como medicina, pedagogia, tecnologia da informação, entre outras (ELIAS; BARNEY; BISHOP, 2013). A autoeficácia pode ser compreendida, de maneira geral, como a crença pessoal nas próprias capacidades para enfrentar e superar desafios. Nela, o indivíduo exprime o quanto acredita que terá sucesso ao realizar tarefas. A autoeficácia não se relaciona diretamente com as habilidades pessoais em si, mas com a convicção de alcançar sucesso na busca por objetivos (BANDURA, 1989).

Portanto, indivíduos com maior autoeficácia se mostram mais confiantes para enfrentar e superar dificuldades, recuperam-se mais rapidamente dos insucessos e atribuem seus revezes à falta de competências, que poderão ser aprendidas ou aprimoradas no futuro, com isso, conseguem potencializar suas capacidades cognitivas. Assim, a autoeficácia pode ser desenvolvida (AZZI; POLYDORO, 2006) e intencionalmente fortalecida (CERUTTI et al., 2011).

Os estudos seminais sobre autoeficácia são creditados ao psicólogo canadense Albert Bandura (1994), que, na obra *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, estabeleceu as bases para a compreensão de que cada indivíduo terá a efetividade de suas ações pautadas na crença pessoal, que ele tem a habilidade e a capacidade necessária para realizá-las (BANDURA, 1989; PAJARES; OLAZ, 2008). Assim, não basta que o indivíduo seja capaz de realizar determinada ação, ele precisa ter confiança pessoal e acreditar que conseguirá realizá-la. Nessa perspectiva, o comportamento, a vontade e a persistência podem ser entendidos como a percepção de eficácia que o indivíduo tem de si mesmo (BARROS; OLIVEIRA; SPYRIDES, 2012).

Contudo, a autoeficácia não é uma atitude geral, ampla e irrestrita do comportamento humano, ela constitui-se de maneira diferente em determinadas condições e contextos sociais (VERA; SALANOVA; MARTÍN-DEL-RIO; 2011). Portanto, a percepção de autoeficácia pode variar, dependendo das convicções do indivíduo que serão desafiadas ou postas à prova (BZUNECK, 1996). Nessa perspectiva, compreender a autoeficácia entre estudantes universitários revela-se necessário para fundamentar ações que resultem em seu fortalecimento, pois a presença na educação superior não é garantia de que os estudantes terão sucesso acadêmico, uma vez que o ensino superior é desafiador e exige capacidade adaptativa do estudante para lidar com as alterações típicas dessa fase da vida (BORGES; CARLOTTO, 2004).

Nesse contexto, as pesquisas mostram que indivíduos autoeficazes são capazes de manter sua motivação e persistir para alcançar o que se propõem (ORGUN; KARAOZ, 2014). Considerando esses aspectos, esse estudo teve como objetivo identificar evidências que

correlacionem a autoeficácia com a motivação para aprender entre estudantes do bacharelado em administração e assim responder ao questionamento: quais são as características da autoeficácia e da motivação para aprender e como esses construtos se relacionam em estudantes de administração?

Para tanto, foram utilizadas duas escalas, uma para mensurar a autoeficácia (EA), validada por Meneses e Abbad (2012), e outra para identificar a motivação para aprender (EMA), de autoria de Abbad, Lacerda e Pilati (2012). Após o tratamento dos dados, os achados revelaram uma associação positiva e significativa entre as duas escalas e a presença de autoeficácia e motivação para aprender entre os entrevistados. Esses resultados alinham este estudo a outros, que destacam a relação da autoeficácia com diferentes aspectos do comportamento e desempenho humano (ZENIN et al. 2014; CHIU, 2014; LOPES; MEURER; VOESA, 2018 e outros).

2 Revisão da Literatura

2.1 Autoeficácia: Origem e Estudos Contemporâneos

A autoeficácia tem instigado diferentes estudos com as mais variadas abordagens e os mais diversificados objetivos e metodologias. As investigações se estendem, desde o aperfeiçoamento de escalas para avaliação do construto (VERA; SALANOVA; MARTÍN-DEL-RIO, 2011), até sua aplicação entre professores (MOURA; COSTA, 2016), estudantes universitários (CERUTTI et al. 2011; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; PEREIRA; ZUPPANI; GONÇALVES, 2014), enfermeiros (ZENGIN, 2014), empreendedores (VERDINELLI; LIZOTE; NASCIMENTO, 2015), servidores públicos (CAVALCANTE; SILVA, 2017; BARROS; OLIVEIRA; SPYRDES, 2012) até estudos relacionados com a utilização de tecnologias da informação (ISONI FILHO, 2015; ISONI FILHO; BELLINI, 2014), aprendizagem de leitura e matemática (BZUNECK, 1996), entre outros. As investigações com essa temática têm encontrado correlações positivas entre autoeficácia e aspectos importantes do comportamento humano, como a escolha e manutenção de objetivos, persistência nas tarefas, desempenho cognitivo, resistência ao estresse, depressão, ansiedade, entre outras (ELIAS; BARNEY; BISHOP, 2013; ORGUN; KARAOZ, 2014). Essa abrangência mostra a amplitude do construto e sua aplicabilidade.

