

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO COMPARATIVO EM TRÊS MOMENTOS DE ENSINO NA PANDEMIA

Caroline Cecchi Borges ¹; Cristiane Maria Barra da Matta ²

¹ Aluno de Iniciação Científica do Instituto Mauá de Tecnologia (IMT);

² Professora do Instituto Mauá de Tecnologia (IMT).

Resumo. *As formas de ensino ao ingressar no Ensino Superior, aliado ao contexto da pandemia COVID-19 podem afetar tanto a adaptação acadêmica como a autoeficácia dos estudantes. O presente trabalho teve como objetivo avaliar a adaptação acadêmica, as crenças de autoeficácia no ensino superior e as comparações em três formatos de ensino na pandemia: híbrido (2020), remoto (2021) e presencial (2022). Foram utilizados o Questionário de dados sociodemográficos, o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e a Escala da autoeficácia na formação superior (AEFS). Os dados coletados com alunos do primeiro ano dos cursos de Engenharia, Administração e Design de uma instituição privada foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais e foram comparados quanto às formas de ensino de cada momento. Os resultados revelaram que a pandemia prejudicou as crenças de autoeficácia dos estudantes e a adaptação acadêmica ($p \leq 0,05$), de forma mais impactante no período de ensino remoto. O retorno presencial promoveu elevação da autoeficácia geral, assim como melhorias na autorregulação e no aproveitamento do processo de formação, e nos relacionamentos com colegas e professores.*

Introdução

Os estudantes ingressantes no Ensino Superior encontram uma série de desafios, que vão além do rendimento escolar, e que podem interferir no sucesso acadêmico, especialmente no período de integração ao novo ciclo. Nesse contexto, mecanismos adaptativos, conhecimento do seu estilo de aprendizagem, dedicação aos estudos e elevada autoeficácia são requeridos no sentido de ampliar o aproveitamento do curso e as funcionalidades comportamentais e afetivas.

Com o surgimento do vírus COVID-19, em 2020 no Brasil, os sistemas educacionais foram afetados, tornando o processo adaptativo ainda mais complexo no ingresso ao ensino superior. No cenário de incertezas vivenciado as crenças de autoeficácia e a adaptação acadêmica foram impactadas, assim como a forma de ensino, no início remoto e no segundo semestre híbrido. Nessa fase alguns estudantes ainda desenvolveram condições de sofrimento mental, como ansiedade, depressão, transtorno do estresse pós-traumático, raiva excessiva, ataques e síndrome do pânico e outras, que interferiram diretamente no rendimento acadêmico, e no comportamento social e familiar. Concomitantemente a esses obstáculos mais dificuldades foram enfrentadas neste processo, duramente desafiado pelas medidas de isolamento social e seus impactos na vida pessoal e na aprendizagem, a partir do ingresso no ensino superior expectado na modalidade presencial. Essa fase resultou na perda do sentimento de controle sobre o projeto de vida dos estudantes.

O ano letivo de 2021 iniciou bastante desafiador com nova onda do vírus e o retorno às atividades didáticas ocorreu no formato remoto e de distanciamento físico. Existia uma expectativa de retorno híbrido, porém não foi permitido por uma fase emergencial da pandemia. A expectativa de vivenciar o ambiente universitário não foi atingida, assim foi evidenciada a frustração dos estudantes e professores. Na experiência da frustração comportamentos adaptativos foram novamente requeridos, da comunidade acadêmica, bem como ajustes de aulas e muitos momentos de resiliência e de busca por motivação.

Contudo, com a volta do ensino totalmente presencial no ano de 2022, os ingressantes também enfrentaram muitos desafios de aprendizagem e socialização, apesar do momento mais tranquilo da pandemia por conta de boa parte da população estar vacinada.

A teoria do presente estudo foi encontrada por meio de pesquisa em bases de dados como, Scielo Brasil, PePSIC, Science Direct, Biblioteca Virtual em Saúde e no mecanismo Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores: ensino superior na pandemia, autoeficácia acadêmica; vivências acadêmicas; adaptação acadêmica. Os descritores foram usados de forma separada e combinada entre si, considerando como filtro o âmbito do ensino superior.

