



CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO ENTRE GRADUANDOS DE ODONTOLOGIA

Palavras-Chave: AUTOEFICÁCIA, DESEMPENHO ACADÊMICO, ODONTOLOGIA

Autores:

Flavia Rezende de Souza - FOP UNICAMP

Prof. Dr. Fábio Luiz Mialhe (orientador) - FOP UNICAMP

INTRODUÇÃO:

De acordo com Bandura (1977), o constructo da autoeficácia é um componente da teoria social cognitiva, definida como a crença que as pessoas desenvolvem sobre suas capacidades pessoais para iniciar, executar e desempenhar com sucesso as tarefas pré-estabelecidas, exigindo esforço e perseverança frente às adversidades. Desse modo, as crenças de autoeficácia podem influenciar o desempenho acadêmico, ao estarem associadas a estados emocionais.

Ainda de acordo com o autor (Bandura, 2001), um bom desempenho acadêmico envolve o ato de solucionar problemas de modo eficiente. As crenças pessoais nas próprias capacidades influenciam o nível de estresse e ansiedade frente a situações percebidas como ameaçadoras, e a percepção de uma situação aversiva pode não ser tão estressante quanto a crença na ineficácia pessoal para administrá-la (Barrera, 2010).

Apesar disso, poucos estudos avaliaram tais aspectos em estudantes do ensino superior, em especial de cursos de Odontologia.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo investigar a associação entre as crenças de autoeficácia e covariáveis com o desempenho acadêmico, avaliado por meio do Coeficiente de Rendimento escolar e pela autopercepção de rendimento.

METODOLOGIA:

Local da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada no formato online por meio da ferramenta Google Forms. Foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos matriculados no curso de graduação de Odontologia da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP-Unicamp) nos anos de 2020 e 2021.

Coleta de dados

Um instrumento de coleta de dados online foi criado no link <https://forms.gle/jiA57CqVAU1kJzeS9>, no qual foi divulgado aos alunos de graduação da FOP por meio do e-mail institucional e das redes sociais - WhatsApp e Facebook. Os dados foram coletados no período de 11 de setembro de 2020 a 21 de abril de 2021.

Inicialmente foi apresentado o TCLE aos participantes que deveriam lê-lo e respondiam se concordavam ou não em participar da pesquisa. Após o aceite, os estudantes eram direcionados às questões do instrumento que incluíam variáveis socioeconômicas e demográficas (Meneghim et al. 2007) e, referente a carga de trabalho, por meio das seguintes questões: idade, sexo, estado civil, período do curso, cidade e estado de procedência, se era a primeira vez que frequentava o ensino superior (caso a resposta fosse não, qual curso e se concluiu o curso anterior), se pretendia continuar o curso atual, grau de instrução do pai e da mãe, se recebia algum auxílio financeiro ou bolsa de estudos para frequentar a universidade, renda mensal familiar e quantas pessoas moravam na casa.

Além disso, foram realizadas algumas questões referentes à percepção de rendimento e aprendizagem no ensino remoto, devido ao cancelamento das aulas presenciais durante a pandemia de COVID 19: “Em média, em comparação com a carga de trabalho antes das aulas presenciais terem sido canceladas, diria que a sua carga de trabalho com o estudo nas últimas semanas tem sido: significativamente menor, menor, a mesma, maior, significativamente maior”. “É mais difícil concentrar-me durante as aulas online em comparação com as aulas presenciais”; “O meu desempenho como estudante melhorou desde que as aulas presenciais

foram canceladas”; “Adaptei-me bem à nova experiência de ensino e aprendizagem”; “Eu domino os conhecimentos e competências ensinados nestas aulas este ano apesar das aulas presenciais terem sido canceladas”; “Eu consigo perceber como realizar os exercícios das aulas desde que as aulas presenciais foram canceladas”; “O meu desempenho como estudante piorou desde que as aulas presenciais foram canceladas”, com as possíveis respostas para todas as questões supracitadas: discordo completamente, discordo, neutro, concordo, concordo totalmente.

Para mensurar o nível de autoeficácia geral dos alunos foi utilizada a Escala de Autoeficácia Geral Percebida, traduzida e validada no Brasil por Souza & Souza (2004), que se trata de uma escala autoaplicável, contendo 10 assertivas em que os participantes avaliavam as percepções que tinham sobre si mesmos. A escala apresenta as seguintes questões: “Se eu estou com problemas geralmente encontro uma saída”; “Mesmo que alguém se oponha, eu encontro maneiras e formas de alcançar o que eu quero”; “Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas”; “Eu posso resolver a maioria dos problemas se fizer o esforço necessário”; “Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções”; “Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante”; “Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos”; “Devido as minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas”; “Eu me mantenho calma mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas”; “Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade”.