A Teoria da Autoeficácia (TA) sustenta-se na Teoria Social Cognitiva (TSC), segundo a qual o comportamento humano pode ser mais bem compreendido se fundamentado no modelo de reciprocidade triádica, segundo o qual o indivíduo pode tanto afetar, quanto ser afetado por fatores ambientais, pessoais ou comportamentais que atuam em um sistema diretamente interligado (BANDURA, 1986). A reciprocidade triádica considera que o indivíduo é o responsável por construir e destruir seu entorno, assim ele é tanto agente quanto receptor do ambiente. Portanto, suas ações causam mudanças constantes na realidade em que ele vive e serão origem de consequências futuras, que determinarão seus pensamentos, emoções e comportamentos, constituindo, assim, uma perspectiva cíclica (BANDURA, 1986; MARTINEZ; SALANOVA, 2006).

Quijano e Navarro (2012) destacam que a relação entre o desempenho e a autoeficácia deve ser compreendida em uma abordagem microanalítica, uma vez que ela se refere a atividades e situações concretas e particulares. Assim, a percepção de autoeficácia pode variar entre tarefas e situações diferentes, portanto, suas medidas devem ser capazes de refletir atividades particulares e específicas (AZZI; POLYDORO, 2006; VERA; SALANOVA; MARTÍN-DEL-RIO; 2011). Desta forma, compreende-se que o desempenho na realização de uma ação pode variar para maior, ou menor, dependendo do que está sendo realizado. Nesse

contexto, o desempenho individual se relaciona mais a uma conduta específica do que a uma medida geral, pois mesmo indivíduos com elevada percepção de autoeficácia podem apresentar rendimentos diferentes, dependendo dos agentes influenciadores.

Nesse contexto, Azzi e Polydoro (2006, p.16) esclarecem que “a autoeficácia é uma crença e se refere às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento, necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto”. Vera, Salanova e Martín-del-Rio (2011) reforçam o papel da autoeficácia ao afirmarem que ela representa um construto-chave para compreender o sentimento e a performance no trabalho, por representar um indicador de persistência, motivação e de convicção pessoal.

A crença pessoal da autoeficácia é construída e sustentada por quatro fontes: (1) a experiência direta; (2) a experiência vicária; (3) a persuasão social; e (4) os estados físicos e emocionais. Azzi e Polydoro (2006) destacam que a experiência direta é a mais significativa das fontes de informação para a formação da percepção de autoeficácia, uma vez que ela considera não apenas o resultado alcançado pela ação de forma isolada, mas também todo o percurso desenvolvido e o contexto que afetaram diretamente o indivíduo, incluindo as características e as condições às quais ele esteve sujeito durante o processo. Por outro lado, verifica-se que, se o indivíduo não estiver sustentado em altos níveis de autoeficácia, as peculiaridades do desenvolver da ação podem acabar frustrando suas expectativas e metas, prejudicando a percepção de autoeficácia (BANDURA, 1994).

A experiência vicária, por sua vez, tem por base a observação. Segundo Bandura (1994), quando o indivíduo constata que pessoas com capacidades semelhantes às suas conseguem obter sucesso pela manutenção de esforços, ele se motiva através do fortalecimento de suas crenças pessoais e da consequente execução de igual atividade. Pajares e Olaz (2008, p.104) afirmam que “a experiência vicária é particularmente poderosa quando observadores enxergam semelhanças em alguns atributos e acreditam que o desempenho do modelo seja diagnóstico de sua própria capacidade”.

A persuasão social, ainda segundo Bandura (1994), considera que todos os agentes de uma sociedade podem influenciar diretamente nas crenças de quem os ouve, fazendo com que estes ouvintes se sintam capazes de realizar uma determinada ação, mesmo que o agente ativo da fala não esteja em uma mesma realidade do que ele. Assim, a persuasão social conduz ao sucesso da forma mais rigorosa, promovendo o crescimento da habilidade de uso do senso de eficácia pessoal.

