

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EAD

**ACADEMIC SELF-EFFICACY AMONG STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION
TEACHER TRAINING PROGRAMS**

Ciências Humanas • 02/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785455473](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785455473)

Maély Ferreira Holanda Ramos¹

Fernando César dos Santos²

RESUMO

O ensino acadêmico no contexto de EaD apresenta especificidades relativas à modalidade que torna a aprendizagem neste contexto bastante complexa. Neste contexto, este estudo destaca a relevância das pesquisas relacionadas à autoeficácia acadêmica no ensino superior em estudantes que optam por um curso superior, em educação a distância. Portanto, este artigo tem como objetivo descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica. A metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, por meio de coleta de dados realizada com questionário eletrônico (e-survey's), a Escala de Autoeficácia para o Ensino Superior (EAES), construído no Google Forms. Os dados levantados envolveram aspectos referentes à autoeficácia na formação superior, aplicado a 205 estudantes, destes, 45 apontaram, de forma textual, por meio de questão aberta contida no instrumento de coleta, suas percepções sobre a formação em nível superior a distância. Os resultados levantados, possibilitaram a análise sobre como os estudantes avaliaram suas crenças de autoeficácia nesse contexto. Os resultados reforçam a relevância sobre o tema apresentado, e a necessidade de novas pesquisas para que seja possível aprofundar esses estudos, com a finalidade de identificar cada vez mais os desafios nessa modalidade em EaD e tentar compreender como elas podem ser superadas, levando em consideração a suas crenças de autoeficácia dos estudantes.

Palavras-chave: estudantes universitários; crença de autoeficácia acadêmica; educação a distância.

ABSTRACT

Academic education within the context of distance learning presents specific characteristics inherent to the modality that make

learning in this setting quite complex. Given this context, this study highlights the relevance of research on academic self-efficacy among higher education students enrolled in distance learning programs. Therefore, this article aims to describe the perceptions of distance higher education students regarding their academic self-efficacy beliefs. A mixed-methods (quantitative-qualitative) approach was employed, with data collected via an electronic questionnaire—the Higher Education Self-Efficacy Scale (EAES)—administered using Google Forms. The data gathered covered aspects of self-efficacy in higher education and involved 205 students; of these, 45 provided written responses to an open-ended question within the instrument, sharing their perceptions of distance higher education. The results enabled an analysis of how students evaluated their self-efficacy beliefs in this context. The findings underscore the importance of the topic and the need for further research to deepen understanding, identify the challenges associated with this distance learning modality, and explore how these challenges might be overcome, taking students' self-efficacy beliefs into account.

Keywords: university students; academic self-efficacy beliefs; distance education.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Educação a Distância (EaD) passaram a tomar espaço no Brasil a partir dos debates relacionados à avaliação da qualidade do ensino nesta modalidade (DIAS; LEITE, 2014), entre outros aspectos. Estudos se dedicaram, por exemplo, a investigar a forma como a tecnologia seria utilizada para desenvolver o aprendizado dos discentes e qual seria ou deveria ser a participação dos estudantes nesse processo (MORAES, 2010; PIVA JR et al., 2011).

Neste contexto, pesquisas que visam compreender as ações dos estudantes no contexto acadêmico, em especial aquelas relacionadas ao desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizado, são realizadas a partir de diferentes perspectivas teóricas, e, entre elas destaca-se, neste estudo, a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (BANDURA, 1986, 1989, 1991, 2001). Bzuneck (2009) indica que a TSC continua a influenciar os estudos com enfoque psicológico, o que proporcionou pesquisas também em diferentes áreas como educação, saúde, clínica psicológica, esportes, organizações, políticas dentre outras. A TSC é uma alternativa explicativa para o desenvolvimento e comportamento humano e tem importantes contribuições no campo da educação a partir de seus construtos, como a autoeficácia (RAMOS, 2015).

Entende-se que a investigação das crenças de autoeficácia em contexto acadêmico como o da EaD é relevante pois tais crenças influenciam “o nível de motivação, a perseverança face às dificuldades e a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade de pensamento analítico e com a atribuição causal para sucesso e fracasso escolar” (MARTINELLI; SASSI, 2010, p.785). O construto da autoeficácia afeta o funcionamento humano (PAJARES; OLAZ, 2008, p.101) e pode ser definido como o julgamento que um indivíduo realiza sobre a própria capacidade de agir em um domínio específico (BANDURA, 1977). Essa é uma crença importante porque se constitui como base para a motivação, o bem estar e as realizações pessoais futuras (BANDURA, 1977). Ainda nesse contexto, a autoeficácia se relaciona com a motivação para aprender, pois envolve questionamento e autorreflexão do estudante em relação à sua própria capacidade de iniciar e se empenhar em determinada tarefa (BANDURA, 2001).

Portanto, a autoeficácia dos estudantes, juntamente a outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, pode ser considerada elemento fundamental para o desempenho acadêmico e para a persistência nas atividades (PAJARES; VALIANTE, 2001; SCHUNK, 1991). Os autores argumentam que uma boa autoeficácia constrói um alto nível de motivação que é materializado em esforços maiores e resiliência diante dos obstáculos. Por outro lado, a partir dessas perspectivas, fica entendido que a autoeficácia enfraquecida tende a comprometer a motivação e prejudicar a performance (BANDURA, 1989).

No caso de estudantes da EaD, as questões se estendem por outros caminhos, pois também serão exigidas habilidades no manuseio da tecnologia (ABADI; REHFELDT, 2016) e tais habilidades podem ter sido adquiridas, ou não, ao longo dos acontecimentos sócio-históricos da educação dos estudantes. Este é um destaque importante pois, para um bom desempenho, são necessárias as crenças de autoeficácia fortalecidas e habilidades desenvolvidas, além de outros fatores internos e contextuais que podem interferir no resultado (RAMOS, 2015).

