



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO,
TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

CARMEM TASSIANY ALVES DE LIMA

**AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO SOBRE
A PERMANÊNCIA ACADÊMICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL,
CÂMPUS MOSSORÓ**

**MOSSORÓ, RN
2018**

CARMEM TASSIANY ALVES DE LIMA

AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO SOBRE A
PERMANÊNCIA ACADÊMICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL,
CÂMPUS MOSSORÓ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Mossoró, como requisito para obtenção do título de Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Orientador: Prof. Dr. Remerson Russel Martins.

MOSSORÓ, RN
2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

La Lima, Carmem Tassiany Alves de.
 AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO
 SOBRE A PERMANÊNCIA ACADÊMICA NOS CURSOS TÉCNICOS
 DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO METRÓPOLE
 DIGITAL, CÂMPUS MOSSORÓ / Carmem Tassiany Alves de
 Lima. - 2018.
 120 f. : il.

 Orientador: Remerson Russel Martins.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
 Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
 Cognição, Tecnologias e Instituições, 2018.

 1. Autoeficácia acadêmica. 2. estudante. 3.
 permanência acadêmica. I. Martins, Remerson
 Russel, orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

CARMEM TASSIANY ALVES DE LIMA

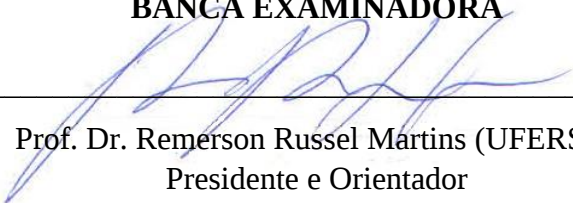
**AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO SOBRE
A PERMANÊNCIA ACADÊMICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL,
CÂMPUS MOSSORÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Mossoró, como requisito para obtenção do título de Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Orientador: Prof. Dr. Remerson Russel Martins.

Aprovada em: 26 / 07 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Remerson Russel Martins (UFERSA)
Presidente e Orientador



Prof. Dr. Fabio Henrique Vieira de Cristo e Silva (UFRN)
Membro Examinador



Prof. Dr. Bruno de Sousa Monteiro (UFERSA)
Membro Examinador

Dedico este trabalho à Deus e a minha família, que colaboraram com a realização deste projeto por meio da experiência vicária e persuasão vocal, sempre acreditando em mim com adiamantado amor.

Minhas âncoras e referências de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Remerson Russel Martins a orientação e as sugestões na elaboração do trabalho, tão importantes para meu crescimento nos estudos e na carreira. Nenhuma junção das melhores palavras seria possível expressar a importância do amadurecimento que alcancei através da partilha dos conhecimentos nas quais dedicou para a minha jornada acadêmica e profissional. Fica apenas meu genuíno obrigado pelo profissionalismo, competência e confiança com que conduziu o estudo ao longo desse trabalho.

RESUMO

Contemporaneamente, a escolha por cursos técnicos acenderam significativamente, para tanto, cursos de Educação a Distância (EaD) vêm colaborando com essa crescente formação profissional. O Instituto Metrópole Digital no Rio Grande do Norte oferta cursos técnicos na área de tecnologia da informação, de modalidade EAD semipresencial, compondo equipe multiprofissional de assistencial estudantil no trabalho frente à evasão. Todavia as questões de cunho social possuem interferência mínima na evasão estudantil, uma vez que estão atreladas a ordens de autonomia acadêmica. O estudante ingressante na EaD necessita desenvolver as habilidades necessárias para essa metodologia de ensino-aprendizagem. Para tanto, a autoeficácia, na qual designa a crença do indivíduo em sua capacidade de realizar determinada tarefa é o ponto principal deste trabalho. Uma vez que, quanto maior for a crença da autoeficácia acadêmica melhor se espera do desenvolvimento estudantil e, por consequência, uma incidência positiva na permanência do estudante. Este trabalho objetivou analisar a relação da autoeficácia acadêmica com a permanência estudantil, identificando-se também a relação de composições sociais, histórico-educacionais e motivacionais com autoeficácia acadêmica dos estudantes. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada no Instituto Metrópole Digital (IMD), polo UFERSA Câmpus Mossoró/RN, analisando dados de 53 estudantes permanentes e 16 evadidos do módulo básico 2017.1. Utilizou-se como instrumentos o Questionário socioeconômico do serviço social do IMD, a Escala de Avaliação da Motivação Para Aprendizagem, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior adaptado para a realidade dos cursos técnicos de nível médio desenvolvido ao longo do trabalho e um roteiro de entrevista estruturada. Como resultado os testes estatísticos indicaram diferença significativa entre a autoeficácia acadêmica da primeira semana e do último mês de aula com os estudantes permanentes, apresentando redução dela, indicando que estes estudantes produziram grandes esforços para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a EaD. Esses estudantes passaram a julgar suas crenças de autoeficácia de forma mais prudente. Dentre as composições sociais e histórico-educacionais, apenas a variável de “grau de escolaridade” apresentou diferença significativa no último mês de aula favorecendo o ensino superior no qual essas pessoas possuem mais autoconfiança nas questões que envolvem autonomia acadêmica. Com relação a motivação acadêmica, também não houve diferença estatística significativa entre as médias desse construto. As análises qualitativas apresentaram que os estudantes permanentes desenvolveram autogestão do esforço e do tempo para acessos ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), bem como possuem motivação envolta do estudo para o sucesso profissional. Esse resultado é divergente dos alunos evadidos, no qual os testes estatísticos com a autoeficácia e a motivação acadêmica, bem como na análise qualitativa, apresentaram ausência de comportamento de integração junto ao AVA e a baixa motivação. No modelo de ensino-aprendizagem adotado pelos cursos técnicos estudados destaca-se a necessidade da equipe multiprofissional de assistência estudantil favorecer ações pedagógicas voltadas aos professores e tutores para maior aproximação aos estudantes, estimulando-os por meio da experiência vicária e persuasão verbal, como também por meio da motivação acadêmica. Destaca-se também a necessidade de realizar apoio emocional familiar e contribuir com estratégias de estudo junto aos recursos tecnológicos a disposição dos estudantes, a fim de suavizar as experiências diretas negativas, melhorando a permanência acadêmica e alcançando aqueles com intensão a evasão.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica, estudante, permanência acadêmica.

ABSTRACT

Nowadays, the search for technical courses has significantly increased. Therefore, Distance Education Courses (DE) contribute to this growing vocational professional training. The Digital Metropolis Institute, in Rio Grande do Norte, offers technical courses in the area of information technology, available through semi-presential Distance Education Courses (ED) modality, composing multiprofessional team of student assistance in the work against evasion. However, social issues have little effect or minimal interference in student evasion, since those issues are under academic autonomy. The incoming student in (DE) needs to develop the necessary skills for this teaching-learning methodology. Therefore, self-efficacy, in which it designates the individual's belief in his or her ability to perform a given task is the main point of this work. Since, the greater the belief in academic self-efficacy, the better student expectancy is expected and, consequently, a positive impact on the student's permanence. This study aims to illustrate and to analyze the relationship between academic self-efficacy and student permanence, as well as the relationship between social, historical-educational and motivational arrangement and student's academic self-efficacy. Methodologically, this is a quantitative and qualitative research, that took place at The Digital Metropolis Institute (IMD), campus UFERSA Mossoró/RN, which analyses data from 53 regular students and 16 school drop-outs from the basic level 2017.1. It was used as instruments, the Socioeconomic Questionnaire for IMD Social Service, the Motivation Scale for Learning, the Self-efficacy Scale in Higher Education adapted to the reality of the technical courses of intermediate level developed throughout the work and a structured interview script. As a result, statistical tests showed significant difference between the first week academic self-efficacy and the the last month of classes, among regular students. It was clear the decrease of self-efficacy, what shows huge efforts from the students in order to reach the required ability to do a Distance Education student Courses. Those students began to consider their beliefs in their own self-efficacy in a better way. Among social and historical-educational compositions, only the variable of "educational level" showed significant difference by the last month of classes, in which higher education people tend to be more self-confident about academic autonomy. Regarding academic motivation, there was no significant difference among the average reported. The quantitative analysis showed that regular or permanent students developed the ability to manage the effort and time required to study in virtual environment (AVA), as well as motivation to reach professional success. This scenario is different among drop-out students or evaded students, in whom the statistical tests with self-efficacy and academic motivation, as well as in the qualitative analysis, presented absence of integration behavior with the virtual environment (AVA) and low motivation. Under technical courses learning model it is clear the need for multiprofessional team to assist students, improve pedagogical actions towards teachers and tutors, in order to engage students through practical experience, persuasion, as well as academic motivation. It is important to provide emotional support and familiar, and to develop studies methods and technological support to the students, in order to minimize bad experiences and improve student retention among potential school drop-outs.

KEY-WORDS: Academic self-efficacy, student, student permanence.

LISTA DE FIGURA

- Figura 01 - Gráfico de intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a ead” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 57
- Figura 02 - Gráfico de intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a ead” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 57
- Figura 03 - Gráfico de intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a ead” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 58
- Figura 04 - Gráfico de intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a ead” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 58
- Figura 05 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 60
- Figura 06 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 60
- Figura 07 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 61
- Figura 08 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 61
- Figura 09 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 63
- Figura 10 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 63
- Figura 11 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 64
- Figura 12 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 64
- Figura 13 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “estado civil” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 65
- Figura 14 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “estado civil” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 65

- Figura 15 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “principal provedor familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 67
- Figura 16 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “principal provedor familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 67
- Figura 17 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “composição familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 69
- Figura 18 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “composição familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 69
- Figura 19 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “participação na renda familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 71
- Figura 20 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “participação na renda familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 71
- Figura 21 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “benefício social” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 73
- Figura 22 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “benefício social” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 73
- Figura 23 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “raça/cor” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 75
- Figura 24 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “raça/cor” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 75
- Figura 25 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “renda da família” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1 77
- Figura 26 - Gráfico de intervalos da média da autoeficácia acadêmica e a variável “renda da família” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1 77
- Figura 27 - Análise de especificidade dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo IFERSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.186
- Figura 28 - Análise de especificidade dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.187
- Figura 29 - Análise fatorial de correspondência dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.190
- Figura 30 - Análise fatorial de correspondência dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.1 91

Lista de tabelas

- Tabela 1 - Média, desvio padrão, coeficiente alfa de cronbach e p-valor pelo teste u de mann-whitney para a Escala de Autoeficácia na Formação Superior entre os estudantes do IMD polo Mossoró e do curso de medicina da UFRSA Câmpus Mossoró³³
- Tabela 2 - Dados descritivos dos alunos do IMD polo Mossoró em níveis de escolaridade, deficiência, sexo, idade e contato anterior com a EaD no semestre 2017.¹³⁸
- Tabela 3 - Números, médias, desvio padrão e valor-p da EAFS adaptada do primeiro e último momento de aula dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no semestre 2017.¹⁴⁰
- Tabela 4 - Números, médias, desvio padrão e valor-p da EAFS adaptada na primeira semana de aula e no momento após a finalização do curso dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no semestre 2017.¹⁴⁹
- Tabela 5 - Média, desvio padrão e valores mínimos e máximos da EMAPRE dos estudantes permanentes na primeira semana de aula⁷⁹
- Tabela 6 - Média, desvio padrão e valores mínimos e máximos da EMAPRE dos estudantes evadidos na primeira semana de aula⁷⁹
- Tabela 7 - Frequência do nível de motivação para a aprendizagem dos permanentes na primeira semana e no último mês de aula⁸⁰
- Tabela 8 - Frequência do nível de motivação para a aprendizagem dos evadidos na primeira semana de aula e após o final do curso⁸⁰

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC	Análise de especificidade
ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANOVA	Análise de Variância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
EAFS	Escala de Autoeficácia na Formação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAPRE	Escala de Avaliação da Motivação Para Aprendizagem
IMD	Instituto Metrópole Digital
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SGBD	Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 OBJETIVO GERAL	26
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
2. JUSTIFICATIVA	18
3. REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	21
3.2 AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO ACADÊMICO	22
3.3 AUTOEFICÁCIA E QUESTÕES AMBIENTAIS, PESSOAIS E DE CONTROLE	24
3.3.1 AUTOEFICÁCIA E INFLUÊNCIAS DOS ASPECTOS PESSOAIS E SÓCIO-HISTÓRICOS EDUCACIONAIS	26
3.3.2 AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA	28
4. MÉTODO	30
4.1 TIPO DE PESQUISA	30
4.2 LOCAL DA PESQUISA	30
4.3 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA	30
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	31
4.4.1 ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (EAFS)	32
4.4.2 CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO EM EAD	34
4.5 PROCEDIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	36
4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
4.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	37
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA	38
5.1.2 DISCENTES PERMANENTES	39
5.1.3 ESTUDANTES EVADIDOS	48
5.2 RELAÇÃO ENTRE OS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICO-EDUCACIONAL E A EAFS ADAPTADA	36
5.3 RESULTADOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	36
5.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE AS MÉDIAS DA EMAPRE E DA EAFS	36
6. ANÁLISE QUALITATIVA	85
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO I	114
ANEXO II	115
ANEXO III	116
ANEXO IV	117
ANEXO V	118
ANEXO VI	119
APÊNDICE I	120

1. INTRODUÇÃO

Na última década, os avanços tecnológicos e a crescente necessidade de mão de obra especializada acentuaram a Educação a Distância (EaD) no Brasil. A priori, era o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 quem definia o papel socioeducacional desta modalidade de ensino e a regulamentava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As portarias normativas para a EaD subsequentes ao decreto se estruturaram e dirigiram para o ensino superior, provocando vulnerabilidade no *modus operandi* dos cursos técnicos de nível médio à distância. No último ano, devido as necessidades da repaginação das normativas quanto a EaD por meio dos avanços conquistados com a metodologia educacional e outros critérios, O Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 do Ministério da Educação regulamenta o Art. 80 da LDB. O dois primeiros artigos rezam que,

Art.1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art.2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. (BRASIL, 2017, p.03)

Com a nova normativa, a EaD ganha nova roupagem, podendo desenvolver essa metodologia de ensino com mais autonomia institucional e fortificação no ensino técnico e básico. Já com relação as políticas de permanência acadêmica, na instância federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tem a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação” (BRASIL, 2010; p.5), com rubrica específica de verbas para a assistência estudantil, destinada através da Ação Orçamentária 2.402 e 2.994¹ para os estudantes de graduação, e da educação profissional e tecnológica, respectivamente. Todavia, o programa supracitado abarca somente discentes de cursos presenciais, limitando nessa alíquota a participação dos estudantes do ensino à distancia. No país pouco se vislumbra medidas de assistência estudantil aos discentes dessa modalidade de ensino, tanto para o nível superior quanto para o básico e técnico.

1 Ação Orçamentária 2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em: <<http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2013-1/arquivos-cadastro-de-acoes/2031.pdf>>. Disponível em: 20 set. 2016.