Já os estados emocionais são fontes de conhecimento, que consideram que as pessoas pautam seus julgamentos influenciadas majoritariamente por suas emoções, observando-se que determinado estado emocional pode agir sobre a autoeficácia e interferir de maneira direta na execução de uma ação. Nesse sentido, Oliveira e Spyrides (2012, p.4) destacam que “todas essas informações proporcionadas pelas fontes de eficácia passam por um processamento cognitivo, no qual os indivíduos selecionam, avaliam, integram e interpretam tais informações. É segundo esse processamento que as crenças de eficácia serão influenciadas”.

As variadas fontes de informação para a autoeficácia, mesmo que bem dispostas, não são estáticas, na verdade, estão em constante mudança, coexistindo com as vivências e os papéis assumidos pelos indivíduos ao longo do tempo. Estas alterações podem estar ligadas às inúmeras disposições pessoais que ocorrem e afetam as crenças pessoais, tais como: formaturas, casamentos, chegada de filhos e outros (BARROS; OLIVEIRA; SPYRIDES, 2012). Ressalta-se que a percepção de autoeficácia é influenciada também pela idade. Assim, em cada fase da vida, o indivíduo precisa lidar com novas situações, que envolvem, desde mudanças físicas, até comportamentais, tendo a variação de idade forte influência na manutenção da avaliação de suas crenças de eficácia (BANDURA, 1994).

A autoeficácia apresenta forte relação com as expectativas dos indivíduos. No caso específico dos estudantes de graduação, essas expectativas são determinantes, especialmente na fase em que ocorre a transição para o mercado de trabalho. Nessa etapa da vida, os receios e as ansiedades do estudante podem ser enfrentados de formas diferentes, dependendo do indivíduo, uma vez que é, nesse momento, que ele se depara com um universo complexo, repleto de caminhos e com as mais diferentes combinações e possibilidades futuras (COUTRIM; CARIOCA; DULCI, 2009).

Por outro lado, nesse contexto de mudança, o mercado de trabalho materializa-se como mais um agente nas expectativas dos estudantes. Com ele, aspectos como o número elevado de recém-graduados que disputam o mesmo espaço no mercado, poucas oportunidades de emprego, momento econômico desfavorável, elevado número de desempregados, entre outros, pode apresentar impacto negativo nos níveis de autoeficácia dos estudantes em seu processo de início de carreira, refletindo-se, parcialmente, no grau de comprometimento do estudante perante a profissão escolhida (TEIXEIRA; GOMES, 2004).

A elevada competitividade do mercado de trabalho contemporâneo exige elevados níveis de autoeficácia para que os trabalhadores possam, assim, atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Ressalta-se que o aumento da interação na sociedade, sobretudo em decorrência dos avanços tecnológicos, a elevada rivalidade empresarial, mudanças políticas, entre outros, acirram as disputas individuais e desencadeiam processos de seleção natural que se estendem desde as disputas pelas vagas nas universidades até as colocações no mercado de trabalho. Portanto, as vivências acadêmicas com elevado nível de autoeficácia nortearão a capacidade de o indivíduo organizar e executar as melhores ações subsequentemente (GUERREIRO, 2007).

2.2 Motivação para Aprender e Aprendizagem bem-sucedida

A motivação pode ser entendida como o esforço, a vontade e a persistência dos indivíduos para realizar determinadas atividades (ABBAD; LACERDA; PILATI, 2012; KANFER, 1990). Navarro et al. (2016) reforçam essa compreensão ao destacarem que a motivação acadêmica é um processo psicológico, capaz de influenciar a intensidade e a persistência do estudante com relação aos seus estudos. No campo do aprendizado, a motivação sempre teve destaque entre as pesquisas, sobretudo atualmente, pois, como destacam Boruchovitch e Bzuneck (2010), o número de pesquisas sobre motivação tem aumentado em nível mundial, tanto considerando o contexto educacional, como em outras abordagens teóricas, dadas a complexidade e a necessidade de compreender em profundidade o construto.

Clayton, Blumberg e Auld (2010) destacam que a motivação é constantemente associada a uma aprendizagem bem-sucedida. Para estes autores, o entendimento da motivação de cada estudante é a chave para alcançar a aprendizagem efetiva. Observa-se que a natureza ampla e multifacetada da motivação oferece espaço para diversas linhas de pensamento. Para Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), o entendimento dos fatores relacionados ao envolvimento dos estudantes com a aprendizagem é uma tarefa complexa, devido à diversidade dos elementos presentes na situação. Dessa maneira, os autores entendem a motivação como uma variável interveniente, que pode incluir elementos internos, externos, situacionais e permanentes, que possibilitam o entendimento da intensidade de envolvimento de cada indivíduo em determinado processo.