É nessa perspectiva da construção das habilidades necessárias para atuar academicamente na EaD que fica evidente a relevância da formação básica do estudante que, em via de regra, pode conduzir os discentes ao desenvolvimento do que é essencial possuir para a EaD, como por exemplo a autonomia acadêmica. A universidade espera que o discente implemente esforços no sentido de desenvolver tal habilidade e o discente da EaD deve perceber que no ambiente educacional do qual faz parte, ou seja, a universidade, é preciso que ele desenvolva estratégias de aprendizagem pessoal (GOTTARDI, 2015).

Desta forma, deve-se considerar também que no interior de um sistema social, como o contexto familiar, do trabalho ou da escola/universidade, o estudante é capaz de construir objetivos e metas sendo possível prever também resultados. Nesse contexto, o funcionamento humano se dá por meio de processos cognitivos, que podem gerar mudanças e adaptações no papel ativo e agêntico do sujeito, com a capacidade de influenciar intencionalmente sua própria vida ou de interferir no ambiente e elaborando sua interferência (BANDURA, 1986).

A autoeficácia é fundamental no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos (BANDURA, 2008), como também para a reflexão da formação de estudantes em qualquer nível de ensino. Barnard-Brak, Paton e Lan (2010) apontam para o fato de que estudantes da EaD precisam, desenvolver aspectos relacionados com a autodisciplina e autodesenvolvimento (RURATO; GOUVEIA, 2005), devem ter a capacidade de se autogerir e de se manter motivado (GODOI; OLIVEIRA, 2016), devem desenvolver autonomia, auto-organização e resiliência (AMARAL et al., 2018), pois precisam lidar com a distância física entre professor e estudante, as atividades apresentadas no AVA e a necessidade de desenvolvimento de estratégias para o aprendizado. Essas são algumas das características que são comumente mencionadas como necessárias para o desempenho satisfatório em contexto da EaD, percebidos como desafios para alcançar os objetivos de aprendizado.

Desta forma, no contexto acadêmico da educação a distância, a autoeficácia pode atuar ativamente e positivamente no desempenho, na persistência em atividades apesar das dificuldades e também na motivação para a aprendizagem (MARTINELLI; SASSI,

2010; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). Dessa forma, se a autoeficácia acadêmica está relacionada ao julgamento que o estudante tem em relação à sua própria capacidade de organizar e executar estratégias de ações solicitadas para produzir realizações direcionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1977), em um contexto educacional de modalidade EaD essa dimensão ganha ainda mais relevância, já que como mencionado, os estudantes precisam se autogerenciar e se manterem motivados pois a distância da turma e dos professores pode agir negativamente caso tenham crenças de autoeficácia baixas. Logo, é possível considerar que a autonomia é percebida no sentido de desenvolver o próprio conhecimento dos estudantes, a partir das atividades propostas (GOTTARDI, 2015).

É possível assinalar, também, que o contexto da EaD aumenta as chances de que o estudante se envolva nas atividades de aprendizagem em que acredita que se sairá melhor, abandonando as que acredita que possa ter desempenho pouco favorável (RURATO, GOUVEIA, 2005). Além disso, a educação a distância exige do estudante que ele apresente habilidades na utilização da tecnologia e na autonomia da vida acadêmica (ABADI; REHFELDT, 2016) e tais habilidades podem ter sido adquiridas, ou não, durante o processo de formação. Construir habilidades e novos conhecimentos, que sejam equivalentes às mudanças tecnológicas da atualidade, tem sido relacionado a uma alta autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1997; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia deve ser compreendida em relação ao domínio de interesse do estudante. Assim, este artigo analisa a autoeficácia no contexto do ensino

superior, considerando as crenças de um estudante em sua capacidade de organizar e executar as ações que devem produzir certas realizações, referentes às tarefas acadêmicas de um curso de ensino superior que, pressupõe-se, tenha sido escolhido por interesse do próprio estudante (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Entretanto, é importante destacar que, a crença de autoeficácia mesmo que seja vista como mediadora das ações requeridas para aprender, ela sozinha não garante que o processo de aprendizagem aconteça, pois ela não substitui o conhecimento e as habilidades em si, e não controla totalmente as interferências do ambiente (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

Pesquisas sobre a autoeficácia em estudantes universitários estão sendo realizadas visando, entre outros aspectos, compreender como se aprende nesse contexto (PAJARES; VALIANTE, 2001; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015; MARTINELLI; SASSI, 2010; BARNARD-BRAK; PATON; LAN, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; PEREIRA; ARAÚJO, 2015). Esta pesquisa vai ao encontro destes estudos objetivando descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica, e para isso serão analisadas as percepções de autoeficácia dos estudantes dos cursos a distância de Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMAnet.

2. METODOLOGIA

2.1. Natureza da Pesquisa

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo classifica-se, quanto ao problema em pesquisa quantitativa.

Segundo Araújo e Oliveira (1997), na pesquisa quantitativa é considerada como investigação objetiva que se baseia em variáveis mensuráveis e proposições prováveis. A pesquisa quanti-qualitativa, como o próprio nome sugere, representa a combinação das duas citadas modalidades, utilizando em parte do trabalho a visão positivista, e em outra parte a visão fenomenológica, aproveitando-se o que há de melhor das duas (ARAÚJO; OLIVEIRA, 1997). A pesquisa exploratória, segundo Malhotra (2001), "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão" e a pesquisa descritiva de acordo com Malhotra (2001), "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo". De acordo com Cervo e Bervian (1996), o questionário é o procedimento técnico mais utilizado para a realização da coleta de dados.