Contudo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) adotou uma medida administrativa inédita, empregou a assistência estudantil na EaD a partir do ano 2013. É através do Instituto Metrópole Digital (IMD), que a UFRN oferta cursos profissionalizantes de nível médio em tecnologia da informação de modalidade EaD semipresencial. A equipe multidisciplinar de assistência estudantil compõe setores de pedagogia, psicologia e serviço social atuando tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) quanto presencialmente na sede e nos polos. Nesse contexto, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), através de parceria firmada com a UFRN em 2012, tornou-se polo dos cursos técnicos do IMD no Câmpus Mossoró e Angicos, cedendo, além da estrutura física e apoio técnico, o serviço social.

O eixo do projeto pedagógico do IMD está voltado para a qualificação profissional de jovens (UFRN, 2015) a partir de 15 anos e delegou ao serviço social da sede e dos polos da UFERSA a promoção de mecanismos que garantam a permanência desses discentes. O serviço social do polo da UFERSA Câmpus Mossoró organizou-se em torno da oferta de condições democráticas de permanência acadêmica, visando minimizar os efeitos das desigualdades sociais na formação profissional. Todavia, a alta evasão discente persistia. A evasão no ensino a distância “de caráter semipresencial é depreendida como abandono a qualquer momento, por parte dos discentes, às aulas presenciais e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) após a efetivação de sua matrícula” (LIMA; MARTINS, 2016, p.2).

O Censo EaD Brasil 2014 expõe que “dos cursos regulamentados semipresenciais, 36 instituições afirmaram que a evasão foi de até 25%; 24, que foi de 26% a 50%, e apenas 5 declararam que a evasão foi superior a 50%” (ABED, 2015, p.77). Não distante dessa realidade, o polo do IMD na UFERSA Câmpus Mossoró, nos semestres 2013.1, 2014.1, 2015.1 e 2016.1, computou, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a evasão discente em 80,12%, 37,50%, 37,03% e 34,96% respectivamente. Dado este fato, as ações para a garantia de igualdade de condições de permanência estavam sendo conservadas, contudo, a permanência acadêmica em si, não.

O censo apresenta que “a maioria das instituições (44) aponta a falta de tempo como principal causa para a evasão dos estudantes. Em seguida está a falta de adaptação à metodologia (34), seguida pelo acúmulo de atividades do trabalho, apontado por 25 instituições como maior causa para evasão” (ABED, 2015, p.77). Ratificando esses dados, Bentes e Kato (2014) publicaram suas pesquisas realizadas com discentes da EaD, e apreenderam, na instância pública, que “do total de evadidos, 83,33% indicou diretamente a

falta de tempo para estudar e dificuldades com a modalidade a distância como os principais fatores de evasão” (p.36). Na mesma pesquisa, as questões de saúde, finança e distância do polo se apresentaram em 6,66% de indicação de evasão, cada uma, se apresentando como as menores questões.

As literaturas destinadas a Educação à Distância compreendem as intercorrências de permanência e evasão enquanto viés cognitivo, já as questões sociais possuem impactos mínimos, e destacam a autonomia dos discentes na vida acadêmica como fator primordial para esse método de ensino-aprendizagem (PRETI, 2012; MOORE, 2013; GOTTARDI, 2015; ABADI; REHFELDT, 2016). Na EaD a “autonomia é percebida no sentido da construção do próprio conhecimento a partir das atividades propostas” (GOTTARDI, 2015, p.118). Diante das pesquisas, as evidências voltadas à questão da evasão e permanência na EaD diz respeito a estrutura pessoal de aprendizagem do discente em face do modelo tradicional da educação no ensino básico. Foi somente após o Plano Nacional de Educação 2014/2024², através dos objetivos e metas da educação integral, que o país veio fomentar o desenvolvimento de uma escola “alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação” (SÃO PAULO, [2014?], p. 13).

Considerando essa realidade estrutural da educação básica, Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015) realizaram uma pesquisa no ensino médio em volta da autoeficácia do estudante para atuar na vida escolar. O construto da autoeficácia foi desenvolvido por Bandura (1997, p.3), cujo conceito é compreendido como "as crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações". Nos resultados da pesquisa realizada,

As autoras encontraram que os estudantes do Ensino Médio participantes desta pesquisa demonstraram que a crença de autoeficácia para aprender é mais forte do que a crença de autoeficácia para atuar na vida escolar. Este resultado encontrado pelas autoras parece demonstrar que os estudantes pesquisados percebem-se mais capazes de realizar tarefas relacionadas diretamente com a ação necessária para aprender (por exemplo, preparar-se para as provas) do que ações relacionadas com a vivência escolar, como, por exemplo, contribuir com ideias para a melhoria de sua própria escola. (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI *Apud* PEREIRA; ARAUJO, 2015, p.5)

Levando em consideração que os cursos técnicos de nível médio à distância exigem do discente o protagonismo da vida acadêmica, e que ainda há na estrutura educacional do

2 O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

ensino médio um despreparo para tal ação, se problematiza o senso da autoeficácia discente no contexto da EaD. O IMD é um espaço satisfatório para análise da autoeficácia no percurso do desenvolvimento acadêmico dos discentes, por possuir reduzidas interferências de ordem social, devido a instituição dispor de assistência estudantil. De igual modo, permite compreender a autoeficácia com base nas composições sócio e histórico-educacionais dos estudantes pesquisados, a partir da disposição desses dados nos setores especializados. O estudo parte da hipótese de que a crença de autoeficácia se relaciona negativamente com a taxa de evasão discente. Assim, espera-se que quanto maior for o nível de autoeficácia observada, menor será a taxa de evasão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a relação dos construtos autoeficácia e motivação com a permanência acadêmica no polo do IMD na UFERSA Câmpus Mossoró.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar a autoeficácia dos discentes permanentes e evadidos;
- Analisar as composições sociais e histórico-educacionais dos discentes;
- Analisar a relação do construto motivação com a permanência acadêmica no polo do IMD na UFERSA Câmpus Mossoró;
- Compreender a experiência subjetiva da autoeficácia entre os alunos do IMD.

2. JUSTIFICATIVA

O ingresso na Educação a Distância, assim como nas demais instâncias educacionais, leva-se em consideração os custos e benefícios socioeconômicos. Entre os danos aos investimentos educacionais, tem-se a evasão, que “tem um aspecto negativo ao ensino não só porque afeta uma parte essencial para o desenvolvimento da nação, mas também porque é um fator que traz prejuízos econômicos, sociais e culturais para a sociedade” (ALENCAR, 2013, p.4). O Censo EaD Brasil 2014 expõe que dos “obstáculos enfrentados em 2014, 116 instituições afirmam que o maior obstáculo foi a evasão dos estudantes” (ABED, 2015, p. 74).

Analisar a autoeficácia e a permanência dos discentes nos cursos do Instituto Metrópole Digital tem relevância socioeducacional, ao oferecer dados que podem nortear as ações de combate à evasão acadêmica nas instituições de ensino a distância, sobretudo as que não possuem em seu quadro multidisciplinar serviço social e psicologia. Os resultados obtidos cooperam para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico do IMD, serve de feedback para as políticas educacionais do país e é dirigida, especialmente, as instituições federais que ofertam Educação à Distância de nível médio profissionalizante.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, declara que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.1). Sob essa égide, nas duas décadas passadas se acentuaram as discussões sobre a formação acadêmica, especialmente do ensino básico, e o modelo institucional de educação brasileira limitado quanto a preparação do educando para o exercício pleno da cidadania, que utiliza meios pedagógicos de ensino mecanizados, que tornam os estudantes seres reprodutores do aprendizado (COSTA, 2000; DELORS, 2004).

Para Rubem Alves (1994), o modelo autoritário das escolas impõe conceitos educacionais sem contestações, educando aos estudantes desde o princípio a absorver e repetir suas tarefas “tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente” (p. 27). Sobre essa questão, Werri e Ruiz (2001), ao analisar a autonomia na educação, consideram que a escola convencional transforma os estudantes em sujeitos passivos e dependentes.

Nas pesquisas de Guerreiro-Casanova, Azzi e Dantas (2011) já abordado na introdução, os estudantes do ensino médio participantes da pesquisa das autoras, creem em sua capacidade para aprender mais do que em sua capacidade para atuar na vida escolar. Esses alunos, no contexto escolar, parecem estar indo na direção contrária ao “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (MEC, 2012, p.2). Problemáticas como essa junto as críticas pedagógicas das décadas passadas, formataram um novo escopo para a Resolução nº 2 de 30 de janeiro 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A resolução, em seu parágrafo único, alínea “b”, indica para as escolas o desenvolvimento de

várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes (MEC, 2012; p.7)

Foi no momento de discussão da condição passiva do estudante, nas duas décadas passadas, que a Educação à Distância, mediada pela tecnologia, começou a tomar espaço no

Brasil. Bem mais do que no ensino presencial, o sucesso da EaD necessita da “autonomia que tanto se espera do sujeito/aluno jovem ou adulto, mas que não se limita apenas ao seu campo pessoal de ação e vivência, pois também envolve, no perfil desse sujeito, a construção de uma autonomia do pensar, e não apenas do ser.” (SERAFINI, 2012, p.67). Os estudos que buscam compreender as ações e vivência acadêmica dos discentes, e, especialmente, a construção da autonomia do pensar vem sendo pesquisadas através da concepção da teoria social cognitiva de Albert Bandura (PEREIRA; ARAÚJO, 2015). Bzuneck (2008) explica que essa teoria

tem sido considerada uma das poucas teorias psicológicas que, desenvolvida nas últimas décadas do século passado, continua a influir consideravelmente os estudos nessa área, empreendidos nesse novo século. Atendo-se ao enfoque psicológico, gerou pesquisas de aplicação valorosa em áreas tão distintas como educação, saúde, clínica psicológica, esportes, organizações e políticas (p.12).

Nesse projeto de pesquisa a teoria se aplicada na área da educação, especificamente na EaD, diante da escassez de pesquisas voltadas para essa metodologia de ensino-aprendizagem em que o discente, mais do que em outro campo educacional, precisa ter controle pessoal sobre o desenvolvimento e as estratégias de aprendizagem (LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013). A aplicação da teoria é essencial para a presente pesquisa, pois

basea-se em uma visão da agência humana, segundo a qual os indivíduos são agentes que podem fazer coisas acontecerem com seus atos e se envolvem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento. Fundamental a esse sentido da agência, há o fato de que, entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem autocrêncas que lhes possibilitam exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações (PAJARES; OLAZ, 2008, p.99).

Tais crenças devem ser analisadas em um espaço educacional como a EaD, onde o protagonismo acadêmico é um desafio para os discentes, já que 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.783). Dentre as crenças que “afetam o funcionamento humano, localizada no núcleo fundamental da teoria social cognitiva, destacam-se as crenças de auto-eficácia” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.101). Essa crença diz respeito ao quanto o sujeito acredita em si para realizar determinadas atividades com sucesso (BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C, 2010). Bandura (1997, p.2) explica que essa crença afeta o funcionamento humano pelo fato de que “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mas no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”.

3.1. MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Nesses termos, dado o fato da autoeficácia proporcionar motivação acadêmica, as pesquisas contemporâneas no âmbito educacional procuram correlacionar os níveis de autoeficácia com a motivação acadêmica, bem como com o rendimento escolar. Chiaburu e Miranova (2005) e Vieira e Catro (2016) estão entre os pesquisadores que encontraram correlação entre a motivação e a autoeficácia. Atualmente não foram encontrados trabalhos que busquem correlacionar essas variáveis dentro da educação técnica em EaD, o que torna essa análise relevante, visto que os discentes dessa modalidade de ensino-aprendizagem, além da autonomia, têm na motivação o apoio para se manterem no curso.

Para Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014, p.301), “O construto de motivação responde pelo esforço e engajamento do aluno nas atividades de sala de aula”. Esses autores analisaram a motivação para aprendizagem com discentes do ensino técnico profissionalizante, de modalidade presencial, e consideraram que “Os estudos tanto no campo educacional como no da psicologia, alguns relatados nesta pesquisa, comprovam a importância do construto motivação” (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014, p.304). Também, em concordância com a colocação destes pesquisadores, Moran (2013, p.90) explica que

Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, fica muito difícil a autonomia, a organização pessoal, indispensável para os processos de aprendizagem a distância. O aluno desorganizado vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalha sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que cria tensão ou indiferença. Esses alunos pouco a pouco vão deixando de participar, de produzir e muitos têm dificuldade, a distância, em retomar a motivação, o entusiasmo pelo curso.

Assim, uma vertente que potencializa a problemática da questão da evasão, é a necessidade de motivação entre estudantes de cursos técnicos em EaD para permanecerem no curso. Um estudo realizado por Greene et al. (2004) no qual correlacionaram construtos como motivação, e autoeficácia, resultou na correlação positiva e alta entre esses dois construtos. Os autores ainda informam que os resultados da pesquisa, à época, foram “os primeiros a apoiar a afirmação de que as percepções das tarefas em sala de aula (tarefas motivadoras) são significativas, relevantes e interessantes, influenciando a medida em que os alunos percebem a aprendizagem atual como instrumental para o seu sucesso futuro” (Greene et al., 2004). Nesses termos, deve se atentar que, o indivíduo ao não vislumbrar sucesso futuro na trajetória daquele curso, desistindo-se com ele, vai junto a autoeficácia para engajamento nos

extratégias de estudo. É importante realizar a distinção disso observando o um contexto específico do indivíduo, no caso dos estudantes, dos cursos que escolheram.

3. 2. AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO ACADÊMICO

Os cursos técnicos do IMD possuem discentes com níveis de escolaridade a partir do ensino médio, ofertando a possibilidade de analisar a autoeficácia para aprender em EaD a partir dos seus diferentes níveis de escolaridade. E além desse quesito, e dos já abordados, os cursos técnicos do IMD se encontram na área de tecnologia da informação, um fator importante na representação acadêmica da maioria dos discentes matriculados em cursos técnicos do país. Os dados que comprovam essa afirmação apresentam que no ensino técnico da “rede pública, os cursos de maior procura são os de Informática e Administração, com 12,3% e 11,9%, respectivamente. Nas escolas federais, destacam-se os cursos de Informática e Agropecuária, escolhidos por 13% e 10,2% dos alunos, respectivamente” (INEP, 2014, p.29).

Diante da escassez de estudos da autoeficácia no contexto da EaD, especialmente com discentes de nível médio e/ou técnico, este estudo se pauta no sucesso das pesquisas realizadas com discentes da modalidade presencial em ambos os níveis, por possuírem percepções de autoeficácia similares. Foi Leal (2013, p.112) quem observou as médias de crença da autoeficácia dos estudantes de nível médio e técnico, ao analisar a crença no desenvolvimento de carreira e ocupação profissional, e com a pesquisa “verificou-se que em relação à procedência escolar não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na comparação das médias dos alunos oriundos do ensino regular com as médias dos alunos provenientes do ensino técnico”. Tal resultado respalda os estudos desta pesquisa, que ao analisar a crença dos discentes do ensino técnico profissionalizante é possível adquirir conceitos teóricos das pesquisas realizadas também no ensino médio, no campo educacional brasileiro.