Navarro et al. (2016), ao estudarem a motivação entre estudantes universitários, identificaram que a motivação é um dos principais determinantes do desempenho acadêmico. Os autores reforçam que o processo motivacional reúne elementos afetivos e cognitivos complexos. Esse aspecto, de certa forma, limita as possibilidades de as investigações

científicas compreenderem o fenômeno em uma perspectiva ampla, aspecto que leva os estudos para recortes seletivos e mais específicos. Nessa perspectiva, os estudos assumem uma dimensão essencialmente reducionista.

Na abordagem ampliada de Vroom (1964), percebe-se que a força motivacional resulta da interação entre três variáveis que sustentam as decisões individuais, sendo elas: (1) a valência, que representa o quanto o indivíduo deseja um resultado favorável; (2) a instrumentalidade, segundo a qual ele acredita que reúne os elementos necessários para atingir o objetivo proposto; e (3) a expectativa, que consiste na projeção intrínseca de que um determinado esforço resultará em um bom desempenho. Verifica-se que essas três variáveis simultaneamente direcionam a força motivacional que cada indivíduo apresentará em processos específicos.

Desta forma, a motivação para aprendizagem, seja no ambiente acadêmico ou no mercado de trabalho, pode estar ligada a ganhos secundários e subjetivos, que, mesmo não sendo externalizados de maneira contundente pelos indivíduos, afetarão diretamente a sua disposição para estudar e aprender. Nessa perspectiva, a motivação para aprender é constituída por aspectos intrínsecos do indivíduo quando ele percebe que o conteúdo a ser estudado é relevante, seja por preencher alguma lacuna intelectual, necessidade profissional, ou simples curiosidade, e a partir de então sua motivação se eleva, proporcionando maior possibilidade de absorção de conhecimento em seu determinado processo de aprendizagem, facilitando, desta forma, o atingimento dos objetivos iniciais que levaram ao surgimento da própria motivação, de maneira consideravelmente mais eficaz.

3 Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo, conforme Gil (2014), caracteriza-se como exploratória e descritiva, feita na forma de survey. O universo foi formado pelos estudantes do bacharelado em administração da Universidade Federal do Pará. A faculdade de administração, que abriga o bacharelado, reúne ao todo 560 (N) estudantes nos quatro anos do curso. A técnica de amostragem foi probabilística aleatória simples, calculada conforme Gil (2014), com 90% de margem de segurança e 5% de erro, Fórmula 1, que resultou em 230 (n) entrevistados:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Em que: n= tamanho da amostra; σ^2 = nível de confiança (em número de desvios padrão); p = porcentagem com a qual o fenômeno se verifica; q = porcentagem complementar; N = tamanho da população; e e^2 = erro amostral ao quadrado.

O instrumento de coleta dos dados foi o questionário, organizado em duas seções. A primeira, com dezenove assertivas, sendo treze de autoeficácia (MENEZES; ABBAD, 2012) e seis de motivação para aprender (ABBAD; LACERDA; PILATI, 2012). As respostas, assim como nos instrumentos originais, foram disponibilizadas aos entrevistados em escala de Lickert, com cinco opções entre 1 para discordo totalmente a 5 para concordo totalmente. A segunda parte do questionário identificou o perfil socioeconômico e estudantil dos entrevistados.

O tratamento de dados foi quantitativo e utilizou técnicas descritivas (distribuição de frequência, média e desvio padrão), inferenciais (Teste de T), análise de correlação (Pearson) e técnicas multivariadas (Análise de Agrupamentos). Para atender ao objetivo geral da pesquisa e identificar evidências da relação entre a autoeficácia e a motivação para aprender, foi estabelecida a seguinte hipótese de pesquisa:

H_0 : Não se pode afirmar que os construtos autoeficácia e motivação para aprender sejam correlacionados entre os estudantes do bacharelado em administração na Universidade Federal do Pará.

A investigação utilizou a correlação de Person (r) para testar H_0 . Essa técnica bivariada possibilita mensurar tanto a intensidade, quanto o sentido e a significância estatística da relação entre os dois construtos, uma vez que ela é capaz de exprimir uma relação linear entre duas variáveis (DANCEY; REIDY, 2006). Foi estabelecido o nível de significância de 5% para rejeição de H_0 ($\alpha=0,05$), quanto à identificação das características da autoeficácia (AE) e da motivação para aprender (EMA) a técnica escolhida foi a análise de agrupamentos (AA) a opção por essa técnica ocorreu por sua capacidade de formar grupos de objetos, observações ou entrevistados, que sejam o mais semelhante possível entre si. Esse aspecto resulta em grupos homogêneos internamente e heterogêneos externamente (HAIR et al., 2009; FAVERO et al., 2009).