Sobre a avaliação do desempenho acadêmico, ele foi mensurado por meio de duas formas: 1. coeficiente de rendimento (CR) e 2. autopercepção do aluno sobre seu rendimento, por meio da questão: como você classifica seu desempenho acadêmico nesse semestre? As opções de resposta eram: insuficiente, pouco suficiente, suficiente, mais do que suficiente (Polydoro e Guerreiro, 2010).

Instrumentos da coleta de dados

1. Avaliação socioeconômica e demográfica

Foi utilizado um questionário que permite identificar a origem (cidade), estado civil e idade dos alunos e idade e grau de escolaridade dos pais. Para a coleta dos dados socioeconômicos, foram inseridas questões baseadas no instrumento de Meneghim et al. (2007).

2. Escala de autoeficácia geral Percebida (EAEGP)

O instrumento de autoeficácia geral (EAEGP) foi traduzida e validada no Brasil por Souza & Souza (2004). Trata-se de uma escala autoaplicável, contendo de 10 assertivas organizadas de acordo com as percepções que as pessoas têm de si mesmas. Cada item é avaliado de 1 a 4 pontos, sendo 1 - não é verdade ao meu respeito; 2 - dificilmente verdade ao meu respeito; 3 - moderadamente verdade ao meu respeito; 4 - totalmente verdade ao meu respeito. A pontuação total varia de 4 a 44, sendo considerado ponto de corte 25 pontos (25 pontos ou mais: alto nível de autoeficácia; abaixo de 24 pontos: baixo nível de autoeficácia).

Análise dos dados

Após concluir a coleta de dados, o banco de dados foi criado no aplicativo Microsoft Excel e a análise estatística foi realizada no programa R, com nível de significância de 5%. As variáveis categóricas foram descritas com frequências absolutas e relativas e as demais variáveis com média, desvio padrão, mediana, valor mínimo e valor máximo. Foram utilizados modelos de regressão logística simples e múltiplo para analisar as associações das variáveis com os desfechos “baixo rendimento acadêmico” e “autopercepção do desempenho acadêmico como insuficiente ou pouco suficiente”. Todas as variáveis com $p < 0,20$ nas análises individuais foram estudadas em modelo múltiplo, permanecendo no modelo final aquelas com $p \leq 0,05$ após os ajustes para as demais variáveis. A partir dos modelos de regressão foram estimados os odds ratios brutos e ajustados com os respectivos intervalos de 95% de confiança. O ajuste do modelo foi avaliado pelo Critério de Informação de Akaike (AIC).

Aspectos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FOP/Unicamp sob n. CAEE 37791720.5.0000.5418.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Responderam ao questionário 150 alunos, sendo que a maioria era do sexo feminino (70%), com idade igual ou menor que 22 anos (68,7%), cujos pais possuíam grau de escolaridade acima do fundamental e que não recebiam auxílio ou bolsa de estudos.

As análises de regressão demonstraram que as crenças de autoeficácia não estiveram associadas ao desempenho acadêmico na amostra investigada, seja por meio de um indicador quantitativo (CR) ou qualitativo (autopercepção do rendimento). Entretanto, algumas variáveis relacionadas ao novo ambiente de aprendizagem impactado pela pandemia estiveram associados ao desfecho 2 - pior autopercepção do rendimento acadêmico.

No modelo cuja variável desfecho foi o CR, nenhuma das variáveis avaliadas permaneceu associada ao desfecho.

Por outro lado, no modelo no qual a variável desfecho foi a autopercepção do rendimento acadêmico, verificou-se que a categorização “insuficiente ou pouco suficiente” esteve associada às seguintes variáveis: estudantes que não se adaptaram bem à nova experiência de ensino e aprendizagem no período da pandemia (OR=8,08; IC95%: 2,02-32,35); entre aqueles que acham que não dominavam os conhecimentos e competências ensinados nas aulas este ano após as aulas presenciais terem sido canceladas (OR=10,74; IC95%: 2,81-41,02) e entre aqueles que achavam que o seu desempenho como estudante piorou desde que as aulas presenciais foram canceladas (OR=8,19; IC95%: 1,59-42,12), conforme apresentado no Quadro 1.