Devido a autoeficácia ter se desenvolvido em países diversificados culturalmente do Brasil, assim como a maioria das teorias e construtos psicológicos, autores brasileiros ponderaram a importância de estudos da autoeficácia acadêmica voltados para as especificidades da educação do Brasil (POLYDORO; AZZI, 2009). Nesse sentido Laochite et al. (2016) analisaram as produções científicas sobre a autoeficácia no campo educacional

revisando as publicações em periódicos brasileiros, para tanto, selecionaram artigos “nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc, utilizando os termos auto-eficácia ou autoeficácia em conjunto com as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola” (p.45), publicados entre os anos de 2000 e 2013. Suas análises resultaram o domínio da autoeficácia acadêmica “com cinco publicações (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010; Martinelli & Sassi, 2010; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003; Oliveira & Soares, 2011; Souza & Brito, 2008)” (LAOCHITE et al., 2016, p.48). As publicações destacadas pelas autoras estão no campo da educação fundamental, média e superior.

Vale salientar que, fora do campo de pesquisa de Laochite et al. (2016), as autoras Azzi, Guerreiro-Casanova e Dantas (2010, 2011, 2012) tiveram outros trabalhos publicados sobre autoeficácia acadêmica no âmbito do ensino médio, na qual suas pesquisas resultaram na correlação dos níveis de autoeficácia com alguns aspectos pessoais, comportamentais e do ambiente educacional.

No decorrer dos anos, outras análises da autoeficácia acadêmica foram realizadas. Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015) realizam pesquisa com discentes do ensino médio entre autoeficácia e variáveis pessoais e escolares. As autoras acreditam que a autoeficácia pode oscilar devido à interpretação dos estudantes sobre suas vivências escolares. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, dentre as variáveis pessoais e escolares investigadas, “poucas são as que se relacionam significativamente com os níveis de autoeficácia acadêmica dos estudantes de Ensino Médio participantes desta pesquisa” (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015, p.87). O que leva a crer que a autoeficácia está mais atrelada as questões de controle individual (em pensamentos e ações), como por exemplo a concepção de estratégias pessoais para desenvolver habilidades acadêmicas.

São relevantes as contribuições das pesquisas sobre a autoeficácia acadêmica, inclusive em outros domínios, para a compreensão da atuação dos discentes em seu contexto educacional. Pereira e Araújo (2015) pesquisaram o conceito da crença de autoeficácia no âmbito da educação de nível médio em variados domínios, e após a análise, consideram que os autores pesquisados

conduzem iniciados e iniciantes a uma aproximação teórica com os constructos desenvolvidos por Bandura, os quais já estão em pleno desenvolvimento em muitos países, como se pode verificar nas referências de cada artigo, e ainda oferecem acesso a possibilidades de aplicação de tais constructos para responder a alguns dos desafios enfrentados pela educação brasileira (p.11-12).

Apesar de outras teorias da psicologia adotarem o conceito da autoeficácia, especialmente no contexto escolar, a pesquisa de Joly et al. (2016, p.73) “sobre os construtos Autoeficácia acadêmica e Autorregulação da aprendizagem no período de janeiro de 2000 a dezembro de 2014 em bases de dados Redalyc e CAPES, na subárea Psicologia”, revelou que a teoria social cognitiva de Albert Bandura é a concepção teórica predominante. E por esse motivo o presente trabalho reforça a pesquisa nos estudos de Bandura.

Muitos têm sido os estudos sobre a autoeficácia no espaço escolar, na intenção de compreender o comportamento dos discentes durante a vida acadêmica (MARTINELLI; SASSI, 2010; PEREIRA; ARAÚJO, 2015; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). Os resultados dessas pesquisas demonstram que as observações dos comportamentos dos discentes em volta da autoeficácia tem êxito. Por esse motivo, esta pesquisa visa analisar o construto da autoeficácia dos discente do IMD e a sua permanência acadêmica. No entanto, é necessário compreender o modo como algumas variáveis pessoais e ambientais contribuem para a construção da crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes desse instituto.

3.3. AUTOEFICÁCIA E QUESTÕES AMBIENTAIS, PESSOAIS E DE CONTROLE

De acordo com Bandura (2008, p.46), “O ambiente e os sistemas sociais influenciam o comportamento humano por meio de mecanismos psicológicos do sistema do *self*” (p. 46). Para o psicólogo, o sistema *self* são “estruturas cognitivas que propiciam mecanismos de referência e um conjunto de subjunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento” (BANDURA, 2008, p.50). A autoeficácia se conceitua dentro desse sistema e por tanto sofre influência dos aspectos ambientais. Desse modo, é possível dizer que a autoeficácia dos estudantes sofre influência do contexto socioeducacional, enquanto ambiente e sistema social, que se inseriram e estão inseridos.

Em decorrência da diversidade cultural, econômica e socioeducacional do Brasil (no que se refere a rede pública e privada de ensino, escolas situadas em periferia ou zona urbana, modalidade de educação presencial ou a distância) se faz necessária a análise da autoeficácia do estudante dentro das suas várias condições sócio-históricas. “Bandura tem, reiteradamente, afirmado que os resultados da pesquisa sobre auto-eficácia que não focalizem tais detalhes da situação, não tem qualquer valor preditivo de comportamentos” (BZUNECK, 2008, p. 13). Por tanto, não é razoável para a pesquisa desvincular a autoeficácia dos discentes a serem pesquisados das suas constituições sociais e históricos educacionais, tão pouco do contexto

educacional no qual passarão a se inserir, qual seja a EaD, visto que a “A teoria social cognitiva é sobre o ser, dentro de um contexto” (BZUNECK, 2008, p.13).

Bandura (2008, p.44) explica que “A teoria da aprendizagem social analisa o comportamento segundo o determinismo recíproco” ou seja, “o comportamento, os fatores pessoais internos e as influencias ambientais operam como determinantes interconectados uns aos outros” (BANDURA, 2008, p.46). Por tanto, é importante analisar a conexão das influencias sócio e histórico educacionais dos discentes e o ambiente educacional do IMD Polo Ufersa Câmpus Mossoró-RN com a autoeficácia acadêmica. Discussões a respeito dos fenômenos sociais que abordam o determinismo recíproco e é capaz de incrementar o presente estudo podem ser encontradas em Marx (2004, p.106), para ele “assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele”. Assim, a filosofia marxista, no que se refere o determinismo recíproco, é capturada para acompanhar a análise social das expressões da autoeficácia acadêmica dos discentes na construção da sua aprendizagem em EaD, já que na teoria social cognitiva “os indivíduos são produtos e produtores de seus ambientes e sistemas sócias” (OLAZ; PAJARES, 2008, p. 99).

A análise da literatura no determinismo recíproco de Bandura à luz da obra de Marx é feita em dois momentos. O primeiro momento foca-se nas questões ambientais/institucionais para analisar a autoeficácia acadêmica dos discentes do IMD e seus aspectos socioeducacionais advindos de suas relações históricas. O segundo momento diz respeito a autoeficácia enquanto mecanismo de agencia pessoal e controle. Abordando essa segunda fase em uma compreensão marxista, esse é o estágio da “manifestação da atividade individual livre” (MARX; ENGELS, 2001, p. 84). Essa releitura de Bandura a partir das ideias de Marx é uma tentativa de relacionar interdisciplinarmente o trabalho desse psicólogo com um referencial teórico comumente adotado no Serviço Social.

Como argumentam Azzi e Polydoro (2006, p.17), “na lógica da Teoria Social Cognitiva, o comportamento humano é expressão de uma relação de constante interação entre indivíduo e meio”. Assim, a interação entre o discente (em seus aspectos pessoais e sócio-históricos) e o IMD manifestam a crença da autoeficácia acadêmica (para atuar em EaD), em níveis que ainda há de se perceber.

3.3.1. Autoeficácia e influências dos aspectos pessoais e sócio-históricos educacionais

Para Bandura (1986, p.25) “aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem, afeta a maneira como se comportam”. Em afinidade com a discussão, Yazbek (2006, p.74-75), autora em serviço social, contextualiza que aspectos como “Sentimento, pensamento e ação emergem da experiência social. Cada indivíduo é uma construção social, e é na corrente dos acontecimentos sócio-históricos que se cunha seu lugar social”.

A Educação à Distância exige do aluno habilidades no manuseio da tecnologia e no protagonismo da vida acadêmica (ABADI; REHFELDT, 2016), tais habilidades podem ter sido adquiridas, ou não, ao longo dos acontecimentos sócio-históricos da educação dos alunos. Sobre essa ótica, Durkahein (1998, p.8) pondera que “A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo”. É nessa perspectiva da construção das habilidades necessárias para atuar academicamente na EaD, que se emerge a importância de expor a formação básica do aluno advindo da educação presencial, no qual, enquanto ambiente institucional, condiciona aos discentes outros tipos de habilidades distantes da EaD.

É nesse sentido que Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015, p.98) se preocupam em explicar que

A relação entre a crença de autoeficácia e a ação vem sendo confirmada por diferentes investigações, mas é necessário lembrar que apenas possuir uma crença robusta não pode ser usado para explicar a ação do indivíduo. Por exemplo, se um estudante não tiver as habilidades e os conhecimentos que se constituem como pré-requisitos para aprender, não haverá correlação entre o que ele acredita que pode aprender e o que de fato consegue aprender.

Nesse afã, a autoeficácia acadêmica não é observada como fator isolado das particularidades do aluno brasileiro, todavia trata-se da crença em sua totalidade, diante de tudo aquilo que o constitui. “Os indivíduos sempre partiram de si mesmos, naturalmente não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos, mas sim deles mesmos, dentro de suas condições e de suas relações históricas” (MARX; ENGELS, 2001, p. 94).

Leal (2013, p.28) ensina que “As variáveis pessoais dizem respeito à herança genética, gênero, saúde, raça, faixa etária e competências que interagem com as variáveis ambientais, correspondentes a fatores externos como família, cultura, situação econômica, entre outros aspectos inerentes ao meio”. Uma apresentação da relação entre autoeficácia e fatores sociais pode ser encontrado nos estudos da autora, que ao pesquisar a autoeficácia

percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais de estudantes de nível médio e técnico, certificou que

A avaliação da autoeficácia em função de nível socioeconômico familiar apresentou diferenças na comparação das médias, a favor de alunos de nível socioeconômico familiar mais elevado, com estes apresentando maior autoeficácia em desenvolvimento de carreira no tocante ao planejamento de carreira, preparação para a busca de emprego e procura de emprego. (LEAL, 2013, p.112)

O estudo que apresenta a relação entre autoeficácia e fatores pessoais pode se encontrar em Nunes e Noronha (2009), as autoras pesquisaram a autoeficácia de estudantes de nível médio para escolher atividades ocupacionais e interesses profissionais e observaram diferencia no nível de autoeficácia entre o sexo feminino e masculino, expondo que

Do mesmo modo, outras pesquisas já haviam evidenciado diferenças na autoeficácia em campos ocupacionais específicos em função do gênero (Anderson & Betz, 2001; Koumoundourou, 2004; Lent et al., 1991, 1996; Pajares & Hobbes, 2005). No que respeita ao fato, reforça-se a hipótese de que práticas socioculturais e valores diferenciados podem gerar padrões de autoeficácia distintos em função do sexo. (p.112)

As pesquisadoras Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011, p.36) realizaram estudos sobre a autoeficácia de alunos do ensino médio e o nível de escolaridade dos pais, nesse contexto, “Os resultados encontrados por meio do teste de Kruskall-Wallis indicaram diferenças significativas para as crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes de acordo com os diferentes níveis de estudo das mães e dos pais”. As mesmas autoras também realizaram estudos sobre vários aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no ensino médio e constaram “que as variáveis gênero, idade, escolaridade dos pais, repetência em alguma série e intenção de ingressar no Ensino Superior demonstraram relações significativas com a percepção de autoeficácia acadêmica” (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2015, p.72).

Assim, considerando a crença da autoeficácia e as constituições sócio-históricas dos indivíduos, apontadas nas literaturas e nos estudos empíricos que demonstram a relação intrínseca entre as variáveis, o presente trabalho considera indispensável o estudo dos aspectos pessoais e sócio-históricos educacionais para a compreensão dos níveis de autoeficácia acadêmica dos discentes.

3.3.2. Autoeficácia percebida

Ao se inserir na Educação à Distância, um espaço onde a autonomia acadêmica é primordial (GOTTARDI, 2015), se espera esforços por parte do discente para desenvolver tal habilidade, caso já não a possua. É nesse momento em que o discente da EaD deve tomar posição sobre o ambiente educacional na qual está inserido e mover estratégias de aprendizagem pessoal (SILVA, 2003). É nesse sentido que Marx (1987, p.93), ao definir o papel do indivíduo em seu contexto histórico, declara que o ambiente

“não trava combates”! Ao contrário, é o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e conduz todos esses combates; não é, esteja certo disso, a “história” que serve do homem como meio para realizar — como se ela fosse uma pessoa à parte — seus próprios fins; ela é apenas a atividade do homem que busca seus próprios fins.

Essa ação por parte do discente se dá a partir do despertar individual sobre sua posição no contexto educacional que está inserido, ou o que Marx e Engels (2001) chamam de “o cair da cegueira”. Corroborando com tal pensamento, Gramsci (1991, p.62-63) aborda que a compreensão do indivíduo sobre o sistema em que se está inserido é “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”. Assim, a compreensão do contexto educacional que está inserido, qual seja a EaD, pode despertar no discente a consciência de seu papel acadêmico e fazer com que o mesmo movimente esforços para adquirir as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento educacional. Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2012, p.11-12) ao realizar uma pesquisa sobre a autoeficácia e as experiências escolares de discentes do ensino médio, constataram que

Os estudantes têm condições de tecer críticas negativas à escola, mas percebem-se moderadamente capazes de contribuir com ideias para a melhoria da mesma, como pode ser verificado pelos resultados quantitativos. Em outro estudo (AZZI, GUERREIROCASANOVA e DANTAS, 2010), realizado com uma amostra maior, a capacidade percebida para contribuir com ideias para a melhoria da escola teve a menor média verificada dentre diversas outras tarefas escolares. Talvez a moderada percepção aqui verificada possa ser decorrente do fato de que os 62 estudantes participantes desta pesquisa, que decidiram expressar suas opiniões, sejam mais conscientes dos seus papéis dentro das escolas.

Nesse contexto, é possível que a consciência do papel do estudante e a prática dessa consciência no contexto educacional possam ser motivadas pelos discentes que se jugam mais autoeficazes academicamente. Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015, p.74) ensinam que

Apesar de autoeficácia não ser sinônimo de habilidade e de não garantir a presença desta, estudantes que se julgam autoeficazes tendem a entender que as habilidades podem ser construídas. Por meio da persistência, do esforço e do exercício, impulsionados pela forte percepção de autoeficácia, os estudantes podem desenvolver novas habilidades.