Adaptação acadêmica no ensino superior

O termo vivências acadêmicas é o conjunto de situações próprias da vida universitária, ao qual estão associados os desenvolvimentos pessoal, cognitivo e social (Ambiel; Santos; Dalbosco, 2016; Granado et al., 2005; Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011; Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Matta; Lebrão; Heleno, 2017). Lamas, Ambiel e Silva, (2014), Santos, Oliveira e Dias (2015) e Soares et al. (2014) enfatizam a importância da participação ativa das IES para garantir a adaptação do ingressante à vida acadêmica. À vista disso, Deps et al. (2018) relatou que a entrada na universidade pode ser considerada a concretização de um sonho e uma ocasião para a realização de projetos de vida. Todavia, inserir-se neste cenário não significa estar, de fato, preparado para as transições decorrentes deste processo. Além disso, pode haver o distanciamento de casa, além de insegurança e medo, que podem afetar negativamente a trajetória do aluno (Bezerra, Siquara, & Abreu, 2018). As dificuldades encontradas nas atividades universitárias podem influenciar o sucesso acadêmico do aluno, além de impactar sua saúde (Deps et al., 2018).

Autoeficácia no ensino superior

Autoeficácia é definido como, o ato de julgamento pessoal sobre suas capacidades de forma a acreditar nelas, para que se atinja um certo desempenho no que se executa (Bandura, 1986). Desse modo, parte das crenças são formadas a partir da informação recebida quanto ao estado físico e emocional, pois dependendo das circunstâncias, a ansiedade e o estresse, bem como o sono e o cansaço físico influenciam a percepção da própria capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação (Bandura, 1997; 2001). Essa percepção de autoeficácia no desenvolvimento educacional afeta a motivação para aprender, as respostas afetivas durante os esforços de aprendizagem e a realização acadêmica. Dessa maneira, os ingressantes duvidam de suas próprias capacidades, ao observar colegas com senso de eficácia robusto para a realização acadêmica que estão propensos a participar mais prontamente das atividades propostas, a trabalhar com mais afinco e persistir mais tempo na atividade (Casanova, 2021). No entanto, a autoconfiança, segundo Bandura (2001, 2004 e 2008), se desenvolve ao longo da vida por meio de experiências de êxito, da observação do sucesso alheio, das críticas e avaliações positivas, e de um bom estado emocional e físico.

Ensino na pandemia

No dia 18 de março de 2020, em meio ao início da pandemia de COVID-19 no Brasil, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Nº 343, aprovada no dia 17 de março de 2020 pelo Ministério da Educação (MEC). Tal documento autorizou a substituição das aulas dos cursos presenciais do Ensino Superior por meios remotos de ensino durante a pandemia. A Portaria delegou às instituições a disponibilização de plataformas digitais para acompanhamento das disciplinas pelos alunos, bem como autorizou a suspensão de aulas com posterior substituição, caso as Universidades fizessem essa opção (Brasil, 2020). Dessa forma com a distância física entre professores e alunos, inovações no ensino remoto foram

implantadas no sentido da comunicação com o uso da mídia, que se constituíram como desafio para as instituições de ensino (Mugnol, 2009, p. 338), em meio a nova forma didática e a falta de interações sociais presenciais (Carneiro, Rodrigues, & França, 2020). Em resposta às aulas no formato online, alunos e professores tiveram que se adaptar à mudança, exigindo mais disciplina, concentração e autonomia. Muitos deles não estavam preparados para tal efeito, pois o uso de ferramentas tecnológicas requer, em grande parte, um conhecimento prévio (Nhantumbo, 2020), acarretando “novas” problemáticas. Entre elas encontram-se a falta de suporte psicológico a professores, a baixa qualidade no ensino, a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, o descontentamento dos estudantes e o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (Archer, Gusso, Luca, & Sahão, 2020). No momento de medo, incerteza, insegurança e de muitas mudanças, as crenças de autoeficácia e a adaptação acadêmica podem ter sido grandemente impactadas e apresentarem relações com cada fase pandêmica e a forma de ensino (remoto, híbrido e presencial).

Material e Métodos

Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal, realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os alunos foram convidados à participação espontânea, após leitura e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao questionário remotamente.

Participantes

Participaram durante os três anos de estudo 968 ingressantes do primeiro ano dos cursos de Engenharia, Administração e Design de uma instituição privada do estado de São Paulo.