Fávero et al. (2009) destacam que a análise de agrupamentos pode ter procedimentos hierárquicos ou não hierárquicos. Os procedimentos hierárquicos, como o utilizado nesse estudo, pode ser aglomerativo ou divisivo, ambos são baseados na matriz de distâncias, que, de forma geral, exprime as semelhanças (ou dissemelhanças) entre os entrevistados.

Neste estudo, a análise de agrupamentos utilizou o algoritmo de Ward, combinado com a distância euclidiana ao quadrado. Esse procedimento forma grupos com baixa variância interna e com tamanhos semelhantes quanto ao número de integrantes (HAIR et al., 2009). Neste estudo, foram identificados dois grupos, testados com o Teste T para amostras independentes (significativo a 1%), que foram caracterizados pela média e pelo desvio padrão das respostas.

4 Resultados e Discussão

O perfil da amostra foi bem distribuído quanto aos períodos do curso. O semestre com maior frequência de entrevistados foi o oitavo, com 25,22% (58), e o menor foi o segundo, com 4,79% (11). Quanto ao estado civil, a predominância foi de solteiros, sendo 77,82% (179) dos entrevistados posicionados nesse estrato. Nascidos a partir de 1991, em 54,78% (126) dos casos, a maior parte dos estudantes tinha até 25 anos: o mais novo tinha 19 anos e o mais velho, 58. Quanto ao sexo, houve predominância do sexo masculino com maior frequência, alcançando 51,30% (118) da amostra. A maioria dos estudantes não tinha filhos, característica presente em 81,30% (187) dos entrevistados. Quanto às atividades exercidas pelos estudantes, 62,60% (144) declararam estagiar ou trabalhar até 30 horas por semana.

A análise correlação feita entre os escores médios das escalas de autoeficácia (EA) e da motivação para aprender (EMA) foi positiva, significativa a 1%, e apresentou valor moderado ($r=0,471$, p -valor=0,00), conforme classificação apresentada por Dancey e Reidy (2006) e Gil (2014). Esse resultado possibilita rejeitar a hipótese nula (H_0) de inexistência de relação entre as escalas de autoeficácia e motivação para aprender e confirma, que indivíduos que apresentam maior autoeficácia apresentam também maior motivação para aprender. Essa constatação vai ao encontro de Meneses e Abbad (2012) quando tratam dos efeitos da autoeficácia no comportamento do indivíduo.

Na identificação das características dos estudantes em relação aos aspectos da autoeficácia (EA) e da motivação para aprender (EMA), feita com a utilização da análise de agrupamentos, foi observada presença de dois grupos. O primeiro grupo com 54,78% (126) dos entrevistados foi identificado como **“altamente autoeficaz e muito motivado para o aprendizado”** (Grupo 1); e o segundo, com 45,22% (104) dos entrevistados, foi denominado **“autoeficaz e motivado para o aprendizado”** (Grupo 2). Após a verificação da homogeneidade de variâncias, feita com a utilização do Teste F, foi utilizado o Teste T para

amostras independentes, para verificar se os grupos diferiam significativamente entre si e, assim, estariam corretamente classificados. O resultado do Teste T, significativo a 1% para todas as variáveis em estudo, possibilitou afirmar com 99% de probabilidade de certeza de que os grupos foram corretamente classificados.

Quanto às características dos grupos (Tabela 1), observa-se tanto a presença da autoeficácia, quanto de motivação para aprender entre os entrevistados. Essa peculiaridade pode ter sido influenciada pelo fato de a pesquisa de campo ter sido feita no campus universitário, durante o período das aulas. Portanto, apenas com estudantes que frequentavam as aulas. Nessa perspectiva, ambos os grupos apresentaram respostas acima do ponto central da escala (>3,00) mostrando concordância com as afirmativas investigadas. As questões nas quais a concordância ocorria pela opção dos valores mais baixos da escala (V07, V08, V09, V11, V15 e V19) tiveram as escalas invertidas para uniformizar-se com as demais.