Ademais, verificou-se que 84% dos estudantes achavam mais difícil concentrar-se durante as aulas online em comparação com as aulas presenciais; 62,7% não se adaptaram bem à nova experiência de ensino e aprendizagem; 68,7% acreditavam que o seu desempenho como estudante piorou desde que as aulas presenciais foram canceladas.

Uma avaliação de cursos realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), contando com a participação de estudantes, mostrou que houve dificuldade dos alunos em gerenciar os estudos e a necessidade de investir maior tempo para a realização das atividades e para a apreensão do conteúdo. Além disso, foram evidenciadas ansiedade diante da pandemia, incertezas para finalização do semestre, preocupação com a formação, falta da convivência presencial, dificuldade de concentração e insegurança quanto às condições de retorno (Amaral, 2020). Portanto, é importante considerar a possibilidade de que esses podem ser alguns dos fatores que contribuem com a dificuldade de se concentrar e se adaptar com o ensino remoto e também acreditar que o desempenho acadêmico piorou com durante esse período.

Quadro 1. Análises das associações com a autopercepção do desempenho acadêmico nesse semestre (n=150).

Variável	Categoria	n (%)	Autopercepção		OR bruto (IC95%)	p-valor	OR ajustado (IC95%)	p-valor
			^s Insuficiente ou pouco suficiente	Suficiente/mais que suficiente				
			n (%)	n (%)				
Sexo	Feminino	105 (70,0%)	69 (65,7%)	36 (34,3%)	Ref			
	Masculino	45 (30,0%)	29 (64,4%)	16 (35,6%)	0,94 (0,46-1,96)	0,8806		
Idade (anos)	≤ 22	103 (68,7%)	67 (65,0%)	36 (35,0%)	Ref			
	> 22	47 (31,3%)	31 (66,0%)	16 (34,0%)	1,04 (0,50-2,15)	0,9138		
Escolaridade do pai	Até o fundamental completo	18 (12,0%)	12 (66,7%)	6 (33,3%)	1,07 (0,38-3,04)	0,8992		
	Acima do fundamental completo	132 (88,0%)	86 (65,2%)	46 (34,8%)	Ref			
Escolaridade da mãe	Até o fundamental completo	17 (11,3%)	12 (70,6%)	5 (29,4%)	1,31 (0,44-3,95)	0,6296		
	Acima do fundamental completo	133 (88,7%)	86 (64,7%)	47 (35,3%)	Ref			
Recebe auxílio/bolsa	Não	100 (66,7%)	65 (65,0%)	35 (35,0%)	0,96 (0,47-1,96)	0,9037		
	Sim	50 (33,3%)	33 (66,0%)	17 (34,0%)	Ref			

Carga com o estudo nas últimas semanas	A mesma ou menor	119 (79,3%)	78 (65,6%)	41 (34,4%)	Ref			
	Maior	31 (20,7%)	20 (64,5%)	11 (35,5%)	0,96 (0,42-2,18)	0,9142		
É mais difícil concentrar-se nas aulas online	Discordo	20 (13,3%)	7 (35,0%)	13 (65,0%)	Ref			
	Neutro	4 (2,7%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)	1,86 (0,21-16,18)	0,5751		
	Concordo	126 (84,0%)	89 (70,6%)	37 (29,4%)	4,47 (1,65-12,09)	0,0032		
O desempenho melhorou com as aulas online	Discordo	116 (77,3%)	86 (74,1%)	30 (25,9%)	11,47 (1,23-106,68)	0,0321		
	Neutro	29 (19,3%)	11 (37,9%)	18 (62,1%)	2,44 (0,24-24,78)	0,4494		
	Concordo	5 (3,3%)	1 (20,0%)	4 (80,0%)	Ref			
Adaptei-me bem à nova experiência de ensino e aprendizagem	Discordo	94 (62,7%)	76 (80,8%)	18 (19,2%)	16,04 (5,28-48,74)	<0,000 1	8,08 (2,02-32,35)	0,0031
	Neutro	32 (21,3%)	17 (53,1%)	15 (46,9%)	4,31 (1,29-14,37)	0,0176	2,38 (0,53-10,72)	0,2577
	Concordo	24 (16,0%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)	Ref		Ref	
Domino os conhecimentos e competências ensinados	Discordo	100 (66,7%)	80 (80,0%)	20 (20,0%)	19,00 (5,81-62,10)	<0,000 1	10,74 (2,81-41,02)	0,0005
	Neutro	27 (18,0%)	14 (51,8%)	13 (48,2%)	5,12 (1,37-19,08)	0,0151	3,03 (0,68-13,53)	0,1473
	Concordo	23 (15,3%)	4 (17,4%)	19 (82,6%)	Ref		Ref	
Consigo perceber como realizar os exercícios	Discordo	70 (46,7%)	58 (82,9%)	12 (17,1%)	5,97 (2,45-14,56)	<0,000 1		
	Neutro	42 (28,0%)	23 (54,8%)	19 (45,2%)	1,50 (0,62-3,61)	0,3713		
	Concordo	38 (25,3%)	17 (44,7%)	21 (55,3%)	Ref			
O desempenho como estudante piorou	Discordo	17 (11,3%)	3 (17,6%)	14 (82,4%)	Ref		Ref	
	Neutro	30 (20,0%)	12 (40,0%)	18 (60,0%)	3,11 (0,73-13,20)	0,1237	2,23 (0,36-13,60)	0,3859
	Concordo	103 (68,7%)	83 (80,6%)	20 (19,4%)	19,37 (5,08-73,90)	<0,000 1	8,19 (1,59-42,12)	0,0118
Escala de autoeficácia geral percebida	<25	19 (12,7%)	14 (73,7%)	5 (26,3%)	1,57 (0,53-4,62)	0,4161		
	≥25	131 (87,3%)	84 (64,1%)	47 (35,9%)	Ref			