Nessa concepção, é possível que o discente que se considera autoeficáz ao tomar consciência que as habilidades podem ser produzidas e adquiridas se perceba capaz de praticá-las. Essa prática é necessária e incorporada à consciência e ao pensar autoeficáz, Marx e Engels (2007, p.611) explicam que “A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente escolástica”. Esse momento em que o indivíduo pensa sobre estratégias de ações necessárias para impactar positivamente sua vida é chamado por Bandura (1998) de autoeficácia percebida. “De fato, as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos críticos em seu exercício de controle e agência pessoal” (BANDURA, 2008, p.99). A teoria social cognitiva explica que

O exercício do controle efetivo envolve desenvolver conhecimentos e habilidades que somente são obtidos com longas horas de trabalho árduo. Além disso, para manter a proficiência nas condições inconstantes da vida, é necessário um investimento contínuo de tempo, esforço e recurso para a auto-renovação. Além do árduo trabalho do desenvolvimento pessoal, o exercício do controle pessoal muitas vezes traz grandes responsabilidades, estressores e riscos. As pessoas não estão especialmente ávidas para carregar o fardo da responsabilidade nos ombros. Com frequência, cedem o controle a intermediários em atividades sobre as quais poderiam ter influência direta de maneira a se libertarem das exigências e das responsabilidades onerosas que o controle pessoal acarreta. (BANDURA, 2008, p.82).

A crença de autoeficácia contribui para a motivação do indivíduo em suas conquistas pessoais frente ao “trabalho árduo”, agindo como mecanismo que provoca metas, quantitativo de esforço, tempo de perseverança frente às dificuldades e sua resiliência aos fracassos e situações estressoras (BANDURA, 2008). Nesse sentido, os discentes em meio aos vários desafios (pessoais, institucionais, tecnológicos, familiares e econômicos por exemplo) tem na autoeficácia o motor motivador para alcançar seus fins. Bandura ratifica que (2008, p.78) “Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre o seu próprio funcionamento e os eventos ambientais”. Por esse motivo “É importante observar que as crenças de auto-eficácia são determinantes críticos de como conhecimentos e habilidades são inicialmente adquiridos” (BANDURA, 2008, p.103).

Assim, de acordo com a literatura apresentada, é possível dizer que a crença do discente em si correlaciona-se com o nível de esforços para aquisição de habilidades necessárias para seu rendimento acadêmico na instância EaD, e conseqüentemente propõe a permanência do discente no curso.

4. MÉTODO

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é quantitativa e qualitativa em um enfoque empírico. A abordagem quantitativa possui um objetivo descritivo, buscando identificar a relação da autoeficácia com o desenvolvimento e a permanência discente nos cursos do Instituto Metrópole Digital. Enquanto que a abordagem qualitativa desta pesquisa possui um caráter exploratório, visando compreender a experiência subjetiva da autoeficácia entre os sujeitos da pesquisa. O espaço temporal será o semestre levito 2017.1.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

O local de execução será o polo do IMD na UFERSA Câmpus Mossoró. Nesse espaço acadêmico serão utilizados dois tipos de coleta de dados dos discentes:

- Os dados físicos, coletados com os estudantes nos laboratórios onde ocorrem os encontros presenciais e coletados com o serviço social e coordenação na secretaria da instituição;
- Os dados virtuais, por meio do banco de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), ambos se tratam dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) utilizados pelo IMD.

4.3 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Participaram da pesquisa o corpo discente do IMD polo Mossoró matriculados no semestre 2017.1, no módulo básico do curso. Para esse período foram matriculados 83 discentes. Trata-se de um público de ambos os sexos, oriundo da rede pública e privada de ensino, que concluíram ou estão matriculados no ensino médio, com idade a partir de 15 anos.

Para a amostra são definidos os seguintes critérios de exclusão:

- Recusa explícita em participar da pesquisa;
- Discente que, embora matriculado, esteja ausente do curso desde o primeiro dia de aula.

Para atingir um número estatisticamente representativo e que conceda um resultado com um poder de teste satisfatório para a pesquisa, o número de participantes foi estabelecido mediante a aplicação da seguinte fórmula estatística:

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{Z^2p(1-p) + e^2(N-1)}$$

(SANTOS, Glauber E. O., 20-).

Onde:

n = amostra calculada

N = população

Z = variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p = verdadeira probabilidade do evento

e = erro amostral

Para este cálculo, tem-se N = 83, e = 0,05, Z = 1,96, e p = 0,50, representando o número da população, a margem de erro em 5%, o nível de confiança expresso em número de desvios padrão, a partir da média na curva normal e a proporção estimada da mostra em 50%, respectivamente. Portanto, o tamanho amostral mínimo é de 69 participantes.

Para a etapa qualitativa, o tamanho amostral será definido pelo critério de saturação (FONTANELLA et al., 2011).

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de pesquisa que serão utilizados são:

- Ficha Cadastral do IMD, contendo dados de caracterização socioeconômico e histórico-educacional dos discentes (Anexo III);
- Relatório de frequência extraído do Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) nos ambientes virtuais;
- Escala de Avaliação da Motivação Para Aprendizagem (EMAPRE) elaborado por Zenorine e Santos (2007) para avaliar a motivação de estudantes em 3 dimensões, através de 28 itens, em formato *likert* de 6 pontos (Anexo I);
- Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) desenvolvido por Polydoro e Guerreiro (2007) para mensurar a autoeficácia dos estudantes em 5 dimensões, através de 34 itens, em formato *likert* de 10 pontos (Anexo II) e

adaptada para o contexto do curso técnico de nível médio em EaD semipresencial do IMD;

- Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD, contendo 5 questões abertas, cada questão correlacionada com as 5 dimensões da EAFS (Apêndice I);
- Questionário Socioeconômico desenvolvido pelo setor de serviço social do IMD, contendo 11 questões fechadas (Anexo IV).

4.4.1 Adaptação do Instrumento Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS)

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) desenvolvido por Guerreiro-Casanova (2007) é um instrumento de coleta de dados pensado para o ensino superior. Desta forma, o instrumento passou pela fase de aplicação piloto no contexto dos cursos técnico de nível médio, de modalidade EaD semipresencial, do Instituto Metrópole Digital (IMD) no Polo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O objetivo foi analisar o desenvolvimento da EAFS para a realidade do IMD e adaptá-la.

Esse processo se configurou em duas etapas ao longo dos meses setembro e outubro do semestre 2016.1. No primeiro momento foi realizada avaliação qualitativa do instrumento por meio do julgamento dos discentes e tutores do IMD. Foi entregue o instrumento para que os mesmos pudessem ler e ponderar as adequações necessárias à realidade *in loco*, apontando itens que causem dúvidas e sugerirem correções. O número de sujeitos ouvidos nessa etapa foi determinado segundo o critério de saturação (FONTANELLA et al., 2011). O número de tutores ouvidos do IMD polo Mossoró foram 05 e estes validaram o instrumento sem ponderarem adequações. Após essa etapa, os alunos foram ouvidos. Dos 163 alunos matriculados no semestre 2016.2 15 foram escolhidos de forma aleatória para serem ouvidos. A priori, 3 discentes foram ouvidos e 2 deles ponderaram adequação em dois itens do instrumento, após a modificação (sem perder a essência da questão) o instrumento foi avaliado por 5 discentes e dentre eles 1 ponderou adequação em 1 item que posteriormente também sofreu modificação sem perder sua essência. Com a nova modificação 7 discentes analisaram o instrumento e não acharam dúvidas e nem ponderaram adequação nas 34 questões do instrumento. Dessa forma obteve-se uma versão da EAES adaptado para o ensino técnico do IMD.

Durante a segunda etapa deste processo foi realizada a avaliação estatística da versão adaptada do instrumento afim de obter-se evidências de validade do instrumento adaptado. Para isso procedeu-se a aplicação da versão adaptada da EAES a uma turma de ensino médio do IMD, além da aplicação da versão desenvolvida por Guerreiro (2007) em uma turma de estudantes universitários da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). A turma do IMD consistiu de 38 sujeitos com idade média de 18 anos ($\pm 3,8$ anos), sendo 34 alunos do sexo masculino (89,5%) e quatro alunas do sexo feminino (10,5%). Essa proporção entre os sexos é observada em outras turmas do IMD. Dentro da UFERSA foi escolhida a turma do primeiro período do curso de medicina. Essa consistiu de 36 sujeitos com idade média de 22 anos ($\pm 4,7$ anos), sendo 24 alunos do sexo masculino (66,7%) e 12 do sexo feminino (33,3%). As duas turmas foram escolhidas por conveniência. A Tabela 01 traz os escores (média e desvio padrão) da EAES para as duas turmas, o resultado do coeficiente alfa de Cronbach e o teste U de Mann-Whitney com o p-valor. O alfa de Cronbach é empregado quando há necessidade de avaliar a consistência interna de um instrumento.

Tabela 1 - Média, desvio padrão, coeficiente alfa de Cronbach e p-valor pelo teste U de Mann-Whitney para a Escala de Autoeficácia na Formação Superior entre os estudantes do IMD polo Mossoró e do curso de medicina da Ufersa Câmpus Mossoró

Dimensões	Nível de Ensino	N	Média	Desvio padrão	Coeficiente alfa de Cronbach	p-valor teste U de Mann-Whitney
Pessoal	IMD	38	7,47	1,19	0,83	0,84
	Medicina	36	7,48	1,27	0,89	
De Estudo	IMD	38	7,35	1,69	0,86	0,86
	Medicina	36	7,10	1,91	0,93	
Interpessoal	IMD	38	7,45	1,80	0,86	0,30
	Medicina	36	7,83	1,59	0,88	
Institucional	IMD	38	6,73	1,85	0,86	0,70
	Medicina	36	6,60	1,79	0,90	
De Carreira	IMD	38	7,44	1,51	0,81	0,01
	Medicina	36	8,17	1,18	0,71	
Total	IMD	38	7,29	1,36	0,95	0,59
	Medicina	36	7,38	1,41	0,97	

Fonte: pesquisa própria.

As médias das dimensões e da escala total dos discentes do curso técnico do IMD e do curso de medicina da UFERSA são estreitamente semelhantes, o primeiro com média total de 7,29 e o segundo com 7,38. Não mostrando, assim, diferença entre as notas da turma IMD e de medicina da UFERSA. Apenas a escala de Dimensão Institucional teve pontuação

razoavelmente inferior para as duas turmas, com 6,73 e 6,60 para os cursos técnicos do IMD e medicina da UFERSA respectivamente. E apenas a escala de Dimensão de Carreira teve uma média moderadamente superior na turma de medicina da UFERSA com 8,17 diante da média do IMD com 7,44.

O resultado da consistência interna do instrumento apontou que não há sub-escala com coeficiente alfa de Cronbach abaixo de 0,70 para as turmas do IMD. No estudo de Guerreiro (2007) os valores do alfa de Cronbach variaram entre 0,80 e 0,88, mostrando resultados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa. Assim, pôde-se observar que os itens que compõem a escala e suas sub-escalas são coerentes entre si. Porém a sub-escala para a turma da UFERSA e o escore total para ambas as turmas apresentaram valores superiores à 0,90. Estes valores servem como indicio de que haja itens redundantes entre as 34 questões da EAES, apontando para a possibilidade de sua redução em estudos posteriores. Porém, para o objetivo deste trabalho esses valores não comprometem a adaptação da EAES.

O teste U de Mann-Whitney apontou para uma diferença estatisticamente significativa apenas entre as turmas na sub-escala 5. As outras quatro sub-escalas, além do escore total da EAES não apresentaram diferenças significativas entre estes dois grupos. Esses resultados servem como evidências para a hipótese de que a EAES seja também um instrumento válido para uso no IMD, além de sustentar que as modificações propostas na etapa de adaptação da escala não influenciaram nos dados coletados.

4.4.2 Construção do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD

O Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD é um instrumento de coleta de dados pensado especialmente para o contexto dos cursos técnicos de nível médio, de modalidade EaD semipresencial, do Instituto Metrópole Digital (IMD) no Polo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O instrumento é um questionário formado por cinco questões fechadas correlacionadas com as cinco dimensões da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior (EAFS) e com o referencial teórico.

Com objetivo de adaptar o questionário para a realidade do IMD foi realizada avaliação qualitativa do instrumento por meio do julgamento dos tutores do módulo básico do IMD polo UFERSA Câmpus Mossoró. Foi entregue o instrumento para que estes pudessem

ler e ponderar as adequações dos itens à realidade *in loco*, sugerindo correções e apontando questões que causassem dúvidas. O número de tutores ouvidos foram 03 e estes concordaram com a validade do instrumento sem ponderarem adequações. Assim, foi obtido evidências de validade para o questionário segundo a realidade do IMD.

A primeira questão do instrumento diz respeito a dimensão pessoal. Trata-se da pergunta: “O que você acha da sua capacidade de contribuir para o aperfeiçoamento do curso?”. Essa questão é de suma importância, porquanto nas pesquisas de Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015) no ensino médio presencial, sobre autoeficácia acadêmica, detectaram que os estudantes pesquisados percebem-se mais capazes de realizar tarefas relacionadas diretamente com a ação necessária para aprender (por exemplo, preparar-se para as provas) do que ações relacionadas com a vivência escolar, como, por exemplo, contribuir com ideias para a melhoria de sua própria escola. (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI Apud PEREIRA; ARAUJO, 2015, p.5)

Assim, as respostas obtidas pelos discernem do IMD contribuirão para detectar se na EaD o resultado é semelhante a pesquisa das autoras supracitadas.

A segunda questão diz respeito a dimensão estudo. Trata-se da pergunta: “Você se sente capaz de desenvolver estratégias pessoais de aprendizagem?”. A relevância dessa pergunta está em Silva (2003) e Lacerda e Espíndola (2013), os autores ponderam que na EaD o discente precisa ter controle pessoal sobre o desenvolvimento e as estratégias de aprendizagem. Bandura (1998) denomina de autoeficácia percebida o momento em que o indivíduo pensa em ações precisas para impactar positivamente sua vida.

A terceira questão diz respeito a dimensão interpessoal. Trata-se da pergunta: “Você se sente capaz de estabelecer bons relacionamentos com os tutores e professores?”. A EaD é caracterizado pela distância geográfica entre professor e aluno (SILVA, 2003), assim, essa questão torna-se relevante para perceber o grau de busca do aluno em se relacionar a distância com o tutor/professor.

A quarta questão diz respeito a dimensão institucional. Trata-se da pergunta: “Você se sente capaz de planejar o cumprimento das atividades solicitadas pelo curso?”. A pertinência da questão aponta para a análise de Moran (2013), quando aborda que o discente quando deixa passar o tempo adequado para cada produção acadêmica sente complicações em acompanhar o curso e, conseqüentemente, “pouco a pouco vão deixando de participar, de produzir e muitos têm dificuldade, a distância, em retomar a motivação, o entusiasmo pelo

curso” (p.90). Além do mais, o Censo EaD Brasil 2014 aponta a falta de tempo como a principal causa para a evasão dos estudantes no ensino a distância. Para Bandura (2008) a crença de autoeficácia provoca mecanismos como esforços (quantitativo) e metas, dedicação de tempo para a perseverança frente às situações adversas.