Procedimentos de coleta de dados

O objetivo do estudo foi explicado aos estudantes, a participação voluntária e os dados mantidos em sigilo. Além disso, foram informados de que a participação no estudo não deveria trazer nenhum desconforto ou risco à saúde, mas em caso de desconforto mental, devido às perguntas, poderiam interromper imediatamente a participação na pesquisa. A coleta de dados foi realizada com estudantes da primeira série, dos cursos oferecidos pela Instituição, no segundo semestre de 2020 com ensino híbrido, no primeiro semestre de 2021 em aulas remotas e no primeiro semestre de 2022 de forma presencial, com o apoio dos professores, exigindo aproximadamente 40 minutos para o preenchimento.

Instrumentos

Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos, a fim de verificar características individuais dos estudantes, o questionário de Vivência Acadêmicas reduzido (QVA-r) e a escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). O QVA-r como uma medida global de adaptação acadêmica (Granado et al., 2005) é composto por 55 itens e cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional; escala Likert de cinco níveis de resposta, que varia de “nada a ver comigo” (1 ponto) a “tudo a ver comigo” (5 pontos). A AEFS, composta por 34 itens, verifica a percepção do estudante quanto a capacidade referente a diversos aspectos que permeiam a experiência no ensino superior, escala Likert com dez níveis de resposta, 1 (pouco) a 10 (muito) e cinco dimensões: autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica.

Procedimentos de análise de dados

As respostas obtidas no questionário de Dados Sociodemográficos, na escala AEFS e no questionário QVA-r compuseram o banco de dados, a partir do qual foram realizadas análises estatísticas por meio do programa Statistical Package for The Social Science (SPSS) v. 22.0. Para a caracterização da amostra foi realizada análise estatística descritiva. Para as variáveis qualitativas foram construídas tabelas com frequências absolutas (número de participantes). Já para as variáveis quantitativas foram calculadas medidas resumo. Na caracterização da amostra, as médias entre os grupos foram comparadas por análise de variância (Anova), em que os agrupamentos foram discriminados por fase da pandemia ou formatos de ensino (híbrido, remoto e presencial). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. A avaliação de post-hoc por meio da técnica de Tukey HSD. Foram analisadas as possibilidades de associações entre idade, autoeficácia e vivências acadêmicas. A direção e o grau de associação entre as variáveis investigadas foram examinados por meio da correlação bivariada ρ de Spearman, considerado um teste não paramétrico, caso as variáveis não se adequem à distribuição normal. Destaca-se que não se pode garantir relações de causalidade com as variáveis de correlação, mas pode-se determinar a direção do relacionamento (se é positiva, negativa ou nula) e a força ou a magnitude do relacionamento entre duas variáveis. O coeficiente de correlação, em valor absoluto, varia de 0 (nenhuma relação entre as variáveis) a 1 (relação perfeita entre as variáveis). Sobre a força do relacionamento, valores entre 0,90 e 0,70 são considerados altos; entre 0,69 a 0,40, moderados; entre 0,39 a 0,10, fracos (Dancey & Reidy, 2013). Os valores omissos foram excluídos pelo método *listwise*, que elimina os casos que possuem qualquer valor omissos.

Resultados e Discussão

Caracterização da amostra

Participaram do estudo estudantes ingressantes com idade média de 18,3 anos (desvio padrão 1,4). A maioria deles do sexo masculino (74,3%), pois refletem o ambiente da Engenharia, curso de maior representatividade na amostragem.

A Tabela 1 apresenta os dados descritivos da amostra de forma mais detalhada.

Tabela 1 – Amostra pesquisada.

	Itens sociodemográficos	N. de participantes
Ano	2020	281
	2021	377
	2022	310
Sexo	Feminino	246
	Masculino	719
	Não declarado	3
Curso	Engenharia	819
	Administração	63
	Design	85
Ensino Médio	Público	60
	Privado	906
Situação	Trabalha na área	40
	Trabalha fora da área	65

	Não trabalha	861
Recursos para custear o curso	Próprio	22
	Família	829
	Bolsa	78
	Crédito educativo	35
	Outros	3
Escolaridade do pai	Fundamental	40
	Médio	180
	Superior	389
	Pós-graduação	349
	Outro	4
Escolaridade da mãe	Fundamental	9
	Médio	146
	Superior	461
	Pós-graduação	345
	Outro	3

Fonte: as autoras.