Tabela 1: Identificação e Teste dos Agrupamentos Grupo 1 (n=126) e Grupo 2 (n=104)

Variáveis		Grupo 1	Grupo 2	Teste T	P-valor
		Média (DP)	Média (DP)		
Autoeficácia	Sou capaz de realizar com sucesso meus planos de vida	V01 4,33 (0,67)	3,86 (0,89)	4,395	0,000
	Confio nas minhas habilidades	V02 4,75 (0,44)	4,03 (0,73)	8,967	0,000
	Quando decido fazer algo, logo parto para a ação	V03 4,05 (0,81)	3,41 (1,01)	5,212	0,000
	Lido bem com problemas inesperados	V04 4,18 (0,69)	3,26 (0,80)	8,968	0,000
	Sinto-me capaz de lidar bem com a maioria dos problemas que aparecem na minha vida.	V05 4,29 (0,64)	3,45 (0,86)	8,238	0,000
	Encaro as dificuldades como desafios	V06 4,52 (0,71)	3,59 (0,94)	8,217	0,000
	Eu desisto facilmente daquilo que me proponho a fazer*	V07 4,56 (0,89)	3,68 (1,15)	-6,306	0,000
	Se algo parece muito complicado, eu nem tento realizá-lo*	V08 4,25 (1,03)	3,75 (1,10)	-3,390	0,001
	Sinto-me inseguro diante de situações novas*	V09 3,77 (1,14)	3,08 (1,05)	-4,796	0,000
	Deixo-me abater diante dos fracassos*	V10 4,48 (0,82)	3,66 (0,99)	-6,394	0,000
	Sinto-me incapaz de realizar uma nova atividade sem ajuda e orientações*	V11 4,35 (0,82)	3,28 (1,07)	-8,463	0,000
	Posso dizer que na vida tive mais sucessos que fracassos	V12 4,14 (1,00)	3,69 (1,02)	3,304	0,001
	Recupero-me rapidamente depois de um fracasso	V13 4,22 (0,76)	3,38 (0,91)	7,267	0,000
Motivação para aprender	Fico entusiasmado (a) para aprender coisas novas	V14 4,81 (0,47)	4,27 (0,85)	5,885	0,000
	Prefiro me manter distante de cursos*	V15 4,48 (0,98)	4,01 (1,21)	-3,144	0,002
	Fico interessado (a) em aproveitar qualquer oportunidade de aprendizagem oferecida a mim.	V16 4,69 (0,57)	3,91 (0,97)	7,374	0,000
	Esforço-me ao máximo para aprender os conteúdos ensinados a mim nos treinamentos.	V17 4,64 (0,63)	4,02 (0,83)	6,112	0,000
	Espero que os cursos que faço tragam benefícios no futuro.	V18 4,98 (0,14)	4,72 (0,50)	5,343	0,000
	Fazer cursos é uma perda de tempo*	V19 4,95 (0,33)	4,72 (0,71)	-3,108	0,002

Notas: (*) variáveis com escala invertida; Grupo1= altamente autoeficaz e muito motivado para o aprendizado; Grupo 2 = autoeficaz e motivado para o aprendizado.

Legenda: DP=desvio padrão

Fonte: Pesquisa de campo.

Desta forma, observa-se que os estudantes em ambos os grupos manifestam segurança para realizar seus planos pessoais (V01, 4,33 vs. 3,86, p-valor=0,00), são seguros ao reconhecerem suas habilidades (V02, 4,75 vs. 4,03, p-valor=0,00), mostram disposição para ação (V03, 4,05 vs. 3,41, p-valor=0,00), além de conseguirem lidar com situações inesperadas (V04, 4,18 vs. 3,26, p-valor=0,00) e enfrentam bem a maioria das situações problemáticas (V05, 4,29 vs. 3,45, p-valor=0,00). Bandura (1986), destaca que indivíduos mais autoeficazes são mais preparados para enfrentar situações novas.

Os entrevistados se revelam proativos perante as dificuldades, encarando-as como desafios a serem superados (V06, 4,52 vs. 3,59, p-valor=0,00). Eles resistem em desistir facilmente do que se propõem a fazer, apesar das intensidades diferentes entre os grupos (V07, 4,53 vs. 3,68, p-valor=0,00) e, geralmente, tentam realizar as tarefas ainda que sejam consideradas complicadas (V08, 4,25 vs. 3,75, p-valor=0,00). Com convicção pouco menor, os estudantes manifestam segurança em situações novas (V09, 3,77 vs. 3,08), julgam que não se deixam abater pelos fracassos (V10, 4,48 vs. 3,66, p-valor=0,00) e se acham capazes de realizar novas atividades com autonomia (V11, 4,35 vs. 3,28, p-valor=0,00). Ao longo da vida consideram que conseguiram mais vitórias que fracassos (V12, 4,14 vs. 3,69, p-valor=0,00) e que, de maneira geral, se recuperam rapidamente de situações de insucesso (V13, 4,22 vs. 3,38, p-valor=0,00).

