

AUTO-EFICÁCIA DE ESTUDANTES DO 1º ANO DE CURSOS SUPERIORES DE SAÚDE PÓS-BOLONHA

Rute F. Meneses

Professora Auxiliar
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP
rmeneses@ufp.edu.pt

Isabel Silva

Professora Auxiliar
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP
isabels@ufp.edu.pt

RESUMO

Pretendeu-se: (a) caracterizar a auto-eficácia (AE) de estudantes inscritos pela 1ª vez em cursos Superiores de Saúde adaptados a Bolonha; e (b) explorar a relação entre AE, idade e residência. Os 127 estudantes que responderam ao questionário sócio-demográfico e à Escala de Auto-eficácia Geral apresentam uma boa AE, independentemente da idade e da mudança de residência devido aos estudos. Assim, estas duas variáveis não estavam associadas a maiores necessidades de intervenção na AE da amostra.

PALAVRAS-CHAVE

Auto-eficácia; Ingresso no Ensino Superior; Cursos Superiores de Saúde; *Curricula* adaptados a Bolonha

ABSTRACT

The aims of the present study were: (a) to characterize the self-efficacy (SE) of 1st year students of Post-Bologna Health Degrees; and (b) to explore the relationship between their SE, age, and domicile. The 127 students who answered to the instruments (socio-demographic questionnaire and Escala de Auto-eficácia Geral) reported a good SE, independent of age and domicile alteration due to their studies. Consequently, these two variables were not related to an increased need of SE intervention of the sample.

KEYWORDS

Self-efficacy; Higher Education; Health Degrees; *Curricula* Adapted to Bologna

1. INTRODUÇÃO

Uma vez (a) que o ingresso no Ensino Superior (ES) requer um conjunto de adaptações a novos contextos, pessoas, papéis e tarefas, que podem desencadear crises e/ou promover o desenvolvimento pessoal; (b) que, nos últimos anos, o perfil dos estudantes do ES (e das próprias instituições) se tem vindo a caracterizar pela heterogeneidade; e (c) que a adesão ao Processo de Bolonha veio colocar novos desafios a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, justifica-se plenamente o desenvolvimento de estudos sobre a adaptação ao e o sucesso no ES (Almeida, Ferreira e Soares, 2003; Ratingan, 1989).

Já em 1977, Bandura sublinhava que “it has now been amply documented that cognitive processes play a prominent role in the acquisition and retention of new behavior patterns” (p. 192), o que é frequentemente exigido aos estudantes do ES.

1.1. AUTO-EFICÁCIA - DELIMITAÇÃO DO CONSTRUTO¹

Ainda em 1977, Bandura acrescentava que

“The strength of people’s convictions in their own effectiveness is likely to affect whether they will even try to cope with given situations. At this initial level, perceived self-efficacy influences choice of behavioral settings. People fear and tend to avoid threatening situations they believe exceed their coping skills, whereas they get involved in activities and behave assuredly when they judge themselves capable of handling situations that would otherwise be intimidating.” (Bandura, 1977, pp. 193-194)

Todavia, a utilidade desta variável é bem mais ampla:

“Not only can perceived self-efficacy have directive influence on choice of activities and settings, but, through expectations of eventual success, it can affect coping efforts once they are initiated. Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts.” (Bandura, 1977, p. 194)

Neste contexto, a auto-eficácia (AE) dos estudantes do ES torna-se particularmente importante, sendo, antes de mais, de relembrar a diferenciação entre AE e expectativas de resposta/resultado:

¹ É de referir que, desde Bandura, o conceito de auto-eficácia é expresso por um conjunto de palavras ligeiramente divergente, podendo incluir, ou não, o prefixo “auto” ou ser seguido da palavra “pessoal”: (auto-)eficácia (percebida), percepção de (auto-)eficácia, julgamento de (auto-)eficácia, crenças de (auto-)eficácia, expectativas de (auto-)eficácia, etc. Para simplificar, será apenas usada a expressão auto-eficácia, sempre que não se tratar de uma citação directa, situação na qual se respeitará a opção do(s) autor(es) em causa.