*Evento de desfecho. Ref: categoria de referência das variáveis independentes. OR: Odds ratio. IC: Intervalo de confiança. [§]Mediana da amostra. AIC (modelo vazio)=195,61; AIC (modelo final)=139,51

CONCLUSÕES:

As crenças de autoeficácia geral dos graduandos investigados não estiveram associadas ao desempenho acadêmico, analisado por meio do Coeficiente de Rendimento Padronizado e pela autopercepção de rendimento. Porém, as variáveis relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem estiveram associadas à autopercepção do desempenho acadêmico.

BIBLIOGRAFIA:

1. Amaral E, Polydoro SAJ. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp - Brasil. *Linha Mestra*, n.41A, p.52-62, [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2020N41AP52-62](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N41AP52-62), set.2020.
2. Andreza RS, Alves EJS, Martins LH, Silva RH, Silva SDA, Nogueira TL, Gomes ARN, Santos JCS. Os impactos da COVID-19 na educação por meio do ensino remoto. *Revista Interfaces* v. 8. n. 3. doi: <http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v8.e3.a2020.pp630-635>.
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
4. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agent perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
5. Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar.
6. Becker JP. Self-Efficacy and Post-Secondary First-Term Student Achievement. Paper presented at the Annual meeting of the New England Educational Research Organization Portsmouth, New Hampshire, May 6-8, 2009. Disponível em: <https://www.jwu.edu/files/pdfs/www2/JWUGradCRESelfEfficiencyAchieveBeckerPVD.pdf>.
7. BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
8. Dosea, GS, Santos do Rosário, R. W., Andrade Silva, E., Reis Firmino, L., & dos Santos Oliveira, A. M. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Educação*, 10(1), 137–148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>.
9. Enny WE, Pujar L. Influence of self-efficacy on academic achievement of school children. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences* 2017; 5(8)75-80.
10. Maropamabi G. Role of self-efficacy and self-esteem in academic performance. *European Journal of Educational Sciences* 2014; 2 (2), 8-22.
11. Meneghim MC, Kozłowski FC, Pereira AC, Ambrosano GMB, Meneghim ZMAP. Classificação socioeconômica e sua discussão em relação à prevalência de cárie e fluorose dentária. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2007; 12 (2):523-529.
12. Miranda KKCO, Lima AS, Oliveira VCM, Telles CBS. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *Educação como reexistência: mudança, conscientização e conhecimentos*.
13. Neto BF, Costa e Silva J, Santos MC, Santos CEC, Neto GT, Nogueira MS, Egito RR. A percepção dos discentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem no período remoto em meio a pandemia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.5, p. 53013-53031 may 2021. DOI:10.34117/bjdv7n5-547.
14. Polydoro SAJ, Guerreiro-Casanova D. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval. psicol.*, Porto Alegre , v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010.
15. Souza I & Souza MA. Validação da Escala de Autoeficácia Geral Percebida. *Rev. Universidade Rural*. 2004; 26 (2):12-17.