Abbad, Lacerda e Pilati (2012) constataram que indivíduos que, a priori, têm igual capacidade para desenvolver determinada atividade, terão a eficácia de suas ações embasadas, sobretudo, na força de suas crenças, sendo esta, um determinante para a qualidade e capacidade da ação; e nesse aspecto, os estudantes revelaram capacidade de enfrentar os desafios cotidianos. Quanto à motivação para aprender, os resultados se comportam de maneira semelhante entre os grupos. Os estudantes revelam entusiasmo para novos aprendizados (V14, 4,81 vs. 4,27 p-valor=0,00), interesse por novos cursos (V15, 4,48 vs. 4,01, p-valor=0,00) e oportunidades de aprendizado (V16, 4,69 vs. 4,02, p-valor=0,00), sendo a compreensão do aprendizado associada à busca por benefícios futuros (V18, 4,98 vs. 4,78, p-valor=0,00), à utilização de forma produtiva do tempo (V19, 4,95 vs. 4,72, p-valor=0,00) e ao esforço em aproveitar a oportunidade de aprendizado (V17, 4,64 vs. 4,02, p-valor=0,00).

Bardagi e Boff (2010) destacam que estudantes com elevados escores de autoeficácia conseguem mais facilmente enfrentar mercados competitivos, pois são capazes de manter alta a motivação. Van Dinther, Dochy e Segers (2011), reforçam que programas direcionados a reforçar a autoeficácia aumentam o domínio das metas pessoais e expectativas profissionais. Esses aspectos, além de reforçar as possibilidades de sucesso profissional, colocam o estudante em melhor posição para o empreendedorismo e o mercado de trabalho. Pereira, Zupanni e Gonçalves (2014) em pesquisa com estudantes do bacharelado em administração, identificaram maiores percepções de autoeficácia entre integrantes do último ano. Nessa perspectiva, os autores reforçam a necessidade de estratégias de ensino com o propósito de aumentar a autoeficácia, posição compartilhada por Cerutti et al. (2011).

5 Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa foi identificar elementos que fundamentassem a relação entre autoeficácia e motivação para aprender entre estudantes do bacharelado em administração. Nesse sentido, observou-se que havia correlação positiva, de intensidade intermediária e significativa, entre os escores dos dois constructos, rejeitando assim H_0 . A análise dos dados mostrou que, de maneira geral, observa-se, entre os entrevistados, tanto a presença de autoeficácia, quanto motivação para aprender.

A utilização de análise de agrupamento permitiu constatar a presença de dois grupos um mais fortemente ligado aos constructos; e outro com menor intensidade,

significativamente diferentes entre si. Ressalta-se que ambos os grupos apresentaram respostas acima do ponto central da escala, concordando desta forma com as afirmativas investigadas, porém variando em intensidade entre eles.

Como limitações da pesquisa, destaca-se que o levantamento ocorreu no local das aulas e, por conseguinte, envolveu apenas os estudantes que estavam presentes e frequentavam as aulas. No futuro, outros estudos, que comparem os estudantes regulares com aqueles que abandonaram os estudos, podem trazer informações, que complementem as constatações deste estudo. Destaca-se que, os achados recomendam estratégias de ensino desafiadoras, que instiguem os estudantes a superarem dificuldades, considerando que eles se mostraram confiantes e dispostos a buscarem novos conhecimentos.

Referências

ABBAD, G.S.; LACERDA, E.R.M.; PILATI, R. Medidas de motivação e valor instrumental do treinamento. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P.P.M.; ZERBINI, T, BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (orgs). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychological Association**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, set. 1989.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press, 1994.

BANDURA, A. **Social foundation of thought and action: a social cognitive theory**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1986.

BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório entre universitários concluintes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 41-56, jan. / abr. 2010.

BARROS, M.A.; OLIVEIRA, J.A.; SPYRIDES, M.H.C. Um estudo sobre autoeficácia no trabalho e características sociodemográficas de servidores de uma universidade federal. **REGE**, São Paulo, n.19, v. 4, p. 571-588, set. / dez. 2012.

BORGES, A.M.B.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. **Revista de Psicologia Aletheia**, Canoas, n.19, p. 45-56, jan. /jul. 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BZUNEC, J.A. Crenças de autoeficácia em professores do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

CAVALCANTE, K. O.; SILVA, A. B. As implicações da capacitação nas crenças de autoeficácia de servidores técnico-administrativos de uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista de Administração da UFSM**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 474- 492, jul. / set. 2017.