“An outcome expectancy is defined as a person’s estimate that a given behavior will lead to certain outcomes. An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes. Outcome and efficacy expectations are differentiated, because individuals can believe that a particular course of action will produce certain outcomes, but if they entertain serious doubts about whether they can perform the necessary activities such information does not influence their behavior.” (Bandura, 1977, p. 193)

É também importante distinguir AE de auto-conceito. A AE limita-se, em cada caso, a uma tarefa bem específica com que a pessoa se depara, enquanto o auto-conceito e as auto-percepções de capacidade, mesmo quando se referem a áreas específicas, têm um carácter mais genérico do que a AE (Bzuneck, 2004). A AE faz parte do auto-conceito; sem auto-conceito positivo referente a uma área de actividade, não haverá aplicação de esforço, mas também não pode faltar a AE, que focaliza aquela tarefa (Bzuneck, 2004).

Em resumo, a AE difere, conceptual e psicometricamente, de construtos próximos, como expectativas de resultado, auto-conceito e controlo percebido (Zimmerman, 2000).

Consequentemente,

“With regard to their content, self-efficacy measures focus on *performance capabilities* rather than on personal qualities, such as one’s physical or psychological characteristics. Respondents judge their capabilities to fulfill given task demands ... not who they are personally or how they feel about themselves in general. Self-efficacy beliefs are not a single disposition but rather are *multidimensional* in form and differ on the basis of the domain of functioning.” (Zimmerman, 2000, p. 83)

Bandura (2006) sublinha, ainda, que “Scales of perceived self-efficacy must be tailored to the particular domain of functioning that is the object of interest” (pp. 307-308), sendo que “When different spheres of activity are governed by similar sub-skills there is some interdomain relation in perceived efficacy” (p. 308).

A partir desta delimitação clássica do construto (e sua avaliação), e sabendo que “efficacy expectations predict with considerable accuracy the level of performance” (Bandura e Adams, 1977, pp. 303-304), torna-se ainda mais clara a relevância de conhecer (e promover) a AE dos estudantes do ES.

Para o efeito, revela-se essencial conhecer as fontes da AE. De acordo com a teoria da aprendizagem social, a AE decorre de variadas fontes de informação transmitidas por experiência directa e mediada (Bandura, 1977), sendo que

“expectations of personal efficacy stem from four main sources of information. Performance accomplishments provide the most influential efficacy information because it is based on personal mastery experiences. The other sources of efficacy information include the vicarious experiences of observing others succeed through their efforts, verbal persuasion that one possesses the capabilities to cope successfully, and states of physiological arousal from which people judge their level of anxiety and vulnerability to stress.” (Bandura e Adams, 1977, p. 288)

Não se deve, contudo, esquecer que o impacto da informação sobre a AE depende da forma como é avaliada cognitivamente, sendo que diversos factores contextuais (p.e., as circunstâncias sociais, situacionais e temporais em que os acontecimentos ocorrem) entram em tais avaliações (Bandura, 1977). De facto, os efeitos do fracasso sobre a AE dependem parcialmente do momento e do padrão global de experiências em que o fracasso ocorre (Bandura, 1977).

Ou seja, mesmo sem qualquer tipo de intervenção (psicológica) formal, o ingresso no ES poderá alterar substancialmente a AE dos estudantes. Todavia, não se defende que a expectativa seja o único determinante do comportamento: as capacidades e incentivos são também essenciais (Bandura, 1977).

Outro elemento importante quando se considera a (promoção da) AE é a ambiguidade. Na realidade, as discrepâncias entre a AE e o desempenho são mais prováveis quando os factores situacionais e da tarefa são ambíguos (Bandura, 1977), o que por vezes acontece aquando do ingresso no ES.

1.2. AUTO-EFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÉMICO

A AE figura entre os factores que desempenham um papel central na motivação do aluno (Bzuneck, 2004; Zimmerman, 2000). Schunk (1991, citado por Bzuneck, 2004) especifica que, na área escolar, a AE é uma convicção pessoal quanto à capacidade para dar conta de uma determinada tarefa num grau de qualidade definida. Trata-se, portanto, de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representados pelo termo capacidades (Bzuneck, 2004).

No contexto académico, um aluno é motivado a envolver-se nas actividades de aprendizagem se acreditar que, com os seus conhecimentos, talentos e capacidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar melhor um determinado conteúdo, aperfeiçoar as suas capacidades, etc. (Bzuneck, 2004).

Neste contexto, Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) avaliaram as relações entre o desempenho académico, a AE e os aspectos comportamentais em crianças de ambos os sexos, entre os oito e os onze anos e onze meses, com nível intelectual, pelo menos, médio inferior, divididas em dois grupos: G1- com queixas de dificuldade de aprendizagem, encaminhadas para a Consulta de Psicologia; e G2- com bom desempenho académico avaliado por teste de desempenho escolar.