Adaptação Acadêmica e Ensino na Pandemia

Testes de distribuição de normalidade demonstraram que a variável vivências acadêmicas não apresentava distribuição normal. Os resultados do Teste de Levene explicitaram que as dimensões pessoal, carreira e institucional apresentam homogeneidade de variância, as demais heterogeneidades.

Na Tabela 2 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões do QVA-r, a par da informação relativa à média, elementos relativos à dispersão dos resultados e a significância das dimensões.

Tabela 2 – Análises comparativas das dimensões das vivências acadêmicas.

VA	2020		2021		2022		Valor p*
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Pessoal	3,18	0,76	3,11	0,69	3,14	0,72	> 0,05
Interpessoal	3,79 ^a	0,70	3,50 ^b	0,73	3,86 ^a	0,65	0,000
Carreira	4,02	0,62	3,97	0,53	3,99	0,54	> 0,05
Estudo	3,43	0,70	3,37	0,61	3,37	0,67	> 0,05
Institucional	4,19 ^a	0,52	4,00 ^b	0,50	4,12 ^a	0,47	0,000
Geral	3,68 ^a	0,50	3,56 ^b	0,44	3,66 ^a	0,43	0,001

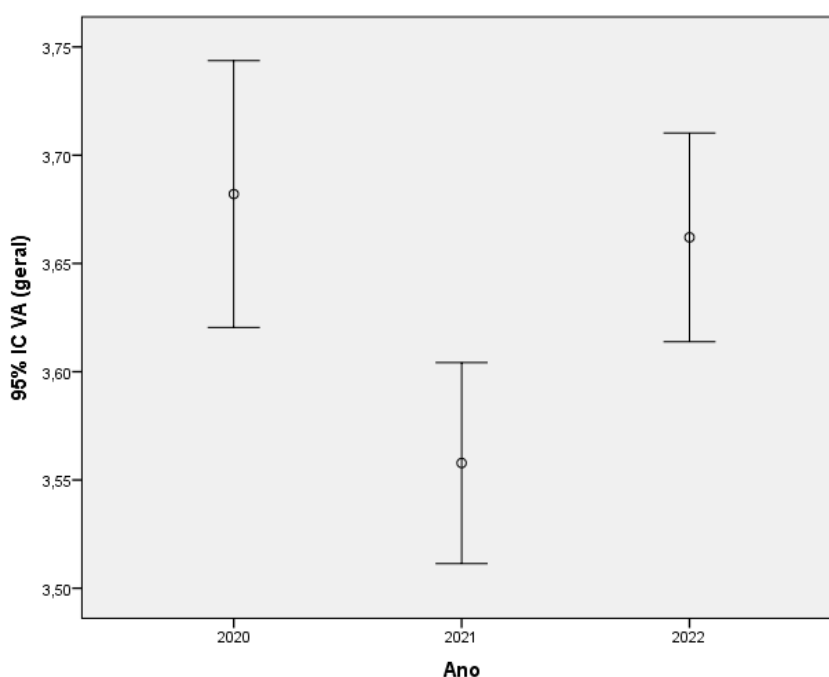
* Valor-P referente à ANOVA (para comparar grupos). Letras distintas indicam os grupos que diferem entre si ao nível de 5% de significância ($p \leq 0,05$). Fonte: as autoras.

Notou-se que no comparativo entre os anos de pandemia houve prejuízo significativo na adaptação quanto às relações interpessoais, no estabelecimento de amizades, no apoio dos colegas para resolver problemas pessoais e a menor pontuação foi localizada no período de ensino remoto, em 2021 (Tabela 2), permitindo concluir que esse formato de ensino desfavoreceu os relacionamentos interpessoais.

Outra dimensão prejudicada significativamente foi a adaptação institucional, uma vez que no ensino remoto (2021) o aluno não aproveitou a infraestrutura da faculdade, como laboratórios, biblioteca, centro acadêmico e outras instalações. No formato híbrido e presencial, 2020 e 2022 respectivamente, houve uma melhora na percepção de adaptação nesse quesito (Tabela 2).

Na fase da pandemia vivida ao longo do primeiro semestre de 2021, em que o ensino remoto foi adotado em caráter emergencial, observou-se uma menor adaptação geral ($p \leq 0,05$) quanto à vida acadêmica (Figura 1) e evidenciou-se a redução de pontuação de todas as dimensões nessa fase.