A quinta e última questão diz respeito a dimensão de carreira. Trata-se da questão “Você se sente capaz de definir a área de atuação profissional que pretende seguir?”. A relevância da questão encontra-se nos estudo de Nunes e Noronha (2009), as autoras pesquisaram a autoeficácia de estudantes de nível médio para escolher atividades ocupacionais e interesses profissionais. O estudo resultou que há uma dificuldade predominante nos discentes em definir a área profissional que se pretende atuar. Assim, a questão permite analisar a definição do aluno pelo curso do IMD na qual optou e seu grau de perseverança de acordo com as questões anteriores.

4.5 PROCEDIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Com a finalidade de obter o consentimento do IMD para a realização da pesquisa e ser ela coparticipante, bem como a autorização para divulgação do local da pesquisa e os resultados de dois instrumentos de coleta de dados próprios da instituição, quais sejam o Questionário Socioeconômico desenvolvido pelo setor de serviço social do IMD (Anexo IV) e do Relatório de frequência extraído do Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) nos ambientes virtuais acadêmicos da instituição, foi coletado junto ao representante dos cursos técnicos do IMD no polo da UFERSA Câmpus Mossoró os seguintes documentos: Autorização para a realização da pesquisa (Anexo V) e o Termo de autorização para divulgação de informações da instituição (Anexo VI). A Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, no II.9, explica que instituição coparticipante de pesquisa é aquela “organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p.1).

4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados físicos quantitativos dos discentes foram coletados em dois momentos distintos, um na primeira semana e outro no último mês do semestre letivo 2017.1. O primeiro

momento foi realizado nos laboratórios durante os encontros presenciais, foi coletados dados da autoeficácia e da composição socioeconômica dos discentes. O segundo momento é destinado para a coleta dos dados físicos qualitativos, a partir dos resultados dos dados da EAFS adaptada e da análise dos extremos nos seus escores. Nesse segundo momento foram analisados também os dados virtuais de evasão e permanência no curso, além da reincidência da coleta de dados físicos acerca da autoeficácia com os discentes permanentes e evadidos. A partir do resultado de evasão, os discentes evadidos foram visitados em seus domicílios e convidados a responderem a Escala de Avaliação da Motivação Para Aprendizagem, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e o Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD. Este último foi aplicado somente àquele que participou da pesquisa com as escalas em sua primeira aplicação.

4.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram utilizados procedimentos de estatística descritiva para caracterização da composição sócio e histórico-educacional dos discentes envolvidos. Foi empregado também o teste de *Kolmogorov-Smirnov* para avaliar a normalidade dos dados e, consequentemente, o encaminhamento para análise paramétrica ou não-paramétrica mais apropriada à análise das relações entre as variáveis estudadas. Para a etapa qualitativa desta pesquisa, foi utilizado a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011) e a análise textual por meio do *software* livre Iramuteq.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

5.1.1 Perfil de caracterização dos estudantes

A priori, foram coletados, junto a Ficha Cadastral do IMD, os dados de caracterização social e histórico-educacional dos discentes, afim de analisar o perfil geral do corpo acadêmico. Apesar de ser um curso técnico de nível médio, o IMD apresenta em seu corpo acadêmico 3 níveis de escolaridade. Todavia, discentes de nível médio estão em maior número, com 47% de representatividade. A idade média dos alunos é de 23,43 anos, com idade mínima de 15 anos e máxima de 48. Essas características atende o critério da instituição, uma vez que o IMD está “voltado para a formação técnica em tecnologia da informação na modalidade EaD, semipresencial, de discentes que estejam cursando o ensino médio ou tê-lo concluído, com idade a partir de 15 anos” (LIMA; CASILLO, 2016, p.2-3).

A distribuição dos dados gerais dos discentes pesquisados estão apresentadas em números, percentagem, média e desvio padrão na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados descritivos dos alunos do IMD polo Mossoró em níveis de escolaridade, deficiência, sexo, idade e contato anterior com a EaD no semestre 2017.1

Nível de escolaridade	N	Porcentagem
Nível médio	42	60,86%
Nível Superior	24	34,78%
Pós-Graduação	3	4,34%
Alunos com algum tipo de deficiência	N	Porcentagem
Deficiência física	1	1,45%
Baixa visão	2	2,90%
Sexo	N	Porcentagem
Masculino	58	84,06%
Feminino	11	15,94%
Idade		
Média		23,43
Desvio padrão		7,64
Mínimo		15
Máximo		48
Contato anterior com a EaD	N	Porcentagem
Com contato	16	23,19%
Sem contato	53	76,81%

Fonte: pesquisa própria.

O corpo acadêmico é composto em sua maioria por discentes do sexo masculino, possivelmente devido os cursos do IMD se encontrem na área de exatas. Foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quem apresentou a preferência entre o sexo feminino e masculino em áreas acadêmicas, informando que

[...] a participação percentual do sexo feminino é bem alta nas áreas de “Educação”, “Saúde e Bem-Estar Social” e “Serviços”, correspondendo, respectivamente, a 79,1%, 77,8% e 61,0% das matrículas nas instituições privadas, e a 72,0% (“Saúde e Bem-Estar Social”), 64,4% (“Educação”) e 59,7% (“Serviços”) nas públicas. Os cursos mais procurados pelo sexo masculino são aqueles das áreas de “Engenharia, Produção e Construção” e “Ciências, Matemática e Computação”, o que pode ser visualizado pelos elevados percentuais de matrículas alcançados, sendo que nas IES públicas, essas áreas representam 66,4% e 65,2% das matrículas, respectivamente, e nas IES privadas, 71,5% (“Ciências, Matemáticas e Computação”) e 69,4% (“Engenharia, Produção e Construção”). (INEP, 2015, p.24-25)

Em acordo com os dados do INEP, um estudo realizado por Abreu (2014) na Universidade Federal do Maranhão e seus polos de Educação à Distância distribuídos pelo Estado demonstrou a preferência significativa das mulheres nos cursos EaD de Pedagogia, Biologia, Artes e Teatro (licenciatura). Já os homens são maioria nos cursos EaD de Química (licenciatura), Matemática e Administração.

Outros fatores importantes para a análise do perfil discente é a presença de alunos com prévio contato com a EaD, na representatividade de 23,19%, embora esse percentual seja consideravelmente inferior se comparado aos que nunca tiveram contato com essa modalidade de ensino, são eles 76,81%. Ainda é importante salientar que no corpo discente há presença de alunos com deficiência física, com a representatividade de e 3,35%.

5.1.2 Discentes permanentes

A partir da Escala de Autoeficácia na Formação Superior desenvolvida por Guerreiro (2007), pôde-se coletar dados sobre a autoeficácia acadêmica dos discentes em seu primeiro contato com os cursos do IMD e no momento final dele. Na primeira semana de aula, 69 estudantes participaram da pesquisa, todavia, no ultimo mês de aula os permanentes foram 53 estudantes. Dado modo, a priori, as médias dos 53 estudantes permanentes serão analisados em sua fase inicial e final nos cursos técnicos do IMD. Para tanto, foi realizado o teste estatístico de *Shapiro-Wilk* para analisar a normalidade dos coeficientes, com nível de significância (α) de 5%. O teste *Student* pareado para amostras pareadas foi escolhido para

analisar os dados que se apresentou com normalidade. Já para os dados que não se apresentaram com normalidade, foi escolhido o teste *Wilcoxon* pareado. Para ambos os testes, o nível de significância de *p-valor* foi de 5%. A tabela 3 apresenta a descrição estatística dos resultados da EAFS adaptada coletados na primeira semana e no último mês de aula.

Tabela 3 - Números, médias, desvio padrão e valor-p da EAFS adaptada do primeiro e último momento de aula dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no semestre 2017.1

Dimensões	N	Média	Desvio Padrão Estatística	p
Total -1ª semana de aula	53	8,12	1,04	986,000 0,003**
Total - último mês de aula	53	7,71	1,05	
Pessoal -1ª semana de aula	53	8,21	1,16	3,371 0,001*
Pessoal - último mês de aula	53	7,78	1,23	
De Estudo -1ª semana de aula	53	7,98	1,20	1,461 0,150*
De Estudo - último mês de aula	53	7,79	1,21	
Interpessoal -1ª semana de aula	53	8,03	1,46	1,764 0,084*
Interpessoal - último mês de aula	53	7,79	1,30	
Institucional -1ª semana de aula	53	8,03	1,19	2,884 0,006*
Institucional - último mês de aula	53	7,55	1,25	
De Carreira -1ª semana de aula	53	8,44	1,25	977,000 < ,001**
De Carreira - último mês de aula	53	7,73	1,31	

*Teste de Student pareado

**Teste de Wilcoxon pareado

Fonte: pesquisa própria.

Na primeira semana de aula, a média de autoeficácia acadêmica dos estudantes pesquisados é de 8,12 pontos e desvio padrão igual a 1,04 pontos. No momento final do curso, qual seja no último mês de aula, as médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes reduziram. A média geral ficou com 7,71 pontos e o desvio padrão com 1,05 pontos. Na comparação das médias do momento em que iniciaram o curso para o momento que finalizaram, o teste estatístico indicou que há diferença significativa entre as variáveis com o resultado de *p-valor* igual a 0,003.

É escasso pesquisas voltadas para autoeficácia na formação técnica, e, em especial, na EaD. Contudo, a pesquisa realizada na adaptação da EAFS para os cursos técnicos apontou para a ausência de diferença estatística entre os estudantes dos cursos técnicos do IMD e os estudantes do curso de medicina/UFERSA. Dessa forma, a literatura adotada não necessita fazer diferenciação entre o nível superior, médio ou técnico. Assim, tomamos como válida, para fins de comparação aos dados desta pesquisa, os estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), que realizaram análises em uma instituição de ensino superior com o intuito de relacionar os níveis de autoeficácia na formação superior de estudantes entre o primeiro e o segundo períodos letivos. E, assim como esta pesquisa, o estudo desenvolveu-se em duas fases.

Ao comparar os dados obtidos na 1ª; e na 2ª fases, percebe-se que há uma diferença significativa em relação às médias obtidas sobre autoeficácia na formação superior nas 1ª e na 2ª fase ($z = -3,292$, com $p = 0,001$), como pode ser observado na Tabela 2. Esses resultados podem indicar que, após a frequência ao ensino superior, ao longo do período pesquisado, a percepção da autoeficácia na formação superior diminuiu para 96 estudantes (média rank = 78,44) e intensificou-se para 55 estudantes (média rank = 71,75). (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.57-58)

O resultado do estudo dessas pesquisadoras está de acordo com o deste trabalho, uma vez que as médias de autoeficácia também diminuíram na segunda fase, e, na dimensão relativa a estudo não houve diferença estatística significativa. Por esse motivo as pesquisadoras assinalam que

faz-se necessário questionar se a diminuição da crença de autoeficácia na formação superior, verificada na segunda fase da pesquisa, não a tornou mais próxima da capacidade desses estudantes frente aos desafios propostos pelas vivências acadêmicas. Esse questionamento é permitido, pois a diferença entre as fases foram significantes, de modo que a forte intensidade da autoeficácia na formação superior, verificada na primeira fase da pesquisa ($m = 8,08$; $dp = 0,984$), pode ter aproveitado o sucesso proporcionado pelo ingresso ao ensino superior e, assim, ter apresentado um julgamento superestimado da crença de eficácia na formação superior, criado com base em uma ideia construída por meio da expectativa, e não por meio de experiência vivenciada. Nesse caso, a diminuição da crença tornaria a percepção dos estudantes pesquisados mais próxima de suas reais capacidades, que decorrem do esforço, dedicação, autorreflexão e autorregulação diante das exigências das vivências acadêmicas. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60)

Não obstante, o ingresso aos cursos técnicos do IMD é através de processo seletivo estabelecido em Edital anual (UFRN, 2014), o que também pode ter gerado julgamento de autoeficácia por meio da expectativa do sucesso no ingresso ao curso e não da vivência

estudantil nos cursos técnicos do IMD, conforme a autoeficácia direta (BANDURA, 1997). Nesse caso, a redução da autoeficácia acadêmica pode ser símbolo da real percepção de autoeficácia após a vivência estudantil nos cursos técnicos de modalidade EaD semipresencial. O que caracteriza um julgamento mais prudente de sua autoeficácia e não a perda do nível dela.

A dimensão Pessoal apresentou a maior média de autoeficácia acadêmica na primeira semana de aula, com 8,21 ($\pm DP=1,16$). No último mês de aula, a dimensão passou a ser a segunda maior média de autoeficácia acadêmica da turma, com 7,78 ($\pm DP=1,23$). “A dimensão Pessoal envolve o bem-estar físico e psicológico, incluindo aspectos como a estabilidade emocional, o otimismo, a capacidade de decisão, a autonomia e o autoconceito” (SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013, p.255). Houve uma redução considerável na média de autoeficácia para essa dimensão, e as médias dos estudantes apresentou diferença estatística significativa, com *p*-valor igual a 0,001.

Próximo a este resultado está a dimensão gestão acadêmica dos estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011, p.59), que “demonstrou diferença significante entre os resultados da primeira e da segunda fases da pesquisa ($z = -2,919$, $p = 0,004$)”. Nos estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a dimensão gestão acadêmica se aproxima da dimensão pessoal, visto que esta dimensão se trata da capacidade de se envolver e planejar, bem como cumprir os prazos das tarefas acadêmicas. As pesquisadoras reforçam que,

Aparentemente, o fato de a autoeficácia na gestão acadêmica ter demonstrado menor intensidade, na segunda fase desta pesquisa, foi possível evidenciar que as estratégias utilizadas para se esforçar, motivar, planejar e respeitar os prazos pelos estudantes nas multidimensionais tarefas compreendidas pelo ensino superior possivelmente exigiram esforço maior do que o suposto e obtiveram retorno menor do que o idealizado, o que contribuiu para a diminuição da autoeficácia na gestão acadêmica. Esse resultado pôde indicar também a falta de apoio e de orientação dos membros responsáveis pelo processo de formação superior para a maioria dos estudantes, que precisa conciliar as tarefas acadêmicas com níveis superiores de exigências, com as atividades de trabalho remunerado e com as demais esferas da vida cotidiana. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60).

É possível que, na dimensão de Pessoal, a diminuição da média de autoeficácia acadêmica também tenha ocorrido pelos grandes esforços colocados pelos estudantes para aprender por meio dos recursos digitais e tecnológicos ofertados pela EaD e o retorno não ter sido tão surpreendente como almejado. Bzuneck (2001, p.120) explica que “um fracasso

eventual após uma série de sucessos terá pouco impacto sobre as crenças positivas de auto-eficácia”, desse modo é possível indagar que os estudantes encontraram bastante dificuldade durante o curso, provocando “crenças reduzidas de auto-eficácia em lidar com os desafios na escola aumentando a probabilidade de ocorrência de ansiedade em tais situações” (BZUNECK, 2001, p.121). Assim, sentimentos como a ansiedade podem levar o aluno a se julgar menos capaz para realizar determinada tarefa (RODRIGUES; BARRERA, 2007). O resultado desta dimensão pode indicar também ausência de apoio docente, no mínimo não como o esperado devido à distância geográfica, e maleabilidade familiar na condução das ferramentas necessárias para auxiliar no desenvolvimento acadêmico, visto que 35,84% dos estudantes pesquisados exercem atividades remuneradas.