Medeiros et al. (2000) constataram: (a) que o desempenho académico estava relacionado com a AE e com indicadores de dificuldades comportamentais; (b) que a avaliação da AE por parte das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem era significativamente mais baixa; e (c) que as crianças com mais problemas comportamentais apresentavam menor AE. Apesar dos grupos se diferenciarem estatisticamente em relação ao nível intelectual, esta variável não se correlacionou com a AE ou com problemas comportamentais.

Deste modo, Medeiros et al. (2000) defendem que a avaliação da AE no contexto académico “pode ser de utilidade para o planeamento de procedimentos de intervenção” (p. 334), sugerindo que

“no trabalho com crianças na fase inicial de aprendizagem formal, mesmo quando seu rendimento está abaixo do esperado seja valorizado o desenvolvimento da auto-eficácia como um recurso favorecedor do processo de aprendizagem.” (p. 335)

Também Bzuneck (2004) sublinha que as investigações inspiradas na teoria de Bandura apoiam a relevância da AE para a motivação dos alunos e, logo, a necessidade dos educadores estarem atentos à mesma e contribuir para a sua promoção.

Assim, Bzuneck (2004) defende que as fontes da AE sugerem que os professores devem fornecer aos alunos experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar situações que possam gerar dúvidas sobre as mesmas, apresentando estratégias educacionais para promover a AE na escola. Isto porque sustenta que a escola deve promover, em todos os alunos, o desenvolvimento das competências que o mundo exige e a crença de que as possuem.

Paralelamente, com alunos do 9º ano de escolaridade residentes em meios urbanos e não urbanos, Coimbra (2000) verificou que os rapazes e as raparigas interessavam-se mais e percebiam-se como mais eficazes relativamente a profissões que correspondiam em termos de estereótipos ao seu próprio género, independentemente do estatuto social das mesmas. Os níveis sócio-económicos mais elevados e os melhores resultados escolares surgiam associados a uma maior AE, quer em termos académicos quer profissionais, para as profissões de elevado estatuto. O inverso constatou-se em níveis sócio-económicos mais baixos e nos alunos que apresentavam resultados escolares mais baixos, sendo notória a interacção com a área de residência que aponta para uma exacerbação destas diferenças nas áreas não urbanas. Consequentemente, os resultados sublinham a importância de considerar o contexto e as experiências anteriores na construção da AE na adolescência.

Neste sentido, Caprara et al. (2008) desenvolveram um projecto longitudinal para clarificar os determinantes pessoais e sociais dos percursos desenvolvimentais da infância até ao início da idade adulta. O estudo incluiu duas *coortes* avaliadas 6 vezes, tendo os participantes 12 anos à altura da primeira avaliação (T1), 13 em T2, 14 em T3, 16 em T4, 18 em T5 e 20 e 22 anos em T6. Os autores esclarecem que “For linguistic brevity, perceived self-efficacy for self-regulated learning will be referred to as *selfregulatory efficacy*” (Caprara et al., 2008, p. 525).

Sublinham ainda que

“Selfregulatory skills will not contribute much if students cannot get themselves to apply them persistently in the face of difficulties, stressors, and competing attractions. Firm belief in one’s selfregulatory efficacy provides the staying power. Children’s belief that they can regulate their own learning raises their efficacy for academic activities.” (Caprara et al., 2008, p. 526)

A análise da trajectória da eficácia da auto-regulação mostra um declínio progressivo à medida que os estudantes progredem na escolaridade (Caprara et al., 2008). Adicionalmente, um elevado nível de eficácia da auto-regulação na fase inicial de escolaridade é acompanhado por um menor declínio na eficácia percebida para gerir actividades de aprendizagem com a idade, maior sucesso académico na escolaridade posterior e menor probabilidade de abandonar os estudos. A eficácia da auto-regulação mantém relação com o sucesso académico e com a permanência na escola após terem sido controladas variações no desempenho académico

anterior e no nível sócio-económico. Assim, os resultados demonstram que a eficácia da auto-regulação pode afectar o percurso de vida através dos processos de escolha.

Paralelamente, num estudo efectuado com estudantes universitários e pré-universitários, Ribeiro (s. d.) demonstrou correlações estatisticamente significativas entre o *score* de AE total e a média das notas escolares.