Figura 1. Pontuação geral da adaptação acadêmica, ao nível de 95% de confiança, no comparativo entre anos.



Fonte: as autoras.

Vale ressaltar que na questão “*Faço boas anotações das aulas*” pode-se perceber uma maior pontuação em 2022 (média= 3,46), se comparado com 2020 (média= 3,10) e 2021 (média= 2,95), significativa, mostrando que no ensino presencial os estudantes sentem a necessidade de anotações das aulas o que provavelmente os auxiliam a manter-se mais atentos e conectados ao conteúdo apresentado.

Outro item evidenciado foi uma maior pontuação em 2020 na questão “*Administro bem o meu tempo*”, mostrando certa redução no decorrer da pandemia, tanto no ensino remoto quanto no presencial, porém não significativo ($p > 0,05$) no comparativo entre os anos.

As dimensões carreira, estudo e pessoal não resultaram em diferença significativa ($p > 0,05$) entre as fases pandêmicas. No entanto na questão “*Sinto-me triste e abatido(a)*” pode-se perceber uma maior pontuação em 2021, mesmo resultado encontrado nas questões “*estar desorientado(a) e confuso(a)*” e “*pensar em coisas que deixam triste*”, mostrando que os estudantes perceberam maior sofrimento na fase de isolamento social com ensino remoto.

Observou-se que não existe correlação entre a idade e as vivências acadêmicas ($p > 0,05$) na escala geral e por fatores, na análise com a amostra total, portanto a adaptação não mostrou estar relacionada com a idade dos participantes segundo a correlação de Spearman.

Autoeficácia e Ensino na Pandemia

Testes de distribuição de normalidade demonstraram que a autoeficácia não apresentou distribuição normal. Os resultados do Teste de Levene explicitaram que todos os fatores da escala apresentam homogeneidade de variância, exceto a autoeficácia acadêmica.

Na Tabela 3 são apresentadas as análises descritivas obtidas nas dimensões da AEFS, relativa à média, elementos relativos à dispersão dos resultados e fatores significativos ($p \leq 0,05$).

Tabela 3 – Análises comparativas dos fatores da autoeficácia na formação superior.

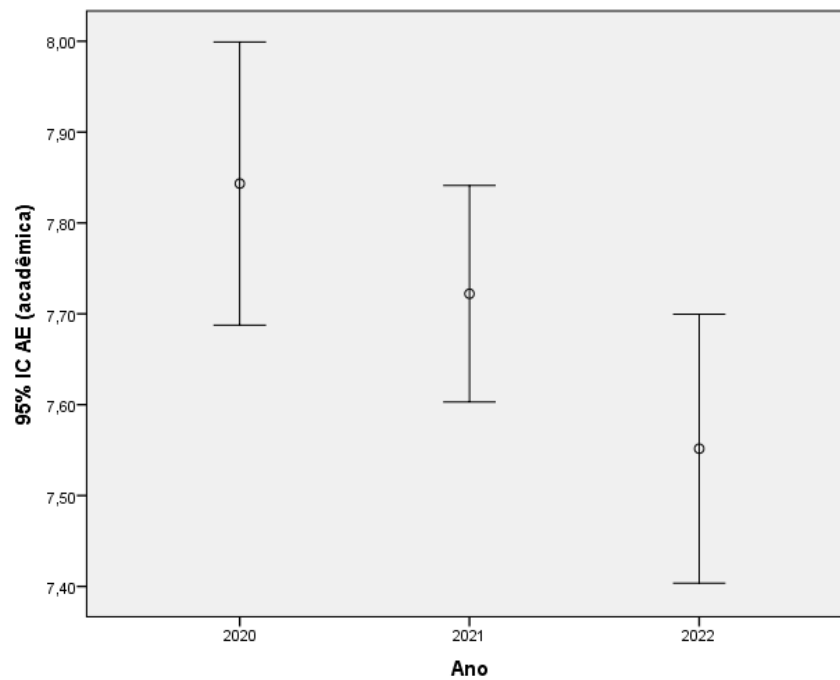
AE	2020		2021		2022		Valor p*
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Acadêmica	7,87 ^a	1,30	7,72	1,17	7,55 ^b	1,32	0,010
Na regulação da formação	7,82 ^a	1,41	7,37 ^b	1,38	7,57	1,39	0,001
Na interação social	8,01 ^a	1,42	7,60 ^b	1,44	8,01 ^a	1,27	0,000
Em ações proativas	7,41 ^a	1,50	7,03 ^b	1,39	7,22 ^{a,b}	1,46	0,006
Na gestão acadêmica	8,15	1,49	8,10	1,43	8,02	1,44	> 0,05
Geral	7,83 ^a	1,23	7,53 ^b	1,11	7,65 ^{a,b}	1,20	0,008