A dimensão Estudo, dentre as demais dimensões, apresentou a menor média de autoeficácia na primeira semana de aula com 7,98 ($\pm DP=1,20$). No último mês de aula a dimensão de Estudo já não possui mais a menor média de autoeficácia, sendo, juntamente com a dimensão Interpessoal, a maior com 7,79 pontos ($\pm DP=1,20$). O teste estatístico apontou que nesta dimensão não há diferença estatística significativa entre as médias de autoeficácia acadêmica da primeira semana e do último mês de aula, com *p-valor* igual a 0,150. A dimensão de Estudo faz referência a “competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação” (POLYDORO; GUERRERO, 2007, p.69).

Semelhante ao resultado desta pesquisa, a dimensão de Estudo da pesquisa de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011, p.59) “foi a única que não apresentou diferença significativa ($z = -1,472$, $p = 0,141$)” entre a 1ª e 2ª fase da pesquisa. As autoras acrescentam que esse resultado diferenciado na dimensão de Estudo é possível

porque todos os estudantes já vivenciaram experiências educacionais em outros momentos de suas vidas. Desse modo, estudar, fazer anotações, trabalhos e pesquisas, dentre outras estratégias de aprendizagem, não constituem tarefas plenamente desconhecidas, mas passam a ter novos níveis de exigências no ensino superior, os quais podem ser compreendidos por meio da aprendizagem vicária. O êxito obtido nas experiências anteriores pôde servir de fonte de autoeficácia para os novos níveis de exigência das tarefas acadêmicas requeridas na graduação. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.59-60)

Nos cursos técnicos do IMD, a uma variação quanto às experiências educacionais anteriores, há estudantes de nível médio e há estudantes de nível superior. Em especial, conforme Tabela 2, há 23,19% de estudantes que ingressaram no IMD que já tiveram

experiências anteriores com a Educação à Distância. Estes já conhecem as estratégias de aprendizagem necessárias para a EaD. Para os demais, organizar o tempo para o estudo, realizar anotações e pesquisas, além de outras atividades acadêmicas voltadas ao estudo, também não constituem tarefas plenamente desconhecidas. Assim, apesar da leve redução da média de autoeficácia acadêmica no último mês de aula, possivelmente referente aos novos desafios de estudar um curso profissionalizante em EaD, onde, divergente dos outros níveis de ensino, se exige bastante aprendizagens “práticas, pois esse é o diferencial do curso técnico” (LOPES; SILVA, 2013, p.639), o resultado de *p-valor* apresenta que os estudantes permanentes conservam-se seguros quanto às suas estratégias pessoais de aprendizagem no qual lhe trouxeram êxito (BZUNECK, 2001) em sua jornada acadêmica.

A dimensão Interpessoal apresentou moderada redução da média de autoeficácia no último mês de aula comparado à primeira semana de aula, com média de 8,03 ($\pm DP=1,46$) diante da média de 7,79 ($\pm DP=1,30$). Dado modo, não obteve diferença estatística significativa entre as médias, com *p-valor* igual a 0,084. “A dimensão Interpessoal abarca o relacionamento com os pares, a capacidade de formar vínculos seguros de amizade e possuir uma rede de apoio, além de habilidades sociais” (SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013, p.255).

Esse resultado é divergente dos estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011, p.60), as pesquisadoras informam que ao comparar os dados da 1ª e 2ª fase “Em relação à dimensão autoeficácia na interação social, pode-se pontuar que a diferença entre as duas fases da pesquisa é significativa ($z = - 2,725$, $p = 0,006$)”. A dimensão de interação social de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) se aproximam da dimensão Interpessoal, uma vez que aborda a capacidade de se relacionar com os colegas e docentes com intuítos sociais e acadêmicos. A respeito das médias terem diminuído na segunda fase dos seus estudos, as pesquisadoras explicam que, “Essa diminuição pode ser explicada por meio do conceito da experiência direta, que pode não ter apresentado boas consequências e ter gerado uma situação desconfortável para os estudantes, bem como pela ausência de feedback desejável” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60). No caso dos alunos do IMD a relação social e acadêmica com os colegas, tutores e professores é mais delicada e complexa comparada à do ensino presencial, uma vez que possuem encontros presenciais apenas uma vez por semana e o desenvolvimento do curso nos demais dias ocorre no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), o ambiente virtual de aprendizagem

(AVA) do IMD onde se integra a “sala de aula virtual” e as atividades acadêmicas. Na EaD semipresencial,

é no cenário do AVA que toda comunicação síncrona ou assíncrona é permeada da mais profunda noção de diálogo, uma vez que é através deste a troca de conhecimento e a construção de significados no processo de ensino aprendizagem. Decorre disso, o uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. A interatividade surge, dentro do espaço educacional como um recurso eficiente para ampliar o processo ensino-aprendizagem e permitir ao aluno o desenvolvimento de competências e autonomias que favorecerão a sua aprendizagem, ainda pressupõe a possibilidade dos agentes professor/aluno interagirem com uma máquina para troca de informações. Num ambiente de educação a distância, as interações são fundamentais aos processos de aprendizagem, tanto as interações entre aluno-aluno quanto aluno-professor, podem ocorrer de diversas formas, utilizando ou não a tecnologia, pode ser virtual ou presencial. E assim o processo do conhecimento é construído colaborativamente (SOUSA, 2010, p.49).

Dessa forma, a interação social foi desenvolvida para ocorrer grande parte do curso no AVA. Ocorre que, comumente os colegas e professores não estão necessariamente presentes (*online*) na “sala de aula virtual” no mesmo horário escolhido pelo discente para estudar, conseqüentemente o *feedback* no AVA não é a mesma que da sala de aula presencial. Desse modo, fica comprometida a experiência vicária com os colegas, “decorrentes das observações e imitações do comportamento dos outros” (RODRIGUES; BEZERRA, 2007, p.44), e a persuasão verbal advinda dos professores e tutores, aquela que decorre de informações positivas passadas ao estudante, como por exemplo, que ele “possui capacidades e que pode alcançar os objetivos desejados na realização de uma determinada tarefa” (RODRIGUES; BEZERRA, 2007, p.44).

Assim, a partir do resultado de *p-valor* 0.084, é possível ponderar que por meio da experiência direta e do êxito acadêmico por meio dela (BANDURA, 1997), os estudantes passaram a perceber habilidades no uso do AVA e desenvolver estratégias pessoais de utilização dos recursos digitais de comunicação. Desse modo, a leve redução da média de autoeficácia acadêmica no ultimo mês de aula aponta para a dificuldade que vieram a enfrentar, provocando o reajuste da média (SOUSA, 2010), e a permanência estudantil reforça essa ideia e aponta para a percepção da capacidade de compreender e se adaptar a modalidade pedagógica de ensino-aprendizagem em EaD semipresencial. Esse cenário de adaptação do estudante tem embasamento na teoria social a partir de Marx (2004), onde o ambiente produz o homem tão quanto o homem o produz.

A dimensão Institucional iniciou, junto com a dimensão Interpessoal, com a segunda menor média de autoeficácia acadêmica e finalizou com a menor média. A redução da média de autoeficácia no último mês de aula pontuou 7,76 ($\pm DP=1,19$) comparado a primeira semana de aula, onde pontuou 8,11 ($\pm DP=1,25$). A “dimensão Institucional avalia a intenção de permanência e vínculo com a instituição frequentada, além da percepção das qualidades da mesma” (SOUSA; BARDAGI; NUNES, 2013, p.255). O teste estatístico apontou para a diferença significativa entre as médias, com *p-valor* igual a 0,021.

De igual modo, os estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), na comparação das fases 1ª e 2ª da sua pesquisa se aproximam com o resultado desta. As autoras informam que “Em relação às dimensões que demonstraram diferenças significantes, apresenta-se a dimensão autoeficácia em ações pró-ativas ($z = - 3,896$, $p < 0,0001$)” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60). A dimensão Institucional se aproxima da dimensão em ações pró-ativas de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), uma vez que se trata da capacidade de observar e aproveitar as oportunidades ofertadas pela instituição de ensino, bem como de propor melhorias institucionais. Sobre a 1ª e a 2ª fase da pesquisa, as autoras ainda explicam que

Em relação à autoeficácia em ações pró-ativas, os resultados parecem indicar que a experiência gerou diminuição significativa para a maioria dos estudantes, pois, após um período de frequência na instituição, parte dos estudantes pesquisados percebe-se menos capaz de utilizar os recursos oferecidos pela instituição. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60)

É possível que os estudantes do IMD envolvidos com a perspectiva de novos desafios percebam-se, ao final do curso, menos capaz de perceber a instituição. 63,37% de alunos permanentes possuem nível médio e poderiam, no momento final do curso, estar visionando outras instituições de nível superior para ingressarem e já pouco desfocados do IMD. Outra questão arremete-se a possibilidade de que os alunos estivessem com o julgamento da autoeficácia comprometida por grande expectativa (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011) de entrar numa instituição de ensino federal, visível a partir da média de autoeficácia acadêmica superior no momento inicial do curso. Assim, é possível que a autoeficácia acadêmica, no último mês de aula, tenha se apresentado mais real sem a influência dos “indicadores fisiológicos relacionados aos estados emocionais” (RODRIGUES; BEZERRA, 2007, p.45).

A dimensão Carreira, dentre todas as outras, se apresentou com maior média de autoeficácia na primeira semana de aula, pontuando média de 8,44 e desvio padrão de 1,25. No último mês de aula, a média de autoeficácia pontuou 7,73, com desvio padrão foi de 1,31, se colocando na terceira posição das cinco dimensões. A maior relevância de diferença significativa se encontra nessa dimensão, a partir de *p-valor* igual a $< 0,001$. A dimensão de carreira faz referência a “perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira” (GUERRERO, 2007, p.69).

Conforme resultado, também a similaridade nos estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011, p.60), as autoras informam que a respeito da comparação das médias de autoeficácia das duas fases da pesquisa, “Quanto à dimensão autoeficácia na regulação da formação, pôde-se verificar que a hipótese nula também foi rejeitada, pois a diferença mostra-se significativa ($z = - 4,018$; $p < 0,0001$)”. No estudo de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a dimensão regulação da formação se aproxima da dimensão de Carreira, uma vez que diz respeito à capacidade autorreguladora das ações do estudante no processo de concepção e desenvolvimento de carreira. Para as pesquisadoras, é possível que

após a vivência das tarefas multidimensionais que compõem a experiência acadêmica, os estudantes puderam perceber, por meio do feedback recebido, que o nível de exigência das tarefas acadêmicas no ensino superior é mais complexo se comparado à educação básica. O elevado nível de exigência das vivências acadêmicas passa a requerer, com maior intensidade, a capacidade de estabelecer metas, de fazer escolhas, de planejar e autorregular as próprias ações, o que pode contribuir para a diminuição da percepção de tais capacidades bem como das ações proporcionadas por meio dessas. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.60)

É possível que, como na pesquisa de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), os estudantes do IMD, ao final do curso, tenham se percebidos desconfortáveis devido às exigências acadêmicas em suas multidimensões e resultaram numa percepção retraída da capacidade de decisão quanto às escolhas e planos de carreira. Nesta dimensão, como já exposto, os estudantes apresentaram a maior média de autoeficácia no momento que entraram no curso do IMD, apontando para a crença na capacidade da escolha de carreira a partir da escolha pelo curso técnico de TI do IMD. Nessa questão, não se deve confundir capacidade de escolher o seguimento de carreira com o interesse profissional. É possível, por exemplo, ter interesse por música e dom de canto, mas escolher o curso de medicina devido as melhores condições de “empregabilidade e da possibilidade de bons salários” (RIBEIRO *et al* 2011, p.410), proporcionados pela autoeficácia em sua capacidade de desenvolver habilidades para

tal profissão ao longo dos estudos e práticas profissionais. É Ottati (2014, p.78), em sua pesquisa qualitativa de doutorado, realizada com adolescentes ($M=15,77$; $DP=1,74$), que nos informa que há “pouca comunalidade entre otimismo, interesses profissionais e autoeficácia para escolhas profissionais, devido a baixa magnitude dos índices”. No mais, outros estudos como os de Teixeira et al (2007) apontam que na dimensão de Carreira os estudantes ingressantes em uma instituição de ensino tenderam a ter médias de autoeficácia superiores a dos concluintes.

A média de idade dos estudantes do IMD é de 23,43, com desvio padrão de 7,64 conforme Tabela 2, um pouco superior a do estudo de Ottati (2014). Nessa média de idade, devido às responsabilidades civis brasileiras após os 18 anos presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e respaldada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002), as exigências sociais e familiares são intensas para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, é possível que os alunos permanentes se percebam esperançosos com o curso que finalizaram e o que ele agregará aos planos curriculares e profissionais. Ao mesmo tempo em que pode haver um desconforto provocado pela ansiedade em meio às imediatas exigências sociais, uma vez que “as emoções ou humores podem, juntamente com o estado fisiológico, ser uma fonte adicional de informação de autoeficácia” (CALIATTO, 2011, p.23). Para Caliatto (2011, p.23), é complicado para o sujeito mensurar sua capacidade de autoeficácia em estado de ansiedade, pois a concentração, o desempenho e o monitoramento pessoal estão comprometidos. Assim, para a dimensão de Carreira, é possível ponderar que o julgamento da autoeficácia acadêmica dos estudantes pode ter sido comprometido mediante os indicadores fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1997) por meio da ansiedade diante das exigências sociais, no final do curso.

5.1.3 Estudantes evadidos

Divergente da pesquisa com os estudantes permanentes, onde a duas fases da pesquisa quantitativa de dados físicos transcorreu nos laboratórios do IMD, a segunda fase da coleta de dados físicos dos estudantes evadidos não ocorreu no último mês de aula, mas após o momento final do curso e na residência dos estudantes, devido ser necessário o encerramento total das aulas para extrair as informações necessárias quanto a frequência estudantil. A extração dos dados dos estudantes evadidos junto à secretaria do curso e a coleta de dados dos estudantes junto ao endereço residencial perduraram por aproximadamente quatro meses após

o momento final do curso. Nenhum aluno evadido pesquisado na primeira etapa, qual seja, na primeira semana de aula, deixou de participar da pesquisa na segunda na segunda etapa. As médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes evadidos conforme a Escala de Autoeficácia na Formação Superior de Guerreiro (2007), coletados na primeira semana de aula e nas pesquisas realizadas na residência dos estudantes após o término do curso, foram comparadas através de dois testes estatísticos para amostras independentes, o teste de *Student* pareado e o de *Wilcoxon* pareado, em ambos os testes o nível de significância de *p-valor* foi de 5%. Para tanto, o teste de *Shapiro-Wilk* foi realizado para avaliar a normalidade das variáveis, com nível de significância (α) de 5%. A Tabela 4 apresenta a descrição estatística dos resultados da EAFS adaptada coletados na primeira semana e no último mês de aula.