Resumindo, a AE mostrou validade convergente na influência de índices de motivação académica como sejam a escolha de actividades, o nível de esforço, a persistência e as reacções emocionais, sendo preditora de duas medidas do esforço dos alunos: (a) ritmo de desempenho e (b) gasto de energia, tendo ainda um papel causal no desenvolvimento e no uso de competências académicas (Zimmerman, 2000). Adicionalmente, uma maior motivação e uma maior auto-regulação da aprendizagem dos alunos ditos auto-eficazes traduz-se em maiores taxas de sucesso académico de acordo com diversas medidas (Zimmerman, 2000). Assim, os dados recolhidos tendo por base as investigações efectuadas sugerem que a estimulação da AE por parte dos professores será benéfica (Zimmerman, 2000).

Neste contexto, os objectivos do presente estudo são: (a) caracterizar a AE de estudantes inscritos pela 1ª vez no ES, em cursos de Saúde adaptados a Bolonha; e (b) explorar a relação entre a sua AE e uma variável pessoal (idade) e uma variável contextual (residência), com vista a identificar necessidades de intervenção ao nível da AE.

2. MÉTODO

Foram avaliados 127 estudantes do 1º ano do ES Privado Português, matriculados pela 1ª vez neste nível de ensino e na área da Saúde, com *curricula* adaptados a Bolonha, no ano lectivo de 2007/2008 (amostra de conveniência), com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos ($M=18,66$, $DP=2,457$), a maioria do sexo feminino, habitando fora da casa de família devido aos estudos, vivendo geralmente em apartamentos partilhados com outros estudantes (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização Sócio-demográfica da Amostra (N=127)

	<i>n</i>	%
Sexo		
Masculino	30	23,6
Feminino	97	76,4
Situ de casa para estudar		
Não	60	47,2
Sim	67	52,8
Onde vive		
Residência universitária	3	2,4
Apartamento com estudantes	43	33,9
Apartamento sozinho	10	7,9
Casa com familiares	11	8,7
Em casa	60	47,2

O protocolo de avaliação englobou um questionário sócio-demográfico (parte integrante do QVA-r, de Almeida, Soares e Ferreira, 2002) e a Escala de Auto-eficácia Geral baseada na

Self-Efficacy Scale de Sherer et al. (1982, citado por Ribeiro, s.d.), adaptada à população estudantil universitária portuguesa por Ribeiro (s.d.)².

A resposta aos 15 itens do questionário (conta com 10 itens invertidos) é dada numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, podendo-se a partir daí calcular três *scores* (perfil das três sub-escalas/factores: *Iniciação e Persistência*, *Eficácia perante a adversidade* e *Eficácia social*) e/ou o *score* global: quanto mais baixo o *score*, menor a percepção da eficácia (Ribeiro, s.d.). É de referir que a versão portuguesa utilizada possui melhores propriedades estatísticas do que a versão original (em Inglês dos Estados Unidos da América), apesar de conter menos itens, podendo afirmar-se que “possui propriedades métricas adequadas que permitem a sua utilização” (Ribeiro, s.d., s/ p.).

Após a obtenção das autorizações necessárias (ao nível do material e da instituição de ES onde os dados eram recolhidos), as turmas foram seleccionadas de acordo com a disponibilidade de horário de Ana Rita Moura, aluna finalista de Psicologia Clínica, que recolheu os dados para a sua monografia de final de curso no âmbito do projecto de investigação que aqui se apresenta de modo parcial. Seguidamente, a primeira autora contactou por correio electrónico os docentes das turmas em questão, solicitando autorização para que a recolha de dados tivesse lugar no dia da semana e hora seleccionados (característicos da turma), dando aos mesmos a possibilidade não só de recusar o pedido, como também de seleccionar uma semana que implicasse menor alteração das actividades lectivas planificadas pelos docentes.

A recolha de dados decorreu na sala de aulas, sempre no início das mesmas, entre 12 e 26 de Novembro de 2007. A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido obtido o seu consentimento informado. Teve lugar a auto-administração do protocolo na presença de Ana Rita Moura, que se disponibilizava para o esclarecimento de qualquer dúvida.

3. RESULTADOS

A análise da Tabela 2 revela que os valores mínimos possíveis nunca foram alcançados, acontecendo o inverso no que toca os valores máximos, com excepção do *score* global (101 vs. 105). Considerando os pontos médios da escala ($(\text{máximo}-\text{mínimo}+1)/2$), verifica-se que a média obtida pelos participantes ultrapassa sempre amplamente esses pontos, indicando uma boa AE.