2.2. Participantes e Locus

Participaram da pesquisa 205 estudantes do ensino superior da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por meio da Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet), localizada no estado do Maranhão, dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia. A amostra foi definida por critérios de conveniência, envolvendo os seguintes aspectos: (i) estudantes dos cursos de licenciatura (Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia); (ii) estudantes regularmente matriculados na UEMA/UEMANet; (iii) que aceitassem participar da pesquisa assinando eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – eletrônico). A amostragem por conveniência consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nesta pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente

disponíveis (FARIAS; SOARES; CÉSAR, 2008). Os fatores que levaram a escolha por esses cursos são por critério de conveniência e facilidade de acesso aos participantes.

A UEMA é a maior instituição de ensino superior pública do Estado, estando presente em praticamente todo o território maranhense. A sua estrutura pedagógica/administrativa está presente, também, em todos os quatro Centros de Estudos Superiores da UEMA e dos 20 Campus, por meio de inúmeros cursos, intermediados pela UEMAnet que tem como mantenedora o Governo do Maranhão (UEMA, 2021).

A UEMAnet é o núcleo responsável pela modalidade EaD e integra a estrutura da UEMA. A UEMAnet desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a educação a distância, oferecendo cursos técnicos, abertos, de especialização e graduação e está presente em 42 polos de apoio presencial e possui 16 cursos técnicos, 11 cursos de graduação, 13 cursos de pós-graduação Lato Sensu e 14 cursos abertos, além de vários cursos de aperfeiçoamento (UEMAnet, 2021).

A amostra envolveu estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia (37,07%), Música (16,59%), Filosofia (4,88%) e Pedagogia (38,54%) de diferentes períodos. Os estudantes estão organizados nos seguintes grupos de faixas etárias: de 20 a 29 anos (67 estudantes - 32,68%); de 30 a 39 anos (84 estudantes - 40,98%); de 40 a 49 anos (36 estudantes - 17,56%); e 50 anos (17 estudantes - 8,59%). Os participantes foram, em sua maioria (68,29%) do sexo feminino, com 31,71% do sexo masculino. A maioria (86,83%) indicou, também, possuir algum tipo de atividade laboral no período em que a coleta foi realizada.

2.3. Coleta de Dados

Após aprovação da Coordenação Geral da UEMA/UEMAnet (anexo 6), a coleta de dados foi realizada a partir do envio de questionários eletrônicos (e-survey 's), construídos no Google Forms. Para tanto, os instrumentos foram disparados por meio de e-mail aos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia. No e-mail havia informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos e os princípios éticos que a nortearam. Após os esclarecimentos gerais referentes à pesquisa, no arquivo eletrônico, foi disponibilizado um link que direcionava os estudantes para uma plataforma virtual de coleta de dados (Google Forms), cuja página inicial continha as instruções gerais para o preenchimento dos instrumentos e o nome dos autores das escalas, além de informações sobre as condições de participação voluntária e a confidencialidade dos dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e o questionário de caracterização dos participantes acompanhava o e-mail, sendo necessário o aceite do aluno em participar da pesquisa. A participação de cada aluno foi efetivada a partir do momento em que o estudante respondia aos instrumentos e clicar em “enviar” as respostas. O tempo para o preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 20 minutos.

2.3.1. Instrumentos de Coleta

Quanto aos questionários eletrônicos de coleta dos dados para este artigo, foram utilizados dois instrumentos de coleta: um questionário semi-estruturado de caracterização do participante e a Escala Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Logo após a leitura e preenchimento do

TCLE, no qual o participante com o envio, consciente e voluntário, consente em participar da pesquisa e no uso dos dados coletados, foi utilizado um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A) que tinha como objetivo o levantamento de informações sobre os participantes, visando a caracterização destes. Para isso, o questionário contava com perguntas acerca da idade, sexo, estado civil, se tem filhos, nível de escolaridade, se trabalha, onde reside, qual a distância entre a residência e o polo onde estuda. Havia perguntas, também, relacionadas a realização do ensino médio e se a escolaridade básica foi cursada em instituições públicas ou privadas. Por último, questionou-se quanto ao motivo de cursar a graduação na modalidade EaD.

Em seguida, foi utilizada a escala de AEFS, desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Esta escala é um instrumento de autorrelato que tem como finalidade identificar a autoeficácia de estudantes em organizar e executar ações demandadas para produzir certas realizações referentes às tarefas acadêmicas de Ensino Superior.

Para avaliar a qualidade dos itens da escala, as autoras efetuaram análise psicométrica que incluiu a análise da consistência interna e da dimensionalidade que foi realizada por meio da análise fatorial exploratória. A análise fatorial apresentou quatro fatores determinantes: (1) relacionamento dos estudantes universitários com os outros, incluindo as experiências acadêmicas e de carreira; (2) processo de aprendizagem: refere-se à organização dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, aos conteúdos e às atividades das disciplinas dos cursos; (3) condições de estudo: fator que engloba a organização do tempo, a persistência diante das dificuldades e a motivação na realização das tarefas

acadêmicas; (4) desempenho dos estudantes: relaciona-se à memorização e a sistematização dos conhecimentos obtidos por meio das aulas e das leituras, bem como a capacidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem do curso e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Nesta etapa, as autoras propõem colocar uma questão aberta, com o objetivo de possibilitar que o estudante se manifeste quanto suas experiências em uma formação na modalidade a distância. Na presente pesquisa, por se tratar de uma questão opcional, apenas 45 participantes responderam. As 45 respostas foram analisadas na íntegra para avaliação do seu conteúdo.