Tabela 4 - Números, médias, desvio padrão e valor-p da EAFS adaptada na primeira semana de aula e no momento após a finalização do curso dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no semestre 2017.1

Dimensões	N	Média	Desvio Padrão	Estatística	p
Total -1ª semana de aula	16	8,44	0,59	-0,048	0,963*
Total – após o final do curso	16	8,45	0,63		
Pessoal -1ª semana de aula	16	8,40	0,61	-0,874	0,396*
Pessoal - após o final do curso	16	8,56	0,75		
De Estudo -1ª semana de aula	16	8,35	0,58	-0,848	0,410*
De Estudo - após o final do curso	16	8,47	0,71		
Interpessoal -1ª semana de aula	16	8,61	0,89	3,180	0,006*
Interpessoal - após o final do curso	16	8,29	0,70		
Institucional -1ª semana de aula	16	8,33	0,80	-0,624	0,542*
Institucional - após o final do curso	16	8,43	0,79		
De Carreira -1ª semana de aula	16	8,59	0,86	63,500	0,862**
De Carreira - após o final do curso	16	8,46	0,94		

Teste Student pareado*

Teste Wilcoxon pareado **

Fonte: pesquisa própria.

A média total de autoeficácia acadêmica dos estudantes evadidos se apresentou, na primeira semana de aula, com 8,44 pontos e desvio padrão igual a 0,59 pontos. Após o momento de desistência do curso, as médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes evadidos se apresentaram moderadamente superiores. A média total ficou com 8,45 pontos e o desvio padrão com 0,63 pontos. Na comparação entre as médias da primeira semana de aula e após o final do curso, o teste estatístico indicou que não há diferença significativa entre as médias de autoeficácia dos estudantes evadidos com o resultado de *p-valor* igual a 0,963.

Esses resultados estão de acordo com os encontrados nos estudos de Caliatto (2011, p.61), que ao pesquisar estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) descobriu que a “média de pontuação da autoeficácia acadêmica do grupo de ex-estudantes também esteve acima do ponto médio possível para a escala. O grupo de ex-estudantes revelou boa percepção de autoeficácia acadêmica”. Para a pesquisadora, o resultado do seu estudo tem elucidação na teórica social cognitiva, que

Segundo Bandura (1997), o desenvolvimento das crenças de autoeficácia pelo indivíduo depende do processamento cognitivo e da interpretação das experiências ao realizar autoavaliações ou julgamentos. Os julgamentos dependem ainda da habilidade pessoal de discernir e integrar informações. O processamento cognitivo, bem como os julgamentos, pode ocorrer de maneira imprecisa, quando as pessoas têm informação insuficiente sobre seu desempenho, levando a uma percepção pouco precisa dos sucessos ou fracassos. Desse modo, acredita-se que o grupo de ex-estudantes, por terem respondido as questões sem frequentar as aulas e por não vivenciarem as atividades escolares, possa ter apresentado uma visão distorcida dos próprios desempenhos. (CALIATTO, 2011, p.91-92)

É verdade que muitas experiências acadêmicas no ensino à distância foram deixadas de serem vividas pelos estudantes evadidos (23,18%) do IMD, que podem ter julgamentos da sua autoeficácia acadêmica alterados devido a ausência da experiência direta (BANDURA, 1997) em sua plenitude. Para Adorno (1996, p.406), em contextos similares a dos evadidos,

A experiência - a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo - fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um ‘é isso’ sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos a dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta.

Cada estudante evadiu em um momento próprio e diversificado dos demais, adquiriram ou não outras experiências acadêmicas na qual esta pesquisa não pode alcançar. As demais experiências dos evadidos são informações “desconectadas” do contexto dos cursos técnicos do IMD, e os instantes vividos fora desse contexto podem “borrar” (ADORNO, 1996) o julgamento da autoeficácia deles. Neste caso, o que pode ser ponderado é que divergente dos estudantes permanentes, os evadidos possuem consciência alterada da sua realidade acadêmica devido à insuficiência de experiências vividas por eles (MARX, 1987) nos cursos técnicos do IMD.

Outro ponto a ser considerado é que, apesar do impacto da evasão, os alunos evadidos apresentam bons índices de autoeficácia acadêmica. Essa observação é importante, uma vez que “os fracassos fazem diminuir o senso de eficácia dos alunos” (BZUNECK, 2001, p.121). Este estudo analisa cinco dimensões da EAFS adaptada e em uma dimensão houve resultado diferenciado, uma vez que os estudantes evadidos apresentaram declínio da autoeficácia na pesquisa realizada após o encerramento do curso apenas na dimensão Interpessoal (Tabela 4). É possível que as outras 4 dimensões não possuam redução de crença de autoeficácia devido as experiências de êxito, na qual os estudantes não passaram por dificuldades na condução das tarefas que as envolvem. “Em poucas palavras, êxitos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e, vice-versa, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia” (BZUNECK, 2001 p.121). Dado modo, as dificuldades dos estudantes para alcançar o êxito das tarefas que envolvem a dimensão Interpessoal pode ter despertado impacto negativo na crença de autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1986) ao ponto de ainda serem percebidas meses após a evasão, e possivelmente esse fator tenha contribuído para a sua desistência do curso.

A dimensão Pessoal e a dimensão de Estudo apresentaram suas médias de autoeficácia acadêmica superiores no momento após a conclusão do período letivo 2017.1 comparado a primeira semana de aula, com 8,56 ($\pm DP=0,75$) e 8,47 ($\pm DP=0,71$) pontos respectivamente. Ambas as dimensões não apresentaram diferença estatística significativa na comparação das médias da primeira semana e do momento após a finalização do curso, com *p-valor* igual a 0.396 para a dimensão Pessoal e 0,410 para a dimensão de Estudo.

De comum acordo com esse estudo, está o resultado estatístico da pesquisa de Caliatto (2011, p.61) para essas duas dimensões. “A prova de Wilcoxon não revelou diferenças significativas ($p=0,872$) entre as subescalas de autoeficácia para o estudo e a autoeficácia para o desempenho, demonstrando que o grupo de ex-estudantes comportou-se de forma semelhante”. A autoeficácia para o desempenho, nos estudos da pesquisadora, aproximasse da dimensão Pessoal, uma vez que arremete-se a “capacidade para executar tarefas e estratégias para manter o desempenho acadêmico” (CALIATTO, 2011, p.48).

Essas duas dimensões ressaltam o protagonismo do indivíduo dentro do contexto, no qual é os cursos técnicos EaD semipresencial do IMD. O estudante se fez presente neste contexto por algum tempo e posteriormente evadiu. Para a teoria social em Marx e Engels (2007) a experiência dentro de um contexto não deve ser analisada segundo o imediatismo contemporâneo, que cogitam as experiências instantâneas, “Não importa o quão superficiais ou efêmeras sejam elas. O que importa é sua possibilidade e não sua durabilidade, muito menos sua permanência” (LARA, 2007, p.12). Mas, deve-se analisar a intensificação que se vivencia determinado contexto, se move dentro dele e se trava combates para alcançar o que se almeja (MAX, 1987). Assim, é difícil dimensionar a autoeficácia acadêmica sem a experiência direta vivenciada em sua plenitude, podendo, para essas duas dimensões, o julgamento dos estudantes se encontrar alterado.

A dimensão Interpessoal, divergente das demais dimensões, apresentou média de autoeficácia inferior no momento após o encerramento do curso comparado a primeira semana de aula. As médias desta dimensão se apresentaram com 8,29 ($\pm DP=0,70$) e 8,61 ($\pm DP=0,89$) pontos, respectivamente.

Esta dimensão Interpessoal “Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda, e percepção de habilidades sociais” (GUERREIRO, 2012, p. 69). Como já retratado, os cursos técnicos do IMD de modalidade EaD semipresencial possui encontros presenciais uma vez por semana e todos os demais encontros acadêmicos dos alunos é virtual na plataforma MOODLE, onde há todo o sistema de interação entre os alunos, professores e tutores “via chat, fóruns, listas de discussões e outras ferramentas disponíveis no ambiente on-line” (STELZER et al, 2014, p.6). Para essa modalidade de interação, os estudantes evadidos não se perceberam tão capazes quanto na época de inicialização do curso, e é possível que o resultado desta dimensão seja um indicador elementar, dentre outros motivos pontuais, de condução à evasão. Lima e Martins (2016, p.6) realizaram pesquisa sobre aspectos da evasão

nos cursos técnicos do IMD polo Mossoró, e dentre as comparações estudadas, perceberam “o resultado do teste não paramétrico de $p < 0,05$ apenas para acessos ao AVA”. Dessa forma, os pesquisadores concluíram que

a ocorrência de acessos ao AVA tem correlação direta com a permanência do aluno, conforme ratificado nos estudos de Moran (2013). Na estrutura pedagógica de ensino a distância do IMD, ainda que semipresencial, as discussões, produções, aulas e atividades encontra-se em maior número na plataforma MOODLE. (LIMA; MARTINS, 2016, p.6)

Para a dimensão Interpessoal a experiência vicária e a persuasão verbal são de suma importância, a primeira diz respeito a viabilidade de se aprender por meio das “experiências vividas por outras pessoas, servindo como meio para o estabelecimento de expectativas estabelecidas por comparação social. Segundo esse entendimento, um estudante poderia pensar: “se aquela pessoa conseguiu, por que eu não conseguirei?”(GUERREIRO, 2012, p.147). É dessa forma que a relação com os colegas influencia o desenvolvimento acadêmico estudantil mutuo. Com relação a persuasão verbal,

a auto-eficácia também pode ser desenvolvida quando o aluno é comunicado de que possui capacidades e que pode alcançar os objetivos desejados na realização de uma determinada tarefa. Mas o aluno só acreditará que realmente é capaz, se tal opinião for convincente, partindo de uma pessoa que seja confiável e admirada por ele. É importante salientar que tanto as experiências vicárias quanto a persuasão devem ser seguidas por experiências reais de êxito para serem plenamente eficazes na construção das crenças de auto-eficácia. (RODRIGUES; BARRERA, 2007, 44)

Dessa forma, a presença do incentivo docente e do tutor é relevante para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Ocorre que os acessos ao AVA são pessoais, acontecem em diferentes horários, comumente colegas e professores não estão necessariamente presentes (*online*) na “sala de aula virtual” no mesmo horário escolhido pelo discente para estudar comprometendo experiência vicária e vocal. Os acessos ao AVA também são dependentes do funcionamento operacional das tecnologias digitais como computadores e redes de internet. Dado modo, o aluno que possui efetivas redes de internet e prévia habilidade com a interação homem-máquina pouco será atingido pela experiência vicária e persuasão vocal, ou seja, ele irá compreender que o *feedback* na EaD é divergente da educação presencial. Oliveira (2010, p.2) explica que a um diálogo homem-máquina pode ser entendido por meio “de uma zona de contato chamada de interface gráfica. A interface seria então, a princípio, o meio (hardware, software) no qual se dá o processo de interação e interatividade; uma espécie de ‘conversação’ entre o homem e a máquina por meio de um

ambiente”. Em outras palavras, trazendo para a realidade desta pesquisa, o uso dos utensílios que respondam as necessidades dos estudantes e que estejam disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, incluindo os utensílios de comunicação com os colegas e docentes.

Já os alunos com baixa habilidade de interação homem-máquina pode ter dificuldades em acessar o MOODLE e possuem desinteresse quanto ao AVA. Costa e Boruchovitch (2006) ponderam que uma média de autoeficácia elevada não basta para a boa atuação acadêmica se não houver conhecimentos e habilidades. Sem a constância no AVA, o estudante “vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalha sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que cria tensão ou indiferença”. É possível que os alunos evadidos não tenham se sentido tão capazes de interagir por meio das tecnologias digitais e a colaboração da experiência vicária e da persuasão verbal não são tão intensas na metodologia de ensino-aprendizagem da EaD, o que levou a redução da sua média para essa dimensão. No mais, uma pesquisa com estudantes realizada por Soares, Saeber e Gomes (2014, p.89) resultou que a autoeficácia se correlaciona positivamente com o fator Conversação, no qual também se referencia “a capacidade de lidar com situações sociais neutras”. Assim, a baixa conversão/interação e o *feedback* moroso no AVA comprometeram negativamente a autoeficácia acadêmica dos estudantes que não sabem lidar com a neutralidade das situações em questão de interpessoal.

A dimensão Institucional resultou em médias de autoeficácia acadêmica superiores no momento após a conclusão do curso comparado a primeira semana de aula, com 8,43 ($\pm DP=0,79$). Já a dimensão de Carreira apresentou leve redução da média de autoeficácia acadêmica no momento após o fim do curso, com 8,46 pontos ($\pm DP=0,94$). As duas dimensões não apresentaram diferença estatística significativa na comparação de suas médias entre a primeira semana e o momento após a finalização do curso, com *p-valor* igual a 0,542 para a dimensão Institucional e 0,862 para a dimensão de Carreira.

Essas dimensões têm com base as experiências vicárias e os indicadores fisiológicos e emocionais, nesse alcance, os “Sentimentos como ansiedade, medo ou desânimo podem levar o aluno a se julgar incapaz para a realização de uma determinada tarefa. Já o bem-estar, o bom humor e o otimismo levam, por sua vez, o aluno a acreditar e confiar nas suas capacidades” (RODRIGUES; BARRERA, 2007, 45). Na dimensão de Carreira, por exemplo, os estudantes evadidos podem ter apresentado uma leve queda nas médias de autoeficácia acadêmica devido a escolha pelo abandono aos cursos técnicos profissionalizantes, no qual se

sentiram fragilizados emotivamente. Na dimensão Institucional, os estudantes ingressaram com grande expectativa, uma vez que foram aprovados num processo seletivo de uma instituição de ensino federal, todavia, divergente dos estudantes permanentes os evadidos não tiveram a oportunidade de perceber a relação com a instituição em sua totalidade para vivenciar as burocracias administrativas por meio de possíveis experiências diretas negativas. Nesse sentido, assim com nos estudos de Caliatto (2011, p.93) “Novamente, os ex-estudantes demonstram autoeficácia para habilidades em atividades que não estão vivenciando, ou seja, apesar de não frequentarem o curso, os ex-estudantes mantêm a convicção na capacidade de ter um bom desempenho, como o grupo de estudantes”.