Tabela 2. Caracterização da Auto-eficácia da Amostra (N=127)

	Mínimo	Máximo	M	DP
Iniciação e Persistência	10,00	42,00	29,8819	6,78305
Eficácia perante a adversidade	16,00	35,00	28,8976	4,58575
Eficácia Social	7,00	28,00	20,2520	4,02565
Auto-eficácia Geral	44,00	101,00	79,0315	12,81798

² O protocolo de avaliação é mais extenso, uma vez que os dados apresentados fazem parte de um projecto de investigação, longitudinal, mais amplo.

Na Tabela 3 estão referenciados quantos participantes escolheram cada uma das opções de resposta referentes a cada item e respectiva percentagem. A análise feita item a item demonstra que os valores indicativos de maior AE (os mais elevados) foram os mais frequentemente escolhidos. De salientar que apenas no item 11 as respostas entre 5 e 7 não atingiram os 50% (44%), sugerindo uma (única) “área” com real potencial de intervenção. Contudo, é de sublinhar que na maior parte dos itens (excepções: itens 2, 9 e 12) as opções associadas a uma pior AE foram seleccionadas pelo menos por um dos participantes, o que aponta claramente para uma heterogeneidade da amostra ao nível da AE, apesar do padrão positivo global.³

Tabela 3. Frequência e Percentagem das Opções de Resposta Escolhidas para cada Item de Auto-eficácia (N=127)

	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 1 – capacidade para realizar os planos efectuados	1	0,8	6	4,7	17	13,4	15	11,8	37	29,1	41	32,3	10	7,9
Item 2 – insistência perante um primeiro fracasso até ao sucesso	0	0	1	0,8	7	5,5	9	7,1	35	27,6	43	33,9	32	25,2
Item 3 – facilidade em fazer novos amigos	1	0,8	4	3,1	12	9,4	13	10,2	14	11,0	43	33,9	40	31,5
Item 4 – tentativa perante aparente dificuldade	1	0,8	0	0	6	4,7	9	7,1	26	20,5	49	38,6	36	28,3
Item 5 – dificuldade em alcançar objectivos importantes para o próprio	1	0,8	2	1,6	4	3,1	14	11,0	18	14,2	54	42,5	34	26,8
Item 6 – auto-confiança	7	5,5	13	10,2	21	16,5	12	9,4	34	26,8	28	22,0	12	9,4
Item 7 – capacidade para enfrentar problemas	2	1,6	2	1,6	15	11,8	15	11,8	25	19,7	44	34,6	24	18,9
Item 8 – desistir antes do fim	1	0,8	0	0	8	6,3	7	5,5	15	11,8	49	38,6	47	37,0
Item 9 – desistir perante falta de rápido sucesso na aprendizagem	0	0	0	0	14	11,0	9	7,1	18	14,2	54	42,5	32	25,2
Item 10 – desistir perante dificuldade no estabelecimento de amizades	1	0,8	4	3,1	7	5,5	15	11,8	31	24,4	45	35,4	24	18,9
Item 11 – persistência perante dificuldades no estabelecimento de amizades	12	9,4	11	8,7	24	18,9	24	18,9	22	17,3	28	22,0	6	4,7
Item 12 – desistir facilmente das coisas	0	0	0	0	7	5,5	9	7,1	18	14,2	42	33,1	51	40,2
Item 13 – capacidade para fazer amigos	3	2,4	6	4,7	8	6,3	23	18,1	18	14,2	42	33,1	27	21,3
Item 14 – insegurança sobre a capacidade para fazer coisas	5	3,9	7	5,5	32	25,2	11	8,7	18	14,2	35	27,6	19	15,0
Item 15 – dificuldade em fazer as coisas como devia	2	1,6	6	4,7	26	20,5	21	16,5	10	7,9	41	32,3	21	16,5

Nota: A dimensão *Iniciação e Persistência* inclui os itens 1, 5, 6, 7, 14 e 15; a dimensão *Eficácia perante a Adversidade* inclui os itens 2, 4, 8, 9 e 12; e a dimensão *Eficácia Social* inclui os itens 3, 10, 11 e 13.

No que toca ao segundo objectivo do estudo, não se verificaram correlações lineares estatisticamente significativas entre a idade e os scores de AE.

Assim, foram criados dois grupos etários: um que incluía os indivíduos até aos 18 anos, inclusive ($n=81$), e outro que incluía os que tinham mais de 18 anos ($n=46$). O *t* de Student não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos etários nos scores de AE nem nos 15 itens da AE.