A análise fatorial da escala propõe 34 itens (Apêndice B) e cinco dimensões: Autoeficácia acadêmica (capacidade de aprender e aplicar conhecimento), Autoeficácia na regulação da formação (capacidade de autorregular as ações), Autoeficácia na interação social (capacidade de relacionamento com colegas e professores), Autoeficácia em ações proativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação) e autoeficácia na gestão acadêmica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos). Sua consistência interna totalizou 0,948, que explica 56,687% a variância do construto pesquisado (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

2.4. Análise de Dados

A análise de dados foi de caráter quantitativo, sendo utilizada estatística descritiva simples, cálculo de frequência e percentuais, além de medida de tendência central (média) e medida de dispersão (desvio padrão). Os resultados são representados por meio

tabelas (LAKATOS; MARCONI, 2015). Para estudos dos dados textuais que constituíram o corpus textual composto pelas respostas dos 45 participantes para a questão aberta do instrumento utilizado, aplicou-se análise frequencial lexical, da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscando investigar as conexões semânticas dos principais termos identificados. A análise de conteúdo frequencial permite “contar todas as unidades de texto pré e pós codificadas, permite uma síntese léxico-sintática-semântica que ajuda a interpretar dados qualitativos com uma precisão razoável” (CARNUT et al., 2021, p. 712). Para tratamento dos dados textuais utilizou-se a ferramenta online Wordcloud e o Microsoft Excel. Vale ressaltar que a análise de conteúdo é uma metodologia utilizada em diferentes áreas do conhecimento e é constituída de um conjunto de técnica para investigação das diferentes formas de comunicação, permitindo uma interface entre abordagens quantitativas e qualitativas (BARDIN, 1977).

2.5. Questões Éticas

Estas normas utilizadas nesse artigo por meio dessa pesquisa, estão de acordo com as observações contidas na Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg. E também de acordo, com Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS), que foram seguidas conforme as orientações contidas no documento, onde orienta que, “pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos;” (MS/CNS, 2012). Dessa forma, foram atendidas todas essas orientações.

O presente estudo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Alunos e Professores”, o qual foi exposto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) com identificação de processo N° 87550718.4.0000.0018.2019.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

São analisados neste tópico, os dados levantados a partir dos instrumentos de pesquisa da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Este instrumento contém perguntas que objetivam a caracterização dos participantes e também que objetiva identificar a percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes.

3.1. Caracterização Geral da Autoeficácia Acadêmica

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi aplicada a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), que visa compreender a percepção dos estudantes quanto ao seu nível de autoeficácia acadêmica do Ensino Superior. A Tabela 1 apresenta os percentuais e frequências dos escores relativos às percepções de autoeficácia acadêmica.

Tabela 1. Classificação, frequência e percentual dos participantes quanto à Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior - EaD, 2023.

Média Geral por participante	Classificação	N°	%
1 a 2,9 pontos	Irrelevante	0	0,00%

3 a 4,9 pontos	Baixa	1	0,49%
5 a 6,9 pontos	Média	14	6,83%
7 a 8,9 pontos	Alta	113	55,12%
9 a 10 pontos	Essencial	77	37,56%
Total	-	202	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escala relativa à autoeficácia acadêmica do ensino superior utilizada nesta pesquisa, possui intervalos que vão de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). Para melhor compreensão dos dados adotou-se uma classificação em 5 pontos, a saber: irrelevante (1 a 2,9 pontos), baixa (3 a 4,9 pontos), média (5 a 6,9 pontos), alta (7 a 8,9 pontos) e essencial (9 a 10 pontos) (Tabela 1).

A partir desta classificação, foi possível notar que a maioria dos estudantes apresentou percepções altas (55,12%) e essenciais (37,56%). Participantes com classificação média totalizaram 6,83% e apenas 1 discente pontual com autoeficácia baixa. A amostra da pesquisa teve a média geral de 8,6 em autoeficácia acadêmica, e o desvio padrão foi de 0,93. A média geral se enquadra na classificação alta.

É possível perceber que os estudantes participantes dessa pesquisa possuem forte crença na própria capacidade de gerenciar seu processo de aprendizagem e esse é um elemento relevante para o sucesso acadêmico na modalidade EaD (CASANOVA et al., 2018). Por outro lado, é importante destacar que 6,83% dos estudantes que participaram da pesquisa se percebem como tendo um nível médio de autoeficácia e 1 como tendo baixa autoeficácia. Estes dados,

embora em menor ocorrência, apontam para prováveis dificuldades com esses aspectos, já que o ambiente virtual une dois elementos chave: o lugar ocupado pelo professor que deve promover a superação do obstáculo do distanciamento físico, e a necessidade de mediação e uso das tecnologias. Autores que estudaram a relação entre a baixa autoeficácia acadêmica no ensino EaD e a evasão (VELLOZO et al., 2019) já haviam identificado que entre as principais razões da falta de motivação e engajamento dos estudantes está exatamente a dificuldade de adaptação ao modelo EaD, ou seja, está ligado a problemas associados ao uso e acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), necessitando de maior suporte da instituição e dos professores como facilitadores nesse processo. Esta dificuldade influencia negativamente a percepção do estudante sobre a sua capacidade em organizar o tempo de estudos e em ter autodisciplina (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; UMEKAWA; ZERBINI, 2015).

3.2. Aspectos Específicos

Neste subtópico buscou-se analisar em detalhes as respostas dos participantes quanto a cada um dos itens da escala utilizada na coleta de dados, visando identificar pontos fortes e as fragilidades quanto à autoeficácia acadêmica dos participantes. Portanto, estão listados os 34 itens sobre o construto investigado de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2. Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Autoeficácia Acadêmica do Ensino Superior (AEFS) elaborado por Guereiro-Casanova; Polydoro (2010), aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022.