CERUTTI, F.; PALMA, D. L.; ARTECHE, A.X.; LOPES, R.M.F.; WENDT, G.W. Autoeficácia entre estudante universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 16, p. 57-65, set. / dez. 2011.

CHIU, S. The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: a mediation modelo of learning self-efficacy and social self-efficacy. **Computers in Human Behavior**, v. 34, p. 49-57, mai. 2014.

CLAYTON, K.; BLUMBERG, F.; AULD, D. The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an on-line component. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 3, p.349-364, apr. 2010.

COUTRIM, R. M. E.; CARIOCA, E.; DULCI, F. D. Jovens universitários: sociabilidades e angústias na transição para a vida adulta. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando o SPSS para Windows. Posto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, S. M.; BARNEY, C. E.; BISHOP, J. W. The treatment os self-efficacy among psychology and management scholars. **Journal of Applied Social Psychology**, n. 43, n. 4, p. 811-822, apr. 2013.

FÁVERO, L.P.L.; BELFIORE, P.P.; SILVA, F.L; CHAN, B.L. **Análise de dados**: modelagem multivariada de decisões. São Paulo: Campus, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GUERREIRO, D. C. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes**: mudanças e resoluções. 2007, 201 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; POLYDORO, S.A.J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, jan. / abr. 2011.

GUIMARAES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.11-19, 2002.

HAIR JR, J. F.; BLAC, W.C.; BABIN, J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INSONI FILHO, M.M. Análise empírica da influência da autoeficácia na atitude positiva em face do uso do Facebook. In: **V ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO**. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2015.

INSONI FILHO, M.M.; BELLINI, C.G.P. Relação entre autoeficácia e ansiedade computacional: uma revisão sistemática da literatura. In: **XXXVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

KANFER, R. Motivation theory and industrial and organizational psychology. In: DUNNETTE, M. D.; HOUGH, L. (Eds.) **Handbook of industrial and organizational Psychology**. California: Consulting Psychologists Press, 1990.

LOPES, I. F.; MEURER, A. M.; VOESE, S. B.; Efeito das crenças de autoeficácia no comportamento cidadão e contraproducente dos acadêmicos de contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting, São Paulo*, v. 11, n. 3, p. 517-531, set. / dez. 2018.

MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios financieros**, n. 45, 2006. Disponível em: <<http://www.want.uji.es/download/autoeficacia-en-el-trabajo-el-poder-de-creer-que-tu-puedes/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G.S. Medidas de insumo: autoeficácia. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P.P.M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (orgs). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

NAVARRO, J.; WIETRAK, E; REMESAL, A.; CEJA, L. Evolución de lamotivación académica en estudiantes universitarios. In: MEMBIELA, P.; CASADO, N.; CEBREIROS, M. I. **La docência universitária: desafios y perspectivas**. Santiago de Compostela: Educación Editora, 2016.

ORGUN, F.; KARAOZ, B. Epistemological beliefs and self-efficacy scale in nursing student. **Nurse Education Today**, n. 34, v.6, p. 37-40, jun. 2014.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, R.G.; AZZI, G.R.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Artmed: Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, A.L.; ZUPPANI, T.S.; GONÇALVES, M. N. Crenças de autoeficácia e carreira de estudantes de administração. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n.2, p-535-547, mai./ago. 2014.

QUIJANO, S. D.; NAVARRO, J. La autoeficácia y la motivación en el trabajo. **Apuntes de Psicología**, v. 30, ed. especial, p. 337-349, jan. 2012.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando. E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun./dez. 2004.

VAN DINTHER, M.; DOCHY, F.; SEGERS, M. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. **Educational Research Review**, v 6, n. 2, p. 95-98, set. / dec. 2011.

VERA, M.; SALANOVA, M.; MARTÍN-DEL-RIO, B. Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. **Anales de Psicología**, n. 27, v. 3, p. 800-807, out. 2011.

VERDENELLI, M.A.; LIZOTE, S.A.; NASCIMENTO, S. Autoeficácia empreendedora e capacidade de inovação: uma análise do seu relacionamento com o desempenho organizacional. In: **VII ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA**. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2015.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

ZENGIN, N.; PINAR, R.; AKINCI, A.C.; YILDIZ, H. Psychometric properties of self-efficacy for clinical evaluation scale in Turkish nursing students. **Journal of Clinical Nursing**, n. 23, p. 976-984, apr. 2014.