* Valor-P referente à ANOVA (para comparar grupos). Letras distintas indicam os grupos que diferem entre si ao nível de 5% de significância ($p \leq 0,05$). Fonte: as autoras.

Notou-se que no comparativo entre os anos de pandemia houve prejuízo significativo na percepção de autoeficácia dos estudantes (Tabela 3), exceto na gestão acadêmica que mostrou pouca variação entre os resultados.

Assim, a partir da Tabela 3 é possível concluir que a pandemia afetou o sentimento de confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar o conteúdo aprendido, estabelecer metas, autorregular suas ações no processo de formação, relacionar-se com colegas e professores para fins acadêmicos e sociais, aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais. A Figura 2 evidencia o prejuízo das crenças de autoeficácia acadêmica ao longo da pandemia, mostrando redução contínua na autoconfiança de aprender e demonstrar o aprendido.

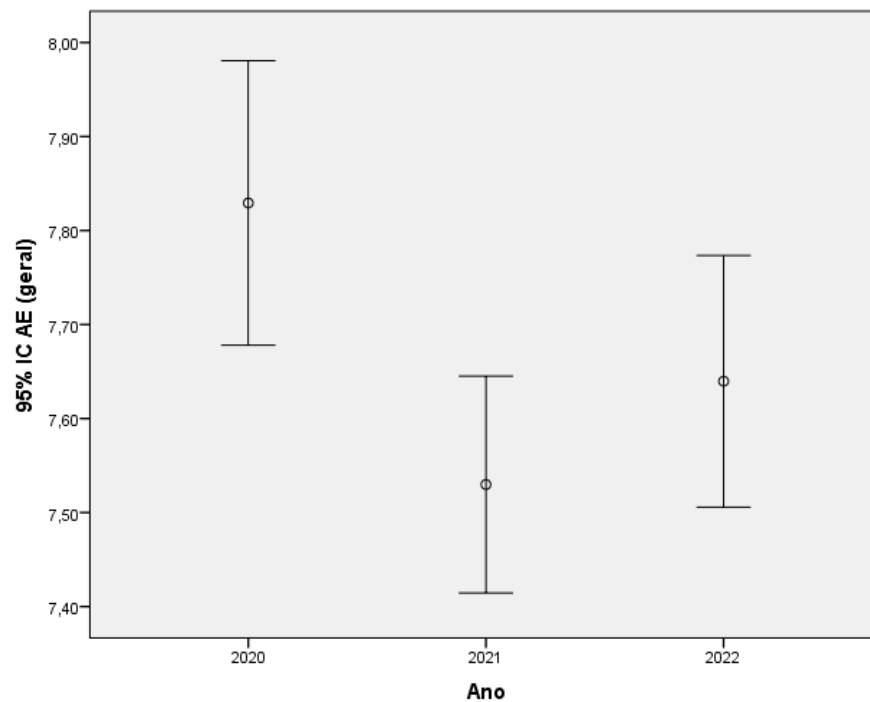
Figura 2. Autoeficácia acadêmica, ao nível de 95% de confiança, no comparativo entre anos.



Fonte: as autoras.

No formato de ensino remoto as crenças de autoconfiança na formação superior foram inferiores que nas demais fases pandêmicas, em que foram oferecidos ensinamentos híbrido e presencial (Figura 3). Os maiores danos foram localizados na autoeficácia na regulação da formação e na interação social, mostrando novamente a dificuldade de interações sociais no formato remoto associado à dificuldade de planejar e autorregular o desenvolvimento acadêmico.

Figura 3. Pontuação geral da autoeficácia, ao nível de 95% de confiança, no comparativo entre anos.



Fonte: as autoras.

O ensino presencial, em 2022, mostrou alguma melhoria na percepção da autoconfiança quanto à regulação da formação, à interação social, às ações proativas e na autoeficácia geral (Tabela 3). Algumas questões foram evidenciadas no retorno presencial, como perda de concentração, foco e motivação para os estudos, dificuldades para acompanhar o ritmo de aula, incertezas quanto à escolha do curso e da profissão, discórdia nas tarefas em equipe e que envolviam relacionamentos interpessoais, falta de paciência com a aula (alguns estudantes se acostumaram a assistir aulas gravadas em velocidade elevada no ensino remoto), e percepção de perda de tempo no trajeto à instituição.

Uma parcela de alunos ainda mostrou preferir o isolamento social, por medo do vírus, timidez ou falta de habilidade social. O Programa de Apoio ao Aluno e a Tutoria, presentes na Instituição, trabalharam no sentido de motivar e auxiliar os alunos a lidarem com o novo período, a saúde mental e o ajustamento necessário para o bom aproveitamento do curso.

Segundo a correlação de Spearman, observou-se que não existe relação entre a idade e as crenças de autoeficácia ($p > 0,05$) na escala geral e por fatores, exceto para autoeficácia acadêmica ($p \leq 0,05$) em que os ingressantes de mais idade demonstraram, fracamente, maior crença na capacidade de aprender e demonstrar os conteúdos ($r = 0,071$).

Conclusões

O avanço da pandemia promoveu redução nas crenças de autoeficácia dos estudantes, de maneira geral, na capacidade de aprender e demonstrar o aprendizado em avaliações, no planejamento e na autorregulação no processo de formação, nas interações sociais e no aproveitamento de oportunidades de formação.

O primeiro semestre de 2021, fase da pandemia em que as aulas foram remotas, foi o pior momento para os ingressantes, tanto na percepção de autoconfiança para a formação superior como na adaptação acadêmica. O ensino remoto desfavoreceu ainda mais a confiança percebida na interação social e na regulação da formação, e na adaptação interpessoal, institucional e na adaptação acadêmica geral.

O ensino presencial na fase mais tranquila da pandemia, com boa parte da população vacinada no primeiro semestre de 2022, promoveu percepção de melhoria nas crenças de autoeficácia geral, na autorregulação e no aproveitamento do processo de formação, e nos relacionamentos com colegas e professores.

Referências Bibliográficas

- Sardi Garcia, Rafaela., Carvalho de Roberto, Paulo. (2022) A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. *Psicol. Estud.* (Online)
- Bacan Ribeiro, Aline., Martins, Henrique Gustavo., Santos dos Angeli Aparecida, Acácia. (2020) Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Revista: Psicol. ciênc. ProfSoares*
- Benevides, Adriana., Monteiro Cristiana, Marcia., Maia Almeida de, Fátima., Santos de Almeida, Zeimara. (2019) Comportamentos Sociais Acadêmicas de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Revista: Pesqui. prá. Psicossociais*
- Guerreiro Casanova, Daniela., Azzi Gurgel, Roberta. (2022) Crenças de autoeficácia: diferenças por sexo, reprovação e ao longo do tempo. *TSC – Centro de Estudos e Pesquisas – Bragança Paulista/SP*
- Aquino L. M., Estela., Silveira, Henrique Ismael., Aquino, Rosana. (2020) Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID -19: potenciais impactos e desafios no Brasil - Salvador/BA

Barros de Oliveira, Leonardo. (2021) Adaptação acadêmica em universitários: Associações com estresse e qualidade de sono. *Psicologia – Teoria e Prática – São Paulo/SP*

Andriola Bandeira, Wagner; Araújo Castro, Adriana. (2020) Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Ceará*

Merieles Lúcia, Adriana; Barroso Martins, Sabrina; Paula de Wáleria; Oliveira de Ramirez Carine, Daniela. (2021) Relação entre Vivência Acadêmica e Ansiedade em Estudantes Universitários. *Contextos Clínicos*

Rodrigues, Bráulio Brandão; Cardoso, Rhaissa Rosa de Jesus; Peres, Caio Henrique Rezio; Marques, Fábio Ferreira. (2020) Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. *Rev. bras. educ. méd - São Paulo/SP*

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *The New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.

Kieckow, Flávio; Freitas de Batista, Denizard; Liesenfeld, Janaina (2017) O ensino e a aprendizagem na engenharia: realidade e perspectivas. *Brazilian Applied Science Review - Santo Ângelo – RS*.