Item	Itens	Média	Desvio Padrão
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	8,64	1,08
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	8,41	1,10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	8,44	1,03
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	8,75	1,25
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	8,67	1,30
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	8,69	1,89
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para minha formação?	8,16	1,53
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	8,54	1,46
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	8,65	1,35
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos	8,62	1,42

	oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?		
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	8,87	1,01
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	8,62	1,11
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	9,10	1,39
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	8,66	1,15
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	8,50	1,27
15	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	8,75	1,14
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	9,14	1,12
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	8,93	1,16
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	8,57	1,30

20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	8,49	1,65
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	8,54	1,53
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	8,70	1,34
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	9,09	1,35
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	8,81	1,26
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	8,40	1,70
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	8,60	1,56
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	8,56	1,39
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	8,87	1,50
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	8,96	1,59

30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	8,68	1,31
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	8,44	1,31
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	8,40	1,19
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	8,14	1,61
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	8,03	1,60

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com a Tabela 2, foi possível notar que em todos os itens, as médias apresentadas foram acima de 8, o que caracteriza que os estudantes que participaram da pesquisa, possuem alta percepção de autoeficácia em todos os aspectos levantados. Em todas as dimensões de autoeficácia propostas na escala. Os resultados indicaram, portanto, que os estudantes acreditam em suas capacidades de organizar e executar as ações essenciais para a realização de determinadas atividades acadêmicas no ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Estudos apontam que os estudantes com autoeficácia acadêmica alta, valorizam mais as relações sociais e tendem a cumprir com as demandas da sua formação comprometendo-se com seu futuro profissional de maneira mais ativa durante sua formação acadêmica

(BARDAGI; HUTZ, 2012; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019) e desenvolvendo uma visão mais positiva acerca da gestão e demais aspectos da instituição. Os resultados reforçam que a crença da autoeficácia não se trata de conhecimentos adquiridos em modalidade de ensino-aprendizagem e sim, no “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (BANDURA, 1986). E por vezes o contexto em que o estudante está inserido, seja o do curso, seja o doméstico, pode contribuir negativamente para a construção dessas capacidades. Tais dificuldades, no entanto, parecem não ter afetado as crenças de autoeficácia dos participantes deste estudo que, a despeito das limitações e dos problemas desta modalidade de ensino, permaneceram elevadas.

3.3. Análise Frequencial: Dados Textuais

A análise frequencial realizada neste subtópico se desenvolve a partir de corpus textual constituído pelas respostas dos participantes para a seguinte questão: “Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação”. A intenção foi possibilitar um espaço para que o estudante se manifestasse tanto quanto aos aspectos positivos quanto aos negativos, os quais, em suas percepções, valeriam o destaque. Com base nas interpretações anteriores, os estudantes, por meio dessa análise, permitem construir seus julgamentos de eficácia pessoal. Dessa forma, as experiências positivas servem de base como indicador de capacidade e as negativas demonstram incapacidade. Bandura (1997) destaca que a experiência positiva ou negativa é a principal fonte de autoeficácia. Ainda, segundo Pajares e Olaz (2008) as fontes de informação de autoeficácia não são

excluídos termos conectores para melhor visualização do conteúdo semântico. Após o levantamento da frequência de cada palavra no corpus textual, buscou-se identificar termos com conteúdo categorial, com maior frequência ($=$ ou >5). Para tanto, refinou-se a base de dados, excluindo palavras como: EaD, atividade, instituição, estudantes, boa, bem, disciplina, distância, presencial, ser (Tabela 3).

Tabela 3. Levantamento frequencial dos termos com conteúdo categorial dispostos nas respostas dos participantes, com frequência $=$ ou >5 , 2023.

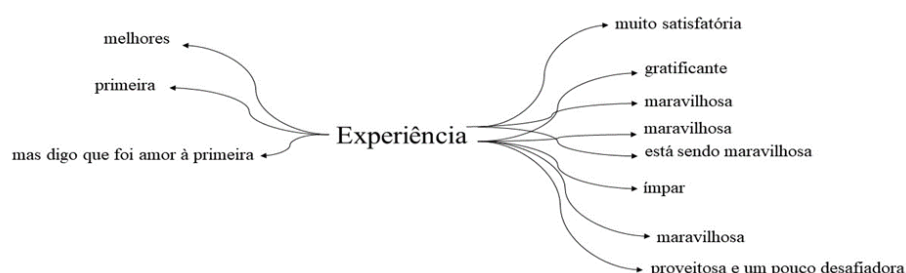
Palavras	Total de termos citados	f
Experiência	11	11
Estudar	7	7
Trabalho	7	7
Tempo	6	6
Educação	6	6
Dificuldades	6	6
Formação	5	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme Tabela 3, é possível notar que os termos mais mencionados pelos estudantes universitários envolvem relatos de suas experiências na formação, nesta modalidade a distância, tal qual foram convidados a relatar, destacando suas maiores dificuldades, bem como aspectos positivos e potencialidades. Prosseguiu-se a análise avaliando o conteúdo semântico de cada

termo a partir das respostas dos 45 estudantes, e, desta forma, buscou-se explorar com mais detalhes as categorias (Figura 2).

Figura 2. Árvore de palavras do termo “experiência”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A Figura 2 é um output do corpus textual analisando neste estudo, tomando por base as unidades de registro (UR) associadas ao termo “experiência”, que foi o mais recorrente ($f=11$). As UR, na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). De forma geral, notou-se que o conteúdo relacionado ao termo “experiência” se reporta à aspectos positivos, indicando a formação nesta modalidade como uma experiência “maravilhosa” (P17, 2022), “ímpar” (P28, 2022), “muito satisfatória” (P198, 2022), “proveitosa e um pouco desafiadora” (P73, 2022).

A experiência dos estudantes com a modalidade EaD, apresentada na Figura 2, demonstra que eles possuem uma alta percepção de satisfação com o curso, resultado que concorda com estudos de Dafolvo, Araújo e Silva (2016). Os estudantes que possuem alta percepção de autoeficácia estão convencidos de que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e melhorar seu desempenho e, portanto, desenvolvem experiências positivas com seu desempenho e com o

curso (MEDEIROS et al., 2000; FONTAINE, 2005). Julgamentos sobre a própria autoeficácia afetam a percepção e seleção de ambientes, permitindo aos sujeitos lidar melhor com as suas emoções, resultando num padrão superior de motivação. Mesmo quando os obstáculos são encontrados, o sujeito é capaz de superá-los (BANDURA, 1989). É importante perceber que se os estudantes que responderam a pesquisa se percebem como possuindo alta autoeficácia, a experiência com o curso EaD ser positiva não é uma surpresa.

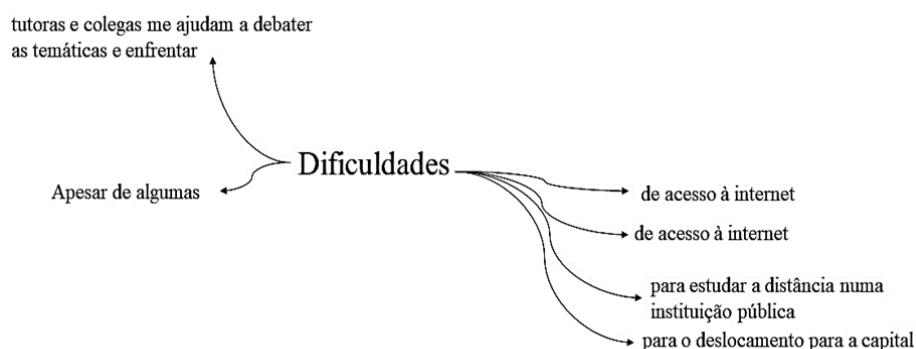
Bandura (1977, 1997) orienta que as crenças de autoeficácia são construídas por quatro principais fontes: as experiências pessoais, experiências vicárias, persuasão social e estado fisiológico. Entretanto, nesta pesquisa, as fontes de experiências pessoais foram as que mais se destacaram, como pode-se ver nos resultados. Observa-se que a maneira como os estudantes interpretam os acontecimentos de sua vida, justifica as suas crenças de autoeficácia e diz respeito às experiências diretas que eles vivenciam. O êxito obtido na realização das atividades é avaliado como positivo. Contribui para aumentar as chances de participação do estudante em persistir, e ampliar a crença na sua capacidade de executar suas ações. Bzuneck (2001) destaca a importância das experiências diretas adquiridas ao longo da formação dos estudantes.

Como fonte de autoeficácia a experiência direta é obtida por meio da interpretação de experiências prévias, que são usadas para desenvolver ou sustentar crenças sobre a capacidade do estudante de se envolver em determinadas tarefas, que vai contribuir para influenciar futuramente na motivação e persistência em atividades do mesmo domínio (PAJARES, 2002). Assim, é possível compreender como os estudantes participantes da pesquisa relatam terem

experiência positiva a, apesar das dificuldades e desafios. As experiências diretas dos estudantes, portanto, é uma fonte de autoeficácia. Infere-se que essas experiências positivas podem ter fortalecido as crenças de autoeficácia dos participantes.

Buscou-se, ainda, analisar em maiores detalhes o conteúdo do termo “dificuldades” para identificar possíveis limitações indicadas pelos estudantes quanto à formação em cursos de licenciatura em EaD (Figura 3).

Figura 3. Árvore de palavras do termo “dificuldades”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em análise das unidades de registro (UR) associadas ao termo “dificuldades”, foi possível notar que o acesso à internet (P19; P118, 2022), e os problemas relativos ao “deslocamento para a capital” (P54, 2022) e para “estudar a distância numa instituição pública” (P37, 2022), foram indicados pelos estudantes. A P174 (2022), mencionou, ainda, o papel relevante de tutores e colegas nos estudos coletivos, bem como constituição de rede de apoio para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao curso.

Este resultado apresentado na Figura 3 reforça o que pesquisadores apontam (JUNG; LEE, 2018; IM; KANG, 2019) e que diz respeito ao papel fundamental dos professores e tutores como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem dos estudantes. Mas não só eles, e sim também os colegas de curso. Fica ainda mais clara a razão pela qual o fator de autoeficácia na dimensão social ter sido aquele que pontuou de forma mais alta, corroborando estudos realizados por Santos, Zanon e Ilha (2019).

As dificuldades relativas ao acesso à internet e ao estudo à distância em universidade pública confirmam, também, resultados obtidos por outros autores (SANTOS, 2013; ARAÚJO et al., 2016) que já apontavam para os obstáculos existentes relacionados às questões estruturais, tanto pessoais como institucionais.

A palavra experiência, a mais citada pelos estudantes que responderam a pergunta subjetiva, refere-se a um julgamento qualitativo do processo educacional em EaD. É interessante identificar que a percepção desta experiência é muito boa, apesar de ter sido mencionada também como desafiadora. É possível acreditar que boa parte desta percepção positiva tenha relação com a interação com professores e colegas, assim como o desafio mencionado se ligue às limitações estruturais como mencionado anteriormente. Estes fatores reforçam a ideia discutida anteriormente, de que as experiências pessoais, diretas, do estudante promovem autoeficácia.

Além da palavra "experiência", encontrada 11 vezes na Figura 1 e Tabela 3, outros termos também tiveram destaque (Tabela 3) como: "estudar" (7 vezes). Exemplo de resposta: (P67, 2022, sic) "Estudar a

distância faz toda diferença para quem tem autonomia e disciplina”.

O termo "trabalho" (7 vezes), exemplo de resposta:

Muito desafiadora, porque tive que me adaptar a uma nova modalidade de ensino, que me proporcionou muitos desafios, mas, que ao mesmo tempo me fez amadurecer muito em relação a minha auto aprendizagem e a buscar motivação para aliar trabalho e estudos [sic] (P25, 2022).

O termo "tempo" (6 vezes), exemplo de resposta:

Se não fosse a modalidade ead provavelmente eu não teria condições de concluir um curso superior, pois eu tive oportunidade de ingressar em universidades com cursos presenciais, mas não tinha tempo nessa modalidade [sic] (P33, 2022).

O termo "educação" (6 vezes), exemplo de resposta:

Tem sido de grande relevância, uma vez que agrega a mim, autonomia em minha aprendizagem, além de ser uma das melhores experiências, tanto que estou apaixonada pelas múltiplas possibilidades da educação sem está delimitando em a distância e presencial, é educação em um contexto contemporâneo, abrangente e inclusivo [sic] (P39, 2022).

Por fim, a palavra "formação" (5 vezes), exemplo de resposta: (P66, 2022)

É a minha primeira formação acadêmica [...] e me sinto muito empolgado e contente, crendo na tão sonhada formação, que contribuirá diretamente com o exercer de minha cidadania e qualificação profissional [sic] (P66,2022).

Em uma análise destas palavras, pode-se associar os termos "tempo" e "trabalho", pois como já mencionado, o público da EaD é, predominantemente, um público adulto inserido no mercado de trabalho (MORINI, 2006; MOTA; GOMES, 2014). Desta forma, o fator "tempo", que se refere há tempo para se dedicar aos estudos, mas também à falta dele por conta do trabalho, na EaD aparece como mais flexível e se associa com maior sucesso à vida destes estudantes (TESTA; FREITAS, 2006).

A palavra "estudar", no corpus textual, aparece em um contexto que associa educação a distância a autonomia e disciplina. Ou seja, estudar na EaD é percebido pelos estudantes como sendo algo que não é para qualquer um. Assim, a presença de autoeficácia no estudante é percebida como sendo fator fundamental para o sucesso e bom aproveitamento do curso (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007). Da mesma forma, a palavra "educação" também aparece associada à autonomia. E, na fala dos estudantes, é a educação por meio da EaD que concede autonomia a eles. Novamente, tem-se aqui o campo da construção da autoeficácia a partir das experiências diretas (CHEN, 2002; PINTRICH, 1999; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986). Aparecendo 5 vezes, a palavra "formação" se associa à uma ideia de processo de construção de carreira, mas, também, de sujeito e cidadania. Portanto, a experiência em EaD é percebida como sendo bastante positiva, mesmo que existam dificuldades. É na experiência com essas dificuldades, pode-se inferir, que estes estudantes constroem suas crenças de autoeficácia e, portanto, se percebem como possuindo autonomia e disciplina para realizarem seus processos de aprendizagem.

Por meio dessa incursão, pode-se observar como os estudantes agem e se percebem a partir de suas crenças de autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008). Entretanto, vale destacar que as crenças de autoeficácia nem sempre estão de acordo com as reais competências de um indivíduo. De acordo com Oliveira (2015) o sucesso nessas ações é o resultado das habilidades e das crenças que os estudantes possuem. Os resultados do levantamento frequencial destas palavras dispostos nas respostas dos participantes, permite a sua compreensão e demonstram em geral as crenças de autoeficácia dos estudantes, corroborando os resultados das análises quantitativas realizadas neste artigo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo descrever as percepções de estudantes dos cursos de licenciatura na modalidade EaD em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMA/UEMAnet do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica. A metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, por meio de coleta de dados realizada com questionário eletrônico (e-survey's), a escala de AEFS, construído no Google Forms. As análises feitas foram realizadas, levando em consideração os resultados do questionário aplicado aos estudantes, que possibilitaram identificar suas percepções de autoeficácia. Assim, as análises dos resultados obtidos destacam a relevância das percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade da educação a distância, pelos estudantes.

De acordo com os resultados apresentados os estudantes possuem percepção de autoeficácia muito alta, o que demonstrou ser importante na superação das dificuldades apontadas por esses mesmos estudantes. É importante destacar que os dados indicaram, também, que as experiências diretas, pessoais dos estudantes, é boa fonte de autoeficácia e fundamental para valorizar as relações sociais e superar, em conjunto, as dificuldades encontradas atendendo às exigências da formação. Entretanto, possuir crenças de autoeficácia acadêmica no ensino superior no contexto da modalidade em EaD ou em outro nível ou modalidade de ensino, é fundamental para o aluno que está envolvido nesse processo de aprendizagem.

Nessa modalidade da EaD a autoeficácia pode atuar no desempenho e na persistência dos estudantes diante das atividades desenvolvidas e, em consequência, na motivação para a

aprendizagem. Destaca-se também que o contexto da educação a distância, contribui para aumentar o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem promovida por essa mobilidade. Portanto a EaD, exige do estudante habilidades no uso das tecnologias durante a sua formação. Foi verificado que a dinâmica do ensino por meio da EaD é capaz de produzir estudantes com autoeficácia, que se constroem a partir das interações sociais e das suas experiências diretas com os desafios encontrados.

Contudo, é importante acrescentar que apesar destes resultados, as dificuldades e obstáculos foram apontados e precisam ser estudados. A dificuldade de acesso à internet e às tecnologias digitais compõem a gama de problemas estruturais que tanto as universidades como os governos, via políticas públicas, devem prestar atenção. Assim, novas pesquisas focando nesses fatores seriam de suma importância.

O objetivo desta pesquisa foi atingido, tendo em vista que os resultados obtidos que levaram às análises apresentadas, identificando a importância da autoeficácia acadêmica para o bom desempenho e aproveitamento do ensino em EaD. Os estudantes que participaram dessa pesquisa, se percebem com alta autoeficácia acadêmica, sendo esse um aspecto que deve ser levado em consideração para futuras pesquisas. Portanto, os resultados apresentados neste artigo, reforçam a relevância desse estudo e contribui para novas pesquisas com a mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADI, A. M.; REHFELDT, M. J. H. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a

Distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa - PR, v. 11, n. 2. 2016.

AMARAL, R. C. B. M. et al. **Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem**. In: Educação no século XXI, vol.6. Belo Horizonte: Editora Poisson, p. 7-12, 2018.

ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade-Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychologist**, v. 44, n. 9, p.1175–84, 1989.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman,1997.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**. v.50, n 2, p.248-287, 1991.

BANDURA, A. **Social cognitive theory**: An agentic perspective. Annual review of psychology, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1977.

BARNARD-BRAK, L.; PATON, V. O.; LAN, W. Y. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 11, n. 1, p. 61-80, 2010.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, v. 2, p.116-133, 2001.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARNUT, L.; GONDINHO, B. V. C.; ZILBOVICIUS, C.; LOPES, T. T. V.; BULGARELI, J. V. Análise de conteúdo frequencial lexical: O quantitativo delimitando o qualitativo na comparação dos discursos sobre o fluxo assistencial para o câncer bucal. **New Trends in Qualitative Research**, v. 8, p. 715-726, 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHEN, C. S. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, **Learning and Performance Journal**, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.

DALFOVO, A. F.; ARAÚJO, E. C. de; SILVA, H. O. da. Educação A Distância: perfil dos discentes. **PESQUISA EM FOCO**, v. 21, n. 2, 2016.

DIAS, R. A.; LEITE, S. L. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Editora Vozes. Rio de Janeiro 2014.

FARIAS, A. A. de; SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C. Introdução à estatística. In: **Introdução à estatística**. 2008. p. xiii, 340-xiii, 340.

FONTAINE, A. M. Motivação como instrumento de análise: teoria da auto-eficácia. In: FONTAINE, Anne Marie. **Motivação em contexto escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, p. 73-95, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Liber Livro Editora. Brasília, DF, 2008. 3ª Ed. Série Pesquisa 6.

GODOI, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem. **Revista científica em educação a distância**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 77-91, ago. 2015.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 1, p. 95-120, 2015.

IM, T.; KANG, M. Relações estruturais de fatores que impactam no desempenho do aluno no ambiente de aprendizagem online. **Revisão Internacional de Pesquisa em Aprendizagem Aberta e Distribuída**, v. 20, n. 1, 2019.

JUNG, Y.; LEE, J. Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCS). **Computers & Education**, v. 122, p. 9-22, 2018.

LACERDA, F. K. D.de; ESPÍNDOLA, R. de M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. In: **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 2015. p. 314-314.

MARTINELLI, S. de C.; SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 30, n. 4, 2010.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, p. 327-336, 2000.

MORAES, R. C. **Educação a distância no ensino superior: Introdução didática a um tema polêmico**. Editora Senac. São Paulo,

2010.

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory Into Practice**, 41, 116–225, 2002.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-11.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? **Contemporary educational psychology**, v. 26, n. 3, p. 366-381, 2001.

PEREIRA, M. A. L.; ARAUJO, E. A. S. Olhar o Ensino Médio pelas lentes da teoria social cognitiva. **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, v. 6, 2015.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International journal of educational research**, v. 31, n. 6, p. 459-470, 1999.

PIVA JR., D.; PUPO, R.; GAMEZ, L.; OLIVEIRA, S. **EaD na Prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015. 239 f. Tese

(Doutorado em Teoria e Pesquisa do comportamento). Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da faculdade de ciência e tecnologia**, Porto, v. 2, p. 174-199, 2005.

SANTOS JUNIOR, J. da S.; REAL, G. C. M. O acesso à educação superior na Universidade Federal da Grande Dourados: trajetória de estudantes ingressantes entre 2006-2009. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 467-492, 2017.

SANTOS, A. A. A. dos; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, 2019.

SANTOS, A. G. R. A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG. **Revista Multitexto**, v. 2, n. 1, p. 3034, 2013.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading & writing quarterly**, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. A Importância da autorregulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos

desenvolvidos na internet. In: **XXX Encontro da ANPAD (ENANPAD)**, 30, 2006, Salvador/BA. Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

UEMAnet. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Distribuição dos Campi e Polos da UEMA**. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2021.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Evasão e persistência em ações educacionais a distância: Análise do perfil discente. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 2, p. 188-200, 2015.

VELLOZO, S. R. G.; CANELLA, R. dos S.; DIAS, A. A.; LEAL, G. S. Evasão na educação a distância: uma revisão sistemática. **Evasion in distance education: a systematic review revista EDaPECI**, v. 1, 2019.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American educational research journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B.J; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F; URDANT, T. (Eds). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