Paralelamente, foi comparada a AE dos estudantes que haviam saído de casa para estudar com a dos que continuavam a residir em casa, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas ao nível dos scores nem dos itens.

3 Não é possível fazer uma análise mais fina dos resultados obtidos, uma vez que não há dados normativos da Escala utilizada para a população Portuguesa.

Consequentemente, com base nos dados recolhidos não é possível afirmar que a idade ou a mudança de residência sejam factores de risco para a AE do grupo estudado.

4. DISCUSSÃO

Antes de mais, convém lembrar as palavras de Bandura (1977, p. 203): “it is no more informative to speak of self-efficacy in general terms than to speak of nonspecific approach behavior.”

E de Ribeiro (s.d.) quando enfatizava que:

“Uma questão teórica que permanece é se a medida utilizada é, realmente, uma medida de auto-eficácia, na medida em que Bandura (1977), ao contrário do que defendem os autores da presente escala, a apresenta como uma característica específica da situação, embora salvasse ... a possibilidade de generalização.”

De facto, Bandura (2006, p. 308) sublinha que

“powerful mastery experiences that provide striking testimony to one’s capacity to effect personal changes can produce a transformational restructuring of efficacy beliefs that is manifested across diverse realms of functioning.”

Deste modo, os resultados obtidos devem ser discutidos à luz desta controvérsia. Para além dela, eles sugerem que a amostra estudada apresentava, em geral, bons níveis de AE, que não pareciam estar dependentes nem da idade nem da residência dos estudantes. I.e., se estes dados fossem representativos dos estudantes do ES, a idade e a residência não deveriam ser consideradas como características associadas a maiores necessidades de intervenção ao nível da AE.

Consequentemente, em futuros estudos deverão ponderar-se os potenciais benefícios de desenvolver uma avaliação mais refinada da AE, aumentando a sua capacidade preditiva, com vista a serem conseguidas “guidelines for tailoring programs to individual needs” (Bandura, 2006, p. 319).

Ao nível da intervenção, convém ainda lembrar que “Successes are more likely to enhance self-efficacy if performances are perceived as resulting from skill than from fortuitous or special external aids” (Bandura, 1977, p. 201) e que “there is little reason to assume that providing one new source of efficacy information will affect everyone uniformly” (Bandura e Adams, 1977, p. 305). Todavia, é o próprio Bandura (1977, p. 193) que afirma que a sua teoria “is based on the principal assumption that psychological procedures, whatever their form, serve as means of creating and strengthening expectations of personal efficacy”.

Assim sendo, não será demais enfatizar o papel que a intervenção psicológica poderá ter ao nível da AE dos estudantes. Aliás, uma vez que a instituição de ES onde os dados foram recolhidos disponibiliza atendimento psicológico gratuito a todos os estudantes, e tendo em consideração o protocolo utilizado, é impossível perceber se alguns dos inquiridos teriam beneficiado do impacto positivo desse tipo de atendimento sobre a sua AE.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S., FERREIRA, J. A. E SOARES, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (Q.V.A. e Q.V.A.-r). In: Gonçalves, M. M., Simões, M. R., Almeida, L. S. e Machado, C. (Coords.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra, Quarteto, pp. 113-130.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. E FERREIRA, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. In: *Análise Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84, 2, pp. 191-215.
- BANDURA, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares, F. e Urdan, T. C. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut, Information Age Publishing, pp. 307-337.
- BANDURA, A. E ADAMS, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. In: *Cognitive Therapy and Research*, 1, 4, pp. 287-310.
- BZUNECK, J. A. (2004). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, Vozes, pp. 116-133.
- CAPRARA, G. V., FIDA, R., VECCHIONE, M., DEL BOVE, G., VECCHIO, G. M., BARBARANELLI, C. E BANDURA, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, 100, 3, pp. 525-534.
- COIMBRA, S. M. G. (2000). *Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9º ano*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção de Grau de Mestre em Psicologia, Área de Especialização de Motivação e Aprendizagem.
- MEDEIROS, P. C., LOUREIRO, S. R., LINHARES, M. B. M. E MARTURANO, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 3, pp. 327-336.
- RATINGAN, B. (1989). Counselling in higher education. In: Dryden, W., Charles-Edwards, D. e Woolfe, R. (Eds.). *Handbook of counseling in Britain*. Londres, Routledge.
- RIBEIRO, J. L. P. (s.d.). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. [Em linha]. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm> [Consultado em 10/2/2009].
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82-91.