Outra possibilidade, distante da interpretação de Caliatto (2011) no tocante aos estudantes evadidos estarem mantendo convicções em habilidades nas quais não estão vivenciando, é que os mesmos poderiam ter respondido a EAFS adaptada segundo as suas realidades atuais, como por exemplo, 31,25% dos evadidos estavam cursando graduação em outra instituição de ensino e poderia ter reagido a elas e não ao IMD na dimensão Institucional. Segundo o pensamento de Marx (s.d., p.19), ainda que o mesmo tivesse apreço pelo "princípio da filosofia epicurista [...] e a liberdade da consciência de si, mesmo que a consciência de si seja apenas concebida sob a forma de singularidade", tão pessoal ao ponto do estudante evadido poder querer recriar uma situação em que não está vivenciando, todavia para Marx (1983, p.20) está fora de cogitação abrir mão da construção conceitual do real a partir do concreto, e infere:

Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Assim, na teoria social em Marx (1983), o concreto seria a resposta dos evadidos, dado o fato, para a dimensão de Carreira, há uma possibilidade de mudança de trajetória profissional da grande parte desses estudantes e no momento da resposta da EAFS adaptada o estado emocional era de desconforto com as incertezas nas escolhas de carreira e com o abandono ao curso profissionalizante em TI ofertado pelo IMD. Garbe, Ramos e Sigulem (2017) realizaram estudo sobre preditores de sucesso em um curso de ensino a distância e constataram que o preditor “Necessidade profissional” não é um deles, com p-valor igual a 0,769, dessa forma concluíram que o conteúdo ofertado pelo curso EaD pode despertar

desinteresse pelos temas abordados em razão de uma alteração de atividade profissional e consequente modificação da necessidade de formação, por exemplo, a motivação inicial que levou à intenção de realizar o curso e à realização da inscrição não será suficiente para manter o aluno no curso, sendo que seu sucesso no processo de formação poderá entrar em risco. (GARBE; RAMOS; SIGULEM, 2017, p.86-87)

Assim, a escolha profissional possui sua instabilidade, podendo o estudante do IMD que evadiu se perceber desconfortável com as decisões ora tomadas, sentindo necessidade de fixação de decisões profissionais. Dado modo, sentem-se um pouco menos capazes no julgamento da autoeficácia acadêmica para decisões de carreira.

5.2 RELAÇÃO ENTRE OS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICO-EDUCACIONAL E A EAFS ADAPTADA

A caracterização social e histórico-educacional dos discentes foi comparada com as suas médias de autoeficácia acadêmica, a fim de observar se há diferença estatisticamente significativa entre essas variáveis. Para tanto, o Questionário Socioeconômico do Setor de Serviço Social do IMD (Anexo IV) foi tomado como referência de ordem de condução da análise dos dados. A priori foi observada a normalidade das variáveis utilizando o teste de *Shapiro-Wilk* com nível de significância (α) de 5%. Para os dados que se apresentaram com normalidade, a análise estatística realizada foi através do teste t de *Student* para amostras independentes. Já para os dados que não se apresentaram com normalidade, a análise estatística foi realizada pelo teste U de *Wilcoxon-Mann-Whitney*. Para as médias de autoeficácia de mais de dois grupos foi utilizado a Análise de Variância (ANOVA). Para os três testes empregados, o nível de significância de *p-valor* foi de 5%.

O primeiro item do Questionário Socioeconômico (Anexo IV) refere-se a seguinte questão: “Já estudou em cursos de modalidade EaD?”. Para este item, as respostas tratavam-se de “sim” ou “não”. As respostas foram comparadas com o resultado das médias de autoeficácia acadêmica da primeira semana de aula com os estudantes permanentes, e para esse item não houve diferença estatista significativa ($U = 427,000$, $p = 0,972$). Na primeira semana de aula, os que possuíam contato prévio com a EaD apresentaram 8,19 de média de autoeficácia acadêmica com desvio padrão de 1,03 e os demais 8,09 com 1,05, respectivamente, conforme Figura 13. Já no último mês de aula apresentaram médias de autoeficácia acadêmica 7,84 com desvio padrão de 0,89 e os demais 7,67 com 1,11,

respectivamente, conforme Figura 01. O teste estatístico para a última semana de aula também não apresentou significância entre as variáveis ($t(51) = 0,511$, $p = 0,611$). A análise também foi realizada com os estudantes evadidos, e no momento inicial do curso os que tinham contato anterior com a EaD apresentaram 8,17 de média de autoeficácia com 0,62 de desvio padrão e os demais 8,48 com 0,62, respectivamente, conforme Figura 13. No último mês de aula os de contato prévio com a EaD apresentaram média de autoeficácia acadêmica de 8,17 com desvio padrão de 0,12 e os demais 8,49 com 0,66, respectivamente, conforme Figura 02. Também foi comparado com as médias dos evadidos e não houve diferença significativa na primeira semana ($t(14) = -0,307$, $p = 0,760$) e no último mês de aula ($t(14) = 0,653$, $p = 0,524$).

Figura 01 - Gráfico de Intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a EaD” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

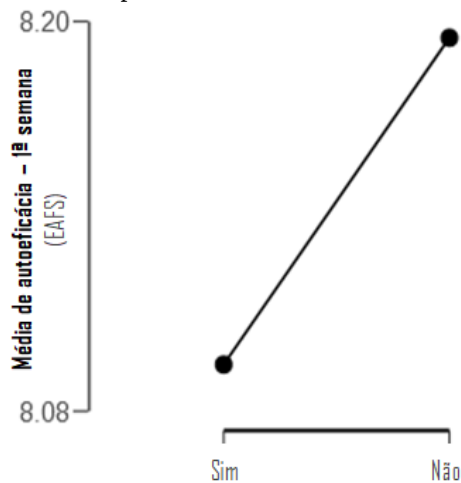


Figura 02 - Gráfico de Intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a EaD” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

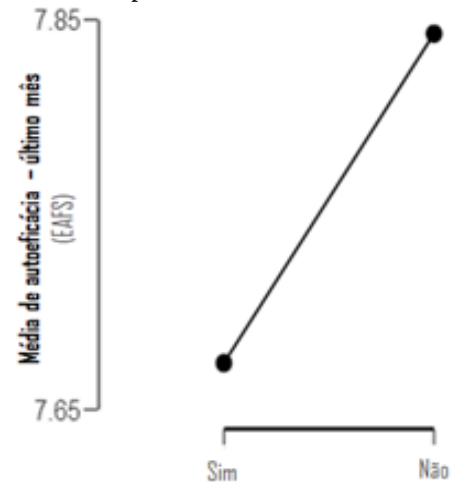


Figura 03 - Gráfico de Intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a EaD” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

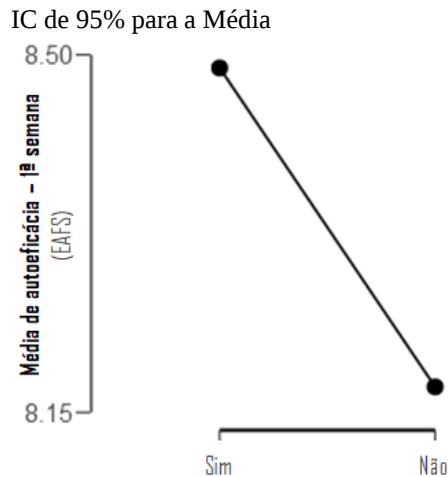
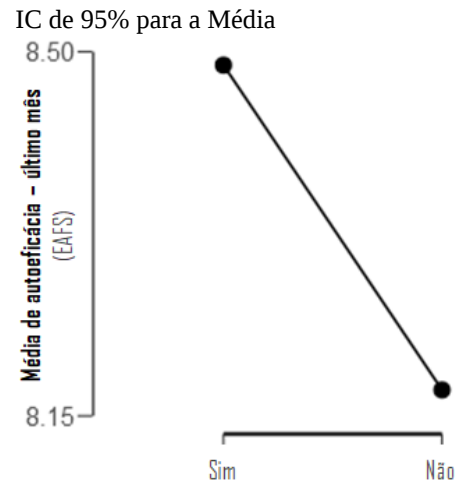


Figura 04 - Gráfico de Intervalos da autoeficácia acadêmica e a variável “contato prévio com a EaD” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



A partir dos resultados de *p*-valor, é possível inferir que o prévio contato com a EaD não possui significância para os permanentes e evadidos em seus níveis de autoeficácia acadêmico no momento inicial e final do curso. Apesar de Gabe, Ramos e Sigulem (2017, p.84) terem concluído em seus estudos sobre preditores de sucesso no ensino a distância que o preditor Experiência prévia em EAD é um deles, com resultado de *p*-valor igual a 0,003, vale ressaltar que os sujeitos envolvidos na pesquisa possuíam “Participação anterior em curso na modalidade a distância como aluno, tutor e/ou professor”. Todavia, quando os pesquisadores analisaram somente os estudantes, o teste “apontou redução em mais da metade da chance de sucesso aos alunos que indicaram ter experiência prévia em cursos à distância” (GABE; RAMOS; SIGULEM, 2017, p.86). O resultado desta pesquisa e de estudos como o de Gabe, Ramos e Sigulem (2017) se deve a fato dos estudantes já terem vivenciado diversas “experiências educacionais em outros momentos de suas vidas. Desse modo, estudar, fazer anotações, trabalhos e pesquisas, dentre outras estratégias de aprendizagem, não constituem tarefas plenamente desconhecidas” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p.59). Os estudantes que já possuíam contato prévio com a EaD desenvolveram estratégias de estudo condizentes com essa metodologia de ensino-aprendizagem, todavia os demais possuíam suas estratégias pessoais de aprendizagem e estudo. E a autoeficácia acadêmica está na crença da capacidade de desenvolver novas estratégias de estudo de acordo com os novos desafios (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

Nesse afã, realizou-se teste estatístico para comparar a médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes e dos evadidos na dimensão de Estudo. Para os estudantes permanentes não houve correlação estatística significativa entre o estudo prévio na EaD e as médias de autoeficácia acadêmica na dimensão de Estudo na primeira semana ($t(14)= 0,540$, $p= 0,598$) e no ultimo mês de aula ($t(14)= 0,230$, $p= 0,819$). Da mesma forma ocorreu com os evadidos, não houve significância para os resultados da comparação com as médias de autoeficácia acadêmica da primeira semana de aula ($t(51)= 0,215$, $p= 0,830$) e do momento após o término do curso na dimensão de Estudo ($t(51)= 0,531$, $p= 0,598$). Assim, os testes estatísticos realizados na dimensão de Estudo reforça que a crença da autoeficácia não se trata de conhecimentos adquiridos baseados em modalidade de ensino-aprendizagem, mas do “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (BANDURA, 1986, p.391).

O segundo item refere-se a “Onde você cursou o ensino médio?”. No Brasil, o âmbito educacional possui características diversas e peculiares. Há escolas filantrópicas, provenientes de “Organizações voltadas para a promoção de assistência social e de serviços sociais nas áreas de saúde e educação” (ANJOS, 2007, p.3). Há escolas públicas e particulares, e há, ainda, estudantes em situações de vulnerabilidade social matriculados em escolas particulares na condição de bolsistas, ou seja, com algum aspecto de isenção mensal financeira. Em geral, grande parte das escolas atendem

três tipos de bolsas de estudo: (1) a bolsa integral, cujo aluno contemplado recebe 100% de isenção da mensalidade; (2) a bolsa parcial de 50%, por meio da qual o aluno fica encarregado de pagar metade da mensalidade; e (3) a bolsa parcial de 25%, a qual obriga o aluno a custear 75% do valor da mensalidade com recursos próprios (SOUZA; MENEZES, 2014, p.617).

Para este item, não houve diferença estatística significativa entre as escolas do ensino médio no qual os estudantes permanentes estudaram e as médias de autoeficácia acadêmica na primeira semana de aula no curso do IMD polo Ufersa Câmpus Mossoró ($F(3)= 2,595$, $p=0,062$) e no último mês ($F(3)= 1,393$, $p=0,293$). A maior média de autoeficácia acadêmica na primeira semana de aula pertence àqueles que estudaram o ensino médio “Todo em escola pública ou filantrópica” ($M=8,52$; $\pm DP=0,17$), e a menor média com os que estudaram “Parte em escola pública ou filantrópica e parte em escola particular” ($M=7,46$; $\pm DP=0,49$) conforme Figura 05. Já no último mês de aula, os permanentes oriundos de “Escola particular, com bolsa” obtiveram a menor média de autoeficácia acadêmica ($M=7,20$; $\pm DP=0,73$) e os que estudaram “Todo em escola pública ou filantrópica” permaneceram com a maior média ($M=7,93$; $\pm DP=0,18$) conforme Figura 06.

Figura 05 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

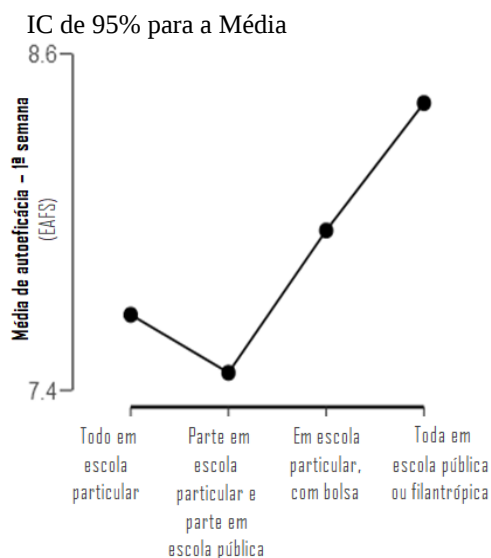
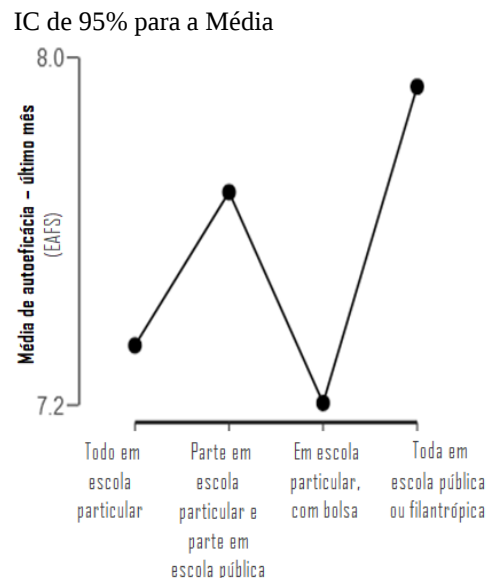


Figura 06 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



Esse resultado divergente da pesquisa de Dobarro e Brito (2010), que ao avaliarem estudantes do ensino médio de uma escola pública e uma particular, classificando seus sujeitos conforme a presença de crenças positivas ou negativas de autoeficácia matemática, foram “encontradas diferenças significativas (χ^2 (1, N = 213) = 14,329; p = 0,000). Assim como ocorreu com as atitudes, há mais sujeitos com crenças positivas na escola privada que na escola pública” (DOBARRO; BRITO, 2010, p.13). Vale salientar que o estudo dos autores foi construído no Estado de São Paulo, região Sudeste do país, e devido às políticas públicas no nordeste na área da educação a partir da década de 90, a região hoje se encontra com as melhores escolas públicas do país (IDEB, 2017). A teoria da autoeficácia foi construída em países desenvolvidos, por esse motivo, os principais pesquisadores contemporâneos informam que as pesquisas não devem ser realizadas “sem que se atente para as diferