

Modéstia de Alunos de Graduação em Ciências Contábeis sobre o Desempenho Acadêmico: Uma Análise pela Ótica da Teoria da Autoeficácia

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

EDGARD BRUNO CORNACHIONE JÚNIOR

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MÁRCIA MARTINS MENDES DE LUCA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ERNANI OTT

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

RESUMO

Os estudantes tendem a desenvolver julgamentos sobre suas próprias capacidades, determinando o modo como adquirem o conhecimento, com reflexo nos seus desempenhos acadêmicos. Este estudo quantitativo tem como base a teoria da autoeficácia (Bandura, 1986), com ênfase na percepção das crenças de alunos e na sua relação com o desempenho acadêmico. Seu principal objetivo consiste em perscrutar evidências que identifiquem a existência de relação entre o julgamento de autoeficácia e os efetivos resultados acadêmicos de alunos de graduação em Ciências Contábeis de universidades de quatro diferentes estados brasileiros (Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo). Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário que foi respondido por 826 alunos. Dentre os principais resultados, ressalta-se que os alunos que se julgam de forma coincidente com o seu resultado efetivo possuem Média Acadêmica Acumulada (MAA) superior, quando comparados aos alunos com percepção conflitante com as evidências formais de desempenho. Chama-se a atenção para os resultados que indicaram a modéstia dos alunos sobre seu desempenho, ou seja, para os alunos que se julgam de modo conflitante com seu efetivo desempenho, é maior a MAA daqueles que se consideram com desempenho inferior.

Palavras-chave: Teoria da autoeficácia. Desempenho acadêmico. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Há muitos anos, o debate sobre educação tem ocupado espaço privilegiado no meio acadêmico, principalmente pelo fato de, durante várias décadas, a escolaridade ter sido prerrogativa de um público restrito, servindo, muitas vezes, de plataforma para a inclusão social. Entretanto, a partir do ano 2000, a implantação de uma política expansionista pelo governo federal transformou o cenário do ensino superior no país. De acordo com as estatísticas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), o número de cursos de graduação presenciais cresceu mais de 600%, passando de 3.923, em 1985, para 24.719 em 2008. O total de concluintes aumentou mais de

350% entre 1980 e 2008. Em 1980, formaram-se 226.423 alunos; em 2008, foram 800.318 (em 1963 esse contingente não passava de 20.000). Nesse período, a população do país aumentou pouco mais de 50% (de cerca de 119 milhões em 1980 para mais de 180 milhões em 2008).

A despeito desses avanços, uma questão crucial na educação brasileira ainda suscita investigações em várias áreas do conhecimento: o desempenho escolar. Esse tema tem motivado diversas pesquisas visando identificar as causas do insatisfatório desempenho dos alunos, além de buscar ações alternativas eficazes que constituam elementos multiplicadores de competentes práticas de ensino-aprendizagem. Uma questão relevante é que, em muitos casos, os estudantes dispõem de todas as condições e capacidades necessárias para cumprir o percurso escolar com sucesso e, ainda assim, são malsucedidos nos estudos.

No contexto acadêmico, Bzuneck (2001) destaca que um dos fatores que levam o aluno a se envolver em atividades que conduzam à aprendizagem é a crença de que poderá melhorar seu rendimento à custa do seu próprio talento e habilidade. Sternberg (2005) destaca que, ao longo das últimas décadas, têm surgido evidências de que a realização escolar se deve mais às características motivacionais dos próprios estudantes, e menos ao seu nível de inteligência. Em termos gerais, os constructos motivacionais desempenham importante papel quando se pretende compreender e explicar o que determina o sucesso e o fracasso escolar.

Nesse sentido, a teoria da autoeficácia, de Bandura (1986), figura entre os elementos que compõem os mecanismos psicológicos de motivação de estudantes. A definição de autoeficácia universalmente aceita é aquela proposta por Bandura (1986, p. 391), para quem, as crenças de autoeficácia constituem um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”. O autor complementa que a crença do indivíduo em seu sucesso para alcançar uma meta influencia esse resultado (BANDURA, 1986).

O processo de utilização de autoeficácia é intuitivo. Indivíduos se envolvem em um comportamento, interpretam os resultados de suas ações e usam essas interpretações para criar e desenvolver julgamentos (ou crenças) sobre a sua capacidade de comportamento ou de realização de tarefas. Na área educacional, por exemplo, os alunos tendem a desenvolver julgamentos sobre suas próprias capacidades, determinando o modo como adquirem o conhecimento e como desenvolvem as habilidades apreendidas. Por conseguinte, os seus desempenhos acadêmicos são, em parte, resultantes daquilo que eles passaram a acreditar que possuem e que podem realizar. Isso ajuda a explicar desempenhos acadêmicos diferentes de estudantes com habilidades similares.

A literatura mais relevante para este estudo examina a autoeficácia com ênfase nas crenças e julgamentos de alunos e em sua relação com o desempenho acadêmico (BANDURA, 1997; COLLINS, 1982; MADDUX, 1995; SCHUNK, 1991; ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992). Collins (1982) considera que os julgamentos (autoeficácia) se relacionam com esforço, persistência e perseverança. Resultados de diversas pesquisas confirmam que a autoeficácia dos estudantes influencia as suas habilidades e os seus comportamentos, refletindo no resultado de suas realizações, ou seja, no desempenho acadêmico (BANDURA, 1997; PAJARES, 1997). Alunos com crenças mais fortes de autoeficácia conseguiram melhores resultados, em testes, do que alunos com crenças mais frágeis (PINTRICH; SCHUNK, 1996). Vários outros estudos encontraram evidências de que o desempenho em diferentes contextos está associado à autoeficácia.

Reconhecendo a contribuição dos estudos de Bandura (1986, 1997) e de outros já mencionados sobre a teoria da autoeficácia, assim como a relevância que essa literatura pode ter para a educação como um todo, o propósito deste estudo está relacionado à investigação da

percepção da autoeficácia dos alunos de graduação em Ciências Contábeis e dos seus efetivos resultados, ou seja, traduzidos em desempenho acadêmico. Assim, esta pesquisa se propõe responder a seguinte questão: Qual a relação entre o julgamento de autoeficácia e o desempenho de alunos de cursos de graduação em Ciências Contábeis em universidades brasileiras?

Dessa forma, este estudo exploratório quantitativo tem como objetivo geral obter evidências que identifiquem a existência de relação entre o julgamento de autoeficácia e os efetivos resultados acadêmicos de alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Além desse objetivo geral, constitui objetivo específico identificar a relação entre as crenças dos alunos, seus desempenhos e algumas variáveis, contextualizadas como dimensões de julgamento (BANDURA, 1986), como experiência profissional, atividade profissional na área contábil, tempo dedicado ao estudo, além de aspectos socioeconômicos, como, por exemplo, situação econômica familiar e escolaridade dos pais. Adicionalmente, os resultados são analisados mediante comparações entre os gêneros dos alunos.

|

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A maioria dos estudos sobre a teoria da autoeficácia (*self-efficacy*) se baseia na teoria social cognitiva de Bandura (1989), a qual explica o comportamento humano por meio de um modelo de reciprocidade entre três elementos: o comportamento, os fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos) e o ambiente externo, os quais atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos (BANDURA, 1989; SORIA; MARTINEZ, 2006). Bandura (1986) considera que os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e o próprio desempenho do indivíduo. Esses julgamentos comportam três dimensões: a avaliação dos requisitos de uma tarefa, a avaliação dos próprios recursos e a avaliação da capacidade pessoal de utilizar adequadamente esses recursos (BANDURA, 1986).

Schunk (1991) especifica que na área escolar as crenças de autoeficácia são convicções pessoais sobre a capacidade de dar conta de determinada tarefa, num grau de qualidade definido. Maddux (1995) adverte que a autoeficácia diz respeito não só às capacidades que um indivíduo possui para realizar determinada tarefa, mas também ao julgamento que ele próprio faz de tais capacidades. As crenças ou o julgamento acerca dessas capacidades e dos recursos pessoais constituem produtos da interação dos diversos fatores pessoais, econômicos, sociais e culturais.

As pessoas com elevado senso de eficácia criam expectativas de sucesso e encaram as dificuldades como desafios a serem superados. Já as que duvidam de sua eficácia tendem a acreditar que as coisas tendem a dar errado, preferem evitar tarefas difíceis e encaram as dificuldades como ameaças (BANDURA, 1993). Nesse sentido, vale dizer que as pessoas que se julgam com bom desempenho tendem a apresentá-lo de fato, enquanto as que acreditam ter um desempenho inferior o reproduzem efetivamente dessa forma. Segundo Bandura (1986), o julgamento de valor sobre as próprias habilidades ou capacidades produz a motivação do indivíduo e reflete em seu desempenho.

Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) relatam que alunos com elevado senso de autoeficácia (julgamento) fazem melhor uso de estratégias cognitivas e de autorregulação (como, por exemplo, o tempo necessário para o estudo). O estudo desses autores demonstrou que a autoeficácia e a autorregulação no processo de aprendizagem influenciam a confiança dos alunos em suas capacidades acadêmicas e, por meio dessa influência, afetam as suas notas finais. Da mesma forma, Schraw (1994) aduz que a autoeficácia de estudantes universitários, no conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos, correlaciona-se com o seu desempenho nos testes e, conseqüentemente, nos seus resultados gerais. Pintrich e De Groot (1990) encontraram evidências de que a autoeficácia associada à autorregulação, como, por exemplo, a consciência do tempo dedicado ao estudo, está relacionada ao desempenho acadêmico.

Na opinião de Costa (2003), além de gerar crenças sobre as próprias capacidades ou competências, a percepção de autoeficácia exerce outras influências sobre o comportamento humano, como, por exemplo, padrões de reações emocionais e de pensamentos, resultados esperados, comportamento antecipatório e restrições ao próprio desempenho.

De acordo com Bandura (1997), as crenças ou julgamentos de autoeficácia são alimentados por quatro fontes principais:

a) a experiência: considerada a mais importante fonte de autoeficácia, refere-se às realizações anteriores dos indivíduos, possibilitando a interpretação dos resultados obtidos, aumentando ou diminuindo a autoeficácia;

b) a experiência vicária: consiste na observação e na comparação do indivíduo com modelos sociais, possibilitando uma autoavaliação e o julgamento de suas próprias capacidades;

c) a persuasão social: vista como o reforço social de outras pessoas, como, por exemplo, julgamentos verbais e *feedback* de desempenho; e

d) os estados físicos e emocionais: ansiedade, estresse, excitação, cansaço, dor, alegria, bem-estar e outros, que podem desenvolver maior ou menor confiança das pessoas em sua capacidade de desempenho.

Os estudos publicados revelam o papel da autoeficácia como importante mediador de comportamentos, podendo influenciar, de maneira positiva ou negativa, os resultados de atividades desenvolvidas pelos indivíduos nas mais diversas situações. Condon e Holleque (2007) definem a autoeficácia como um traço psicológico do indivíduo acerca de sua capacidade para operar com êxito em toda uma variedade de tarefas, situações e domínios. As crenças do indivíduo em relação às suas competências se estendem à vivência de diversas situações, podendo ele adotar com êxito determinado comportamento.

Diversas pesquisas baseadas na teoria da autoeficácia foram realizadas em diferentes áreas do conhecimento e em contextos específicos. Bouffard-Bouchard et al (1991) evidenciaram que, independentemente da capacidade cognitiva, as crianças com elevado sentido de autoeficácia são mais bem-sucedidas na resolução de problemas conceituais do que as crianças com menor capacidade de autoeficácia. O estudo de Pajares e Kranzler (1995) evidenciou que as decisões individuais dos alunos e suas próprias capacidades para realizar tarefas específicas influenciam fortemente a sua motivação e comportamento. Esses achados constituem uma demonstração de como a pesquisa científica na área da educação pode contribuir para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e de sua relação com o desempenho acadêmico, possibilitando a implementação de ações corretivas, quando necessário (BANDURA, 1997).

Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 107), “fortes crenças de autoeficácia são resistentes e previsíveis porque geralmente são produtos do tempo e de experiências múltiplas”. Essas experiências podem ser consideradas fontes de autoeficácia. Em pesquisa com enfermeiros, Omdahl e O'Donnell (1999) constataram que os anos de experiência de um indivíduo estão relacionados com o seu desempenho profissional, o que pode ser afetado, também, pelo seu nível de autoeficácia.

Condon e Holleque (2007) defendem que a idade do indivíduo aumenta a probabilidade de seu engajamento mais participativo em atos políticos. Esse engajamento pode resultar da combinação de diversos fatores, destacando-se, dentre eles, o nível de autoeficácia. Nesse sentido, considera-se a faixa etária do indivíduo fator capaz de contribuir para o aumento da autoeficácia, caso ele tenha vivenciado várias experiências bem-sucedidas. Por outro lado, Shinyashiki (2006) percebeu que a autoeficácia de gestores atingiu valor mais alto no grupo de pesquisados com até 39 anos. Na correlação entre as variáveis autoeficácia e faixa etária, observou-se que os participantes mais jovens apresentaram valores de autoeficácia mais elevados.

Cabe ressaltar que, assim como o nível de autoeficácia pode estar relacionado com a variável faixa etária, há outras variáveis, socioeconômicas, demográficas e culturais, que podem apresentar correlação positiva ou negativa, haja vista que, num contexto com elementos diversos, existirão diferentes fontes influenciando o julgamento de autoeficácia de um indivíduo. Como ensinam Costa e Boruchovitch (2006), a ideia de que expectativas pessoais afetam o comportamento não é privilégio da teoria da autoeficácia, sendo encontrada também em constructos de outras perspectivas teóricas, como, por exemplo, autoconceito,

teoria de atribuições de causalidade e percepção de controle. As pessoas que possuem fortes crenças na eficácia pessoal estão convencidas de que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e melhorar seu desempenho (MEDEIROS et al., 2000; FONTAINE, 2005).

Em um estudo realizado por Collins (1982), foram selecionadas crianças em três diferentes níveis de habilidade matemática – baixa, média e alta –, sendo-lhes submetidos problemas complexos envolvendo cálculos aritméticos. Nos três níveis de habilidade foram encontradas crianças com elevado senso de eficácia, as quais foram mais rápidas em descartar estratégias falhas, apresentando desempenho superior ao de crianças que, apesar de possuir o mesmo nível de habilidade, tinham dúvidas sobre suas capacidades. Shiomi (1992) investigou a autoeficácia em associação com as atitudes de crianças matriculadas na 6^a, na 7^a e na 8^a séries do Ensino Fundamental, em relação à matemática. Nos resultados apresentados, as crianças possuidoras de elevada autoeficácia exibiram melhores desempenhos em matemática que aquelas com baixo nível de autoeficácia, em todas as três séries. Esse resultado reflete que as pessoas com autoeficácia mais elevada podem alcançar melhores resultados em comparação com aquelas de autoeficácia mais baixa. Em um levantamento que envolveu 36 estudos sobre autoeficácia e desempenho acadêmico, Multon, Brown e Lent (1991) documentaram que 14% da variância nos testes de desempenho eram explicados pela autoeficácia.

No Brasil, alguns estudos abordam a relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho escolar. Medeiros et al. (2000) analisaram as relações entre o desempenho acadêmico, o senso de autoeficácia e os aspectos comportamentais de um grupo de 52 crianças de ambos os sexos, alunas de 1^a a 4^a séries, com idades entre 8 e 11 anos e nível intelectual pelo menos médio inferior. Os resultados da pesquisa mostram que “crianças encaminhadas com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram um baixo senso de autoeficácia e foram avaliadas pelos seus pais como tendo mais problemas comportamentais quando comparadas às crianças com bom desempenho escolar” (MEDEIROS et al, 2000, p. 335).

Rodrigues e Barrera (2007) analisaram a relação entre autoeficácia e desempenho escolar em 34 alunos da 4^a série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculados na rede pública. As correlações obtidas entre a autoeficácia e o desempenho escolar indicaram associação positiva significativa. A análise dos resultados sugere a ocorrência de influência mútua entre esses fatores, reforçando a ideia do papel fundamental da escola na construção de julgamentos mais otimistas de autoeficácia, o que poderá propiciar, como consequência, reflexos positivos na sua motivação e desempenho escolar.

Ainda são incipientes os estudos sobre a teoria da autoeficácia relacionados ao desempenho acadêmico, apesar da relevância atribuída ao tema na literatura desde a década de 1970, ou seja, a partir dos estudos iniciais de Bandura. As investigações já realizadas foram conduzidas em contextos diversos, com priorização de situações experimentais, sendo raras as referências na literatura a estudos voltados para a autoeficácia e o desempenho do aluno do Ensino Superior.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização do Estudo

Trata-se de uma pesquisa com propósito descritivo e comparativo de causas, desenvolvida pela ótica do modelo exploratório (GALL; GALL; BORG, 2003). Este estudo empírico envolve pesquisa exploratória, devido à limitada disponibilidade de pesquisas sobre a teoria da autoeficácia no ensino de Ciências Contábeis. Tem como objetivo subjacente

apoiar iniciativas nesse campo de conhecimento. Segundo Triviños (2008, p. 109) “os estudos exploratórios permitem ao investigador, aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Este estudo envolve um conjunto de técnicas voltadas para a coleta, o registro, a sumarização e a análise de dados, dando apoio à interpretação quantitativa dos fatos. A abordagem quantitativa vale-se de estatísticas descritivas, estudos e testes de correlação e comparação de médias e proporções. Nesse tipo de abordagem, o primeiro passo consiste na definição das variáveis a serem observadas (GALL; GALL; BORG, 2003). O referencial teórico sustenta a análise dos relatórios de pesquisas já conduzidas, fornecendo o alicerce necessário para este estudo. Cálculos e testes estatísticos foram desenvolvidos com o *software* SPSS®, adotando-se o nível de significância 0,05 ($\alpha = 0,05$).

3.2 Hipóteses e Questões da Pesquisa

O aspecto mais relevante e estimulador deste estudo se baseia nos pressupostos da teoria de Bandura (1986, 1993, 1997), permeando o objetivo na obtenção de evidências que autorizem afirmar que estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis, estabelecidos em localidades distintas do país, que se julguem com bom desempenho, de fato o apresentam, e alunos que se julguem com desempenho inferior, efetivamente o apresentam.

Explorando três das quatro principais fontes nas quais se baseiam os julgamentos de autoeficácia (experiência, experiência vicária e persuasão social), foram estabelecidas onze hipóteses, estimuladas pela revisão da literatura.

O primeiro conjunto de hipóteses concentra-se em aspectos relacionados aos objetivos específicos estabelecidos. Foram realizados testes para obtenção de evidências de relacionamento entre a autoeficácia e o gênero dos alunos, o tempo de dedicação aos estudos, a realização de estágio, assim como a experiência profissional, relacionada ou não necessariamente relacionada à atividade contábil.

As cinco primeiras hipóteses são:

H₁: A Média Acadêmica Acumulada (MAA) das mulheres é maior que a dos homens.

H₂: Há associação positiva significativa entre a Média Acadêmica Acumulada e o tempo de dedicação aos estudos.

H₃: A Média Acadêmica Acumulada dos estagiários é menor.

H₄: A Média Acadêmica Acumulada dos que são empregados é menor.

H₅: Dentre os que trabalham, a Média Acadêmica Acumulada daqueles que atuam em contabilidade é maior.

Compreendendo seis hipóteses, o segundo grupo concentra-se nos julgamentos de autoeficácia e nos resultados efetivamente conquistados pelos estudantes. Os testes serviram para embasar aspectos relacionados ao objetivo geral deste estudo e ajudar na obtenção de evidências que possibilitem identificar a existência de relacionamento entre o julgamento de autoeficácia de alunos de graduação em Ciências Contábeis de conceituadas universidades estabelecidas em quatro estados e o efetivo resultado acadêmico por eles alcançado.

As demais hipóteses são:

H₆: A Média Acadêmica Acumulada dos alunos com julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico equivalente às evidências formais de desempenho é maior que a dos alunos com julgamento conflitante.

H₇: Há diferenças significativas entre os valores da Média Acadêmica Acumulada obtidos nas quatro categorias de julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico.

H₈: Nos alunos com julgamento coincidente com o desempenho efetivo (classes 1 e 2), a Média Acadêmica Acumulada dos que se consideram com desempenho SUPERIOR é maior.

H₉: Nos alunos com julgamento conflitante com o desempenho efetivo (classes 3 e 4) a Média Acadêmica Acumulada dos que se consideram com desempenho INFERIOR é maior.

H₁₀: Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo INFERIOR (classes 2 e 4), a Média Acadêmica Acumulada dos mais modestos é menor.

H₁₁: Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo SUPERIOR (classes 1 e 3), a Média Acadêmica Acumulada dos mais modestos é menor.

3.3 Protocolo de Pesquisa, Amostra e Banco de Dados

O protocolo de pesquisa teve início com a seleção intencional dos estados e instituições de ensino superior participantes. Foram selecionadas quatro universidades presentes no *ranking* das mais renomadas instituições do país em quatro estados (Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo). Num primeiro contato com os coordenadores/gestores dos cursos de Ciências Contábeis, foi solicitada autorização para realização da pesquisa, sendo selecionadas as turmas que fariam parte do estudo, obedecendo-se à estratégia estabelecida pelos pesquisadores de que não fizessem parte da amostra alunos matriculados no primeiro ou no último período acadêmico (calouros e concluintes).

A amostra foi obtida por meio do método não-probabilístico, empregando-se a amostragem intencional, devido tanto ao acesso quanto aos propósitos do estudo. Seltiz et al. (1959, p. 514-515) assinalam que “na amostragem não-probabilística, não há como estimar a probabilidade que cada elemento tem de estar incluído na amostra e nem como assegurar que cada elemento tenha alguma chance de ser incluído.” Após a exclusão dos questionários invalidados por falhas no preenchimento e/ou ausência de respostas, fazem parte da amostra 826 alunos formalmente matriculados na graduação em Ciências Contábeis.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário baseado em Ferreira et al (2002), com adaptações específicas ao cenário e objetivos estabelecidos. Foram conduzidos pré-testes com indivíduos das quatro instituições selecionadas, as quais permitiram a realização de ajustes em benefício de uma maior compreensão e facilidade de preenchimento. O questionário foi subdividido em três grupos de itens: informação geral sobre o participante (20 itens); atribuição do desempenho acadêmico (4 itens); e foto-questionário (reação à representação fotográfica de níveis de sucesso). Alguns dados do segundo e do terceiro grupo não foram utilizados neste estudo. As 20 variáveis do primeiro conjunto de perguntas são: G1 (código de identificação), G2 (turno do curso – noturno ou diurno), G3 (posição no curso – período acadêmico), G4 (gênero), G5 (conclusão de outro curso de graduação), G6 (idade), G7 (ensino médio – público ou privado), G8 (situação profissional), G9 (função profissional relacionada à contabilidade), G10 (experiência em estágios), G11 (envolvimento em projetos de pesquisa), G12 (experiência na atividade de monitoria), G13 (experiência docente), G14 (nível de experiência docente – ensino fundamental/médio ou superior), G15 (nível de escolaridade dos pais), G16 (renda familiar), G17 (tempo de estudo semanal, afora o de sala de aula), G18 (uso de computador pessoal para estudar), G19 (nível de reconhecimento da qualidade da sua universidade atual) e G20 (elemento de destaque da sua universidade atual). No segundo grupo foram consideradas as quatro categorias relacionadas ao julgamento de autoeficácia e ao efetivo desempenho acadêmico, a saber: 1 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo superior); 2 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo inferior); 3 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo superior); 4 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo inferior).

Para fins do julgamento de autoeficácia, a definição operacional para desempenho acadêmico superior levou em conta o fato de o estudante se posicionar entre os 30 melhores alunos da classe. Para medir o desempenho acadêmico efetivo, foi utilizada a variável Média Acadêmica Acumulada (MAA), assemelhada ao Grade Point Average (GPA), adotado em universidades dos EUA. Essa variável representa o desempenho médio acumulado pelo estudante até o estágio atual do curso. Como as escalas adotadas pelas quatro instituições pesquisadas são diferentes, foram transformadas em uma escala única, com variação de zero a dez. Foi considerado com desempenho acadêmico efetivo superior o aluno com MAA igual ou superior a 7, e como inferior aquele com MAA abaixo de 7.

Os dados foram coletados no segundo semestre letivo de 2009. A participação dos alunos foi voluntária, mediante assinatura de termo de consentimento, conforme os procedimentos estabelecidos pelas instituições participantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4.1 Estatística Descritiva

Ao todo, foram 826 questionários com respostas válidas, representando 78% dos que foram aplicados, registrando-se discreta predominância do gênero feminino (51%). Dos alunos consultados, 37,9% pertencem à instituição cearense, 27,7% à gaúcha, 24,8% à mineira e 9,6% à paulistana. A média das idades dos pesquisados é 24,2 anos (DP = 5,58), representando uma característica tanto do contexto socioeconômico e cultural deste estudo, quanto da especificidade do curso de graduação em Ciências Contábeis: cursos essencialmente noturnos, frequentados, geralmente, por pessoas de meia-idade e já em atividade laboral. Isso pode ser comprovado pela proporção de estudantes que se declararam em atividade laboral no momento da pesquisa (76%). Desses, 46% exerciam atividades vinculadas a contabilidade. Apenas 8% dos pesquisados buscavam sua segunda graduação. Revelou-se também que 52% cursaram o Ensino Médio em instituições privadas. Mais da metade dos entrevistados procede de famílias com rendimento médio familiar de até R\$ 3.000,00. Em torno de 70% são filhos de pais com escolaridade que não passa do Ensino Médio. A incipiência em pesquisa na área de Ciências Contábeis (CUNHA, 2007) pode ser comprovada pelo baixo envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa e atividades de monitoria: 6% e 3%, respectivamente.

4.2 Testes de Hipóteses com Base em Variáveis Socioeconômicas e Gênero

Identificou-se uma interessante diferença de gênero quando considerado o desempenho acadêmico efetivo dos alunos, representado pela Média Acadêmica Acumulada (MAA). Observa-se que dentro da escala estabelecida de zero a dez, a média obtida pelo gênero feminino (7,78, DP = 1,00) é significativamente superior àquela alcançada pelo masculino (7,31, DP = 1,19), conforme explicitado na Tabela 1. Nesse caso, foi encontrada relação estatística significativa entre gênero e desempenho acadêmico efetivo dos alunos ($t(842) = -6.149$, $p < 0.001$, unicaudal). Com base nesses resultados, rejeita-se a hipótese nula H_0 , aceitando-se a alternativa apresentada.

Pode-se observar, ainda, que a modéstia é uma característica mais perceptível no gênero feminino. Dos 74 alunos classificados na categoria 4 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo inferior), 58% pertencem ao gênero masculino. Enquanto isso, dos 154 classificados na categoria 3 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo superior), 48% também pertencem a esse gênero (Tabela 1). Além de mais modestas, as mulheres são mais equivalentes: 74% delas possuem julgamento de autoeficácia e apresentam desempenho acadêmico efetivo coincidentes. No caso masculino

a proporção não passa dos 71%. No geral, o gênero feminino possui maior frequência de julgamento de autoeficácia superior (70%) do que o gênero masculino (60%).

Tabela 1 – Categorias e Gêneros

Gênero/Categoria	1	2	3	4	Total
Masculino	196	86	75	43	400
Feminino	269	47	79	31	426
Total	465	133	154	74	826

Quando considerado o tempo dedicado aos estudos, observa-se que dos alunos que afirmaram estudar mais de quatro horas semanais, afora o período em sala de aula, 81% são classificados nas categorias 1 e 3, ou seja, possuem desempenho acadêmico efetivo superior, ainda que seu julgamento de autoeficácia não coincida com esse desempenho. Dos que declararam dedicar menos de quatro horas semanais aos estudos 72% ficaram nessas mesmas categorias. As evidências encontradas no teste de correlação não-paramétrica de Spearman se mostraram estatisticamente significativas, autorizando afirmar que quanto mais tempo o aluno dedica aos estudos extraclasse, melhor é o seu desempenho acadêmico ($r(824) = .211$, $p < 0.001$). Esses achados possibilitam rejeitar a hipótese nula H_2 , aceitando-se a alternativa proposta.

Levando-se em conta o ambiente socioeconômico, cultural e específico dos cursos de Ciências Contábeis em que foi aplicada a pesquisa, pode-se observar que 51% dos entrevistados cumprem ou já cumpriram estágio (Tabela 2). Os julgamentos quanto à autoeficácia e à MAA são bastante coincidentes entre os dois grupos. Ao se analisar a MAA obtida, percebe-se que os alunos que nunca passaram pela experiência do estágio possuem MAA maior (7,64, DP = 1,15) do que a daqueles que já estagiaram ou se encontram estagiando (7,48, DP = 1,09). Dessa forma, há evidências de que o desempenho acadêmico efetivo de alunos que cumprem estágio é significativamente menor do que o dos demais ($t(823) = -2.127$, $p < 0.017$, unicaudal), o que leva a se rejeitar a hipótese nula H_3 e aceitar a alternativa proposta.

Observa-se que 77% dos entrevistados declararam exercer atividade laboral à época da coleta dos dados. Dentre aqueles sem ocupação profissional, percebem-se relacionamentos mais coincidentes entre julgamentos de autoeficácia e desempenho acadêmico efetivo (76% contra 72%). Dos estudantes que possuem desempenho acadêmico efetivo superior, com julgamento coincidente ou não, apenas 25% não exerciam atividade laboral. Quando a análise envolve a MAA, observa-se que a dos alunos com atividade profissional é menor (7,40, DP = 1,06) do que a daqueles sem ocupação (8,08, DP = 1,15), ou seja, os alunos exercentes de atividade laboral possuem desempenho acadêmico efetivo significativamente menor do que os demais ($t(811) = -7.518$, $p < 0.001$, unicaudal). O resultado sugere que isso pode estar ocorrendo devido ao fato de o aluno dedicar menos tempo aos estudos. Com base nesses achados, rejeita-se a hipótese nula H_4 , aceitando-se a alternativa proposta.

Quando se analisam os alunos que labutam na área contábil, observa-se que eles representam 62% de todos os que declararam possuir ocupação profissional. Dentre esses, 71% apresentam desempenho acadêmico efetivo superior, porém nem todos se percebem dessa forma. Apenas 53% possuem autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo coincidente. Por outro lado, 74% dos alunos que exercem atividades em outras áreas não relacionadas a contabilidade apresentam desempenho acadêmico efetivo superior, embora 26% se julguem com autoeficácia baixa. A MAA dos alunos que desempenham funções na área contábil e a daqueles que exercem outra atividade são praticamente iguais (7,41, DP = 1,02 e 7,40, DP = 1,11, respectivamente). Esse resultado autoriza afirmar que não há diferenças significativas entre o desempenho acadêmico efetivo dos alunos que atuam na área

contábil e aqueles que exercem outra atividade ($t(624)= 0.065$, $p= 0.474$, unicaudal). Nesse caso, aceita-se a hipótese nula H_5 , rejeitando-se a alternativa apresentada.

Tabela 2 – Categorias e Aspectos Profissionais

Categoria	1	2	3	4	Total
Estágio					
Sim	240	71	70	42	423
Não	224	62	84	32	402
Total	464	133	154	74	825
Atividade					
Laboral					
Sim	337	113	120	59	629
Não	120	20	32	12	184
Total	457	133	152	71	813
Trabalha na Área					
Sim	213	70	74	42	399
Não	134	44	47	19	244
Total	347	114	121	61	643

4.3 Testes de Hipóteses com Base na Autoeficácia e no Efetivo Desempenho

O segundo grupo de hipóteses versou sobre as relações existentes entre os julgamentos de autoeficácia e o desempenho acadêmico efetivo dos alunos de Ciências Contábeis, cuja *Proxy* é a MAA.

Ao analisar as categorias cujos julgamentos de autoeficácia se apresentaram coincidentes com os respectivos valores de MAA (categorias 1 e 2), observa-se que a nota escalar média obtida por esses dois grupos de alunos é maior (7,68, DP = 1,13) que a média das categorias cujos julgamentos são conflitantes com a MAA (categorias 3 e 4 = 7,24, DP = 1,02). Foi identificada relação estatística significativa tanto para os alunos que se percebem com desempenho superior, como para aqueles que se percebem com desempenho inferior ($t(824)= -5.107$, $p< 0.001$, unicaudal). Assim, a hipótese nula H_6 pode ser rejeitada, aceitando-se a alternativa apresentada.

Um teste Anova, para verificar se havia diferenças significativas entre os valores de MAA nas quatro categorias de julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico, mostrou que as quatro categorias são todas significativamente diferentes ($F(3,822)= 420.722$, $p< 0.001$). As médias encontradas para as quatro categorias e seus respectivos desvios-padrão são evidenciadas na Tabela 3. Percebe-se que entre todas as categorias, com julgamentos coincidentes ou não com a realidade, os que se julgam inferiores e apresentam esse resultado, na realidade apresentam a menor média. Os resultados encontrados possibilitam rejeitar a hipótese nula H_7 e aceitar a alternativa apresentada.

Tabela 3 – Julgamento de Autoeficácia e MAA

Categori a	Nº de Alunos	Variável* MAA	Variável*	Média	Desvio- Padrão
			Julgamento de Autoeficácia		
1	465	0	0	8,15	0,71
2	133	1	1	6,03	0,74
3	154	0	1	7,77	0,54
4	74	1	0	6,14	0,91

*Variável: 0 – Desempenho Superior; 1 – Desempenho Inferior

Com o objetivo de verificar se para os alunos com julgamento do próprio desempenho coincidente com a realidade (categorias 1 e 2) a MAA dos que se consideram com desempenho superior é maior, foi realizado um teste unicaudal. No caso da categoria 1

(julgamento de desempenho superior coincidente com a realidade), observou-se que a MAA encontrada (8,15, DP = 0,71) supera a da categoria 2 (julgamento de desempenho inferior coincidente com a realidade – 6,03, DP = 0,74). O resultado encontrado autoriza afirmar que a MAA dos alunos que se consideram superiores é estatisticamente superior à dos alunos que se consideram inferiores, isso no caso dos alunos cujo julgamento de desempenho é coincidente com a realidade ($t(596) = 30.185$, $p < 0.001$, unicaudal), conforme explicitado na Tabela 3. Esses resultados suportam a rejeição da hipótese nula H_8 e a aceitação da alternativa proposta, estando de acordo com dois pressupostos da teoria da autoeficácia: as pessoas com alto senso de eficácia criam uma expectativa de sucesso, transformando as dificuldades em desafios; e as que duvidam de sua eficácia tendem a encará-la como ameaça (BANDURA, 1993).

Quando o intuito foi avaliar se nos alunos com julgamento sobre o próprio desempenho divergente da realidade a MAA dos que se consideram com desempenho inferior é maior, os resultados foram surpreendentes. A MAA do grupo de alunos que se considera com desempenho inferior e possui MAA superior (categoria 3) revelou-se maior (7,77, DP = 0,54) do que a MAA daqueles que se consideram com desempenho superior e apresentam MAA inferior (categoria 4, 7,14, DP = 0,91). Ou seja, dos grupos que apresentaram julgamentos conflitantes com a realidade, aqueles que teriam motivos para se considerar superiores (os que detêm maior MAA) são justamente os que assim não se consideram. Esse comportamento pode sugerir modéstia, no sentido de simplicidade; humildade, como subestimação de uma realização; ou mesmo falsa modéstia, que é uma forma de vangloriar-se, subestimando-se falsamente. Com base no teste t (Student), é possível afirmar que a nota dos alunos com julgamento de desempenho inferior é significativamente maior que a dos alunos com julgamento de desempenho superior ($t(226) = 16.828$, $p < 0.001$, unicaudal), assim como rejeitar a hipótese nula H_9 , aceitando-se a alternativa apresentada.

Ao considerar as categorias com desempenho acadêmico efetivo inferior (categorias 2 e 4), observou-se que mesmo a MAA dos alunos da categoria 2 (julgamento de desempenho inferior coincidente com a realidade) é menor (6,03, DP = 0,74) que a MAA dos alunos menos modestos, pertencentes à categoria 4 (julgamento de desempenho superior conflitante com a realidade – 7,14, DP = 0,91). Estatisticamente, essa diferença não se revelou significativa ($t(205) = -0.949$, unicaudal), sinalizando, mais uma vez, para questões relacionadas à modéstia. Com base nos resultados encontrados, aceita-se a hipótese nula H_{10} , rejeitando-se a hipótese alternativa proposta.

A fim de verificar se para os alunos com desempenho acadêmico efetivo superior (categorias 1 e 3) a MAA dos mais modestos (categoria 3) era menor, testou-se a relação entre essas variáveis. Para a categoria 1 (julgamento de desempenho superior coincidente com a realidade) obteve-se a média 8,15, com DP = 0,71, enquanto para a categoria 3 (julgamento de desempenho inferior conflitante com a realidade) encontrou-se a média 7,77, com DP = 0,54. Nesse caso, comprovou-se que a MAA do grupo de alunos mais modestos era estatisticamente menor que a MAA dos alunos com julgamento de desempenho e desempenho efetivo superiores. Ou seja, os alunos que se percebem corretamente têm isso comprovado nos seus efetivos resultados (MAA). Assim, foram encontradas evidências que sugeriram rejeitar a hipótese nula H_{11} e aceitar a alternativa proposta. Esse resultado se apresentou compatível com a teoria da autoeficácia, segundo a qual a crença do indivíduo no próprio sucesso (alcance de uma meta, por exemplo) influencia esse resultado (BANDURA, 1986), e com os estudos disponíveis (COLLINS, 1982; BOUFFARD-BOUCHARD et al, 1991; MULTON; BROWN; LENT, 1991; SHIOMI, 1992; MEDEIROS et al, 2000; RODRIGUES; BARRERA, 2007).

5. CONCLUSÃO

Após a revisão da literatura e a análise dos resultados que sustentaram este estudo, foram colhidas informações relevantes e evidências para se assegurar uma maior compreensão do julgamento que os alunos fazem de si mesmos com relação ao seu desempenho acadêmico e dos seus efetivos resultados (na forma de notas). Alertando-se para as limitações do método empregado e dos procedimentos de amostragem, a seguir são apresentados e discutidos, à luz da literatura sobre a teoria da autoeficácia, os resultados dos testes de hipóteses desenvolvidos neste estudo, com foco em alunos de cursos de graduação em Ciências Contábeis de universidades de quatro estados brasileiros.

A questão de pesquisa utilizada na condução deste estudo (Qual a relação entre o julgamento de autoeficácia e o desempenho de alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis em universidades brasileiras?) pôde ser adequadamente tratada. Os resultados evidenciaram que os alunos que se julgam coincidentes com o seu resultado efetivo apresentam MAA superior, quando comparados aos alunos com percepção conflitante com as evidências formais de desempenho. Ou seja, a MAA dos alunos que se percebem coincidentemente com o seu desempenho efetivo supera a dos alunos que se julgam de forma conflitante com o desempenho efetivo.

Os alunos pesquisados pertencem a uma faixa etária elevada, sugerindo certo grau de maturidade, o que pode estar refletido no julgamento do seu desempenho, considerando-se as experiências já vividas, segundo a teoria da autoeficácia. Outra característica da amostra reside no nível de escolaridade e de renda dos pais dos alunos, a maioria com o Ensino Médio e rendimento médio familiar de R\$ 3.000,00, o que pode justificar o perfil dos alunos e dos cursos de Ciências Contábeis no país (alunos que exercem atividade laboral durante o dia e cursos oferecidos no período noturno, em grande parte das instituições de ensino superior).

Levando-se em conta algumas das principais fontes que alimentam a teoria da autoeficácia proposta por Bandura (1997) e analisando-se o primeiro conjunto de hipóteses, foi possível construir elementos para algumas conclusões. O primeiro conjunto de hipóteses relaciona-se com as variáveis socioeconômicas e os gêneros dos alunos. O resultado que chama a atenção é o fato de a MAA obtida pelo gênero feminino ser significativamente superior à média obtida pelo gênero masculino (H_1). Além disso, descobriu-se que muito mais estudantes do gênero feminino se julgaram possuidores de desempenho acadêmico superior (70%), quando comparados com seus colegas do sexo masculino (59%). Esses resultados podem guardar alguma relação com o fato de que as mulheres se esforçam mais para apresentar melhor desempenho, com o objetivo de comprovar o seu potencial, ainda questionado pela sociedade. As constatações relacionadas ao gênero, em particular, precisam ser mais exploradas por estudos futuros.

Constatou-se, ainda, uma associação positiva entre a MAA e o tempo de dedicação aos estudos (H_2). Com relação à experiência dos alunos em estágio ou em atividade laboral, os resultados indicaram que a MAA dos alunos que cumprem ou cumpriram estágio ou que exercem atividade profissional é menor (H_3 e H_4). Pode-se inferir que o estágio e o trabalho interferem no desempenho do aluno, sugerindo que essas atividades diminuem o tempo para se dedicar aos estudos. Ressalta-se que o tema requer estudos mais aprofundados, pois apenas a quantidade de tempo dedicada aos estudos não necessariamente pode resultar em desempenho superior. Analisando-se apenas os alunos que labutam na área contábil, constatou-se que a MAA desses alunos não é maior (H_5), sugerindo que o contato com a área contábil no trabalho não influencia o desempenho acadêmico dos alunos, ou, ainda, que talvez possa levar a uma acomodação quanto à necessidade de se dedicar aos estudos.

O segundo conjunto de hipóteses produziu resultados interessantes relacionados à autoeficácia e ao desempenho efetivo dos alunos. Primeiramente, a MAA dos alunos que se julgam de modo equivalente ao seu efetivo desempenho (categorias 1 e 2; $M=7,67$) supera a dos alunos com percepção conflitante (categorias 3 e 4; $M=7,24$), conforme H_6 . Os resultados apontaram diferenças significativas entre a MAA nas quatro categorias (H_7). Comparando-se a MAA dos alunos que se julgam equivalentes aos seus resultados efetivos (categorias 1 e 2), a média dos que se julgam superiores é maior (H_8). O resultado não apresenta surpresa, podendo ser corroborado pelas pesquisas relacionadas à teoria da autoeficácia, que já evidenciaram que o alto senso de julgamento influencia os resultados (BANDURA, 1997; PAJARES, 1997; PINTRICH; SCHUNK, 1996). Nos alunos que se julgam de modo conflitante com o seu efetivo desempenho (categorias 3 e 4), a média acadêmica daqueles que se consideram com desempenho inferior é maior (H_9). Esse resultado indica que, para os alunos que se julgam de forma diferente dos resultados efetivos, os que se julgam com desempenho inferior e têm média superior demonstram um comportamento de modéstia. Conforme já comentado, essa pode ser uma característica de humildade ou um escudo de defesa; para ambos os casos faz-se necessária investigação mais aprofundada. Os resultados apontam ainda que, para os alunos com média inferior (categorias 2 e 4), não se pode afirmar que a MAA dos mais modestos é menor (H_{10}). Por fim, destaca-se que, nos alunos com desempenho efetivo superior, a MAA dos mais modestos é menor (H_{11}), ou seja, os alunos que possuem elevada autoeficácia refletem índice igualmente elevado em suas médias acadêmicas, enquanto os que se consideram com desempenho inferior também são confirmados com médias menores.

Concluindo à luz da teoria da autoeficácia, bem como das características específicas de alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de universidades brasileiras, que possuem perfil específico, conforme já abordado, chama-se a atenção para os resultados que indicaram a modéstia dos alunos sobre o seu desempenho acadêmico. Ou seja, para os alunos que se julgam de modo conflitante com seu efetivo desempenho, a MAA daqueles que se consideram com desempenho inferior é maior. A modéstia pode ser uma característica de humildade em alunos que não se vangloriam de seus resultados, ou um escudo de defesa para alunos que, às vezes, preferem esperar um julgamento externo de reconhecimento de seu desempenho a fazer um julgamento elevado de si mesmo. Cabe observar que, de acordo com a teoria da autoeficácia, esses alunos requerem atenção, pois as pessoas que duvidam de sua eficácia tendem a acreditar que as ações podem gerar resultados ruins (BANDURA, 1993), e, ainda, que esse julgamento de valor sobre a sua própria capacidade é o que produz motivação e reflete no resultado de seu desempenho BANDURA (1986). Ousa-se ainda afirmar que não apenas as dimensões e as fontes da autoeficácia propostas por Bandura (1986, 1997) influenciam o julgamento e, conseqüentemente, o efetivo desempenho dos alunos, mas também os aspectos socioeconômicos e culturais.

Nesse sentido, sugere-se a continuidade da pesquisa, investigando-se fatores externos e internos, associando-se a teoria da autoeficácia com outras teorias, como a teoria da atribuição e da autopercepção, de maneira a contribuir para uma melhor análise do desempenho dos alunos, suas causas e conseqüências. Estudos adicionais que aprofundem o tema contribuirão para: (1) estabelecer diretrizes de ensino-aprendizagem que possam resultar em melhores desempenhos para os alunos, em especial para os alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, objeto deste estudo; e (2) fornecer, aos gestores e instrutores, parâmetros para direcionar os processos de monitoramento e aconselhamento de alunos. Assim, recomenda-se a ampliação da pesquisa, procedendo-se à interação da teoria da autoeficácia com outras afins e investigando alunos de outras instituições do Brasil e de outros países, em contextos socioeconômicos e culturais distintos.

Ressalta-se que a demanda atual em termos de transformação relacionada à convergência internacional das práticas contábeis tem exigido de professores e alunos de contabilidade esforço adicional em termos de desenvolvimento de senso crítico e capacidade de julgamento, dentre outros, justificando-se ainda mais as pesquisas educacionais na área contábil. Isso sugere investigações com alunos e instituições de ensino superior de países que, como o Brasil, introduziram profundas transformações nas normas contábeis, decorrentes do processo de convergência às normas internacionais.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- _____. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____; WOOD, R. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 56, p. 805-814, 1989.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S., LARIVÉE, S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal of Behavioral Development*, n. 14, p. 153-164, 1991.
- BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 116-133, 2001.
- COLLINS, J. L. *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, March 1982.
- CONDON, M.; HOLLEQUE, M. *Social foundations of political action: the effect of general self-efficacy on political participation*. 2007. Disponível em: <<https://mywebspace.wisc.edu/holle>>. Acesso em:
- COSTA, A. E. B. Autoeficácia e Burnout. *Revista Eletrônica Interação Psy*, a. 1, n. 1, p. 34-67, 2003.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: R. G. Azzi; S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006.
- CUNHA, J. V. A. *Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEA/USP, 2007.
- FONTAINE, A. M. *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. *Educational research: an introduction* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. *Censo da educação superior*. MEC, 2008.
- MADDUX, J. *Self-efficacy theory: an introduction*. In: J. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation and adjustment*. New York: Plenum Press, 1995.

- MEDEIROS, P. C., LOUREIRO, S. R., LINHARES, M. B., MARTURANO, E. A. autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 13 (3), p. 327-336, 2000.
- MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, n. 38, p. 30-38, 1991.
- OMDAHL, B. L.; O'DONNELL, C. Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses, stress and occupational commitment. *Journal of Advanced Nursing*, New York, v. 29, n. 6, p. 292-297, 1999.
- PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. In: M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, v. 10, p. 1-49. Greenwich: JAI Press, 1997.
- _____; KRANZLER, J. Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, n. 20, p.426-443, 1995.
- _____; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PINTRICH, P. R.; DeGROOT, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.
- _____; SCHUNK, D. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1996. Disponível em: <<https://www.des.emory.edu/mfp/PS.html>>. Acesso em:
- RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D. Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF, n. 1(02), p. 41-53, julho-dezembro, 2007.
- SCHRAW, G. The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, n. 19, p. 143-154, 1994.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* , n. 26, p. 207-231, 1991.
- SHINYASHIKI, R. T. *A influência da autoeficácia dos gestores na administração de crises*. 2006. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SHIOMI, K. Association of attitude toward mathematics with self-efficacy, causal attribution, and personality traits. *Perceptual and Motor Skills*, v. 75, n. 2, p. 563-567, 1992.
- SORIA, M. S.; MARTÍNEZ, I. M. M. Auto eficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, [S. l.], n. 279, p. 175-202, 2006.
- STERNBERG, R. J. *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo. 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A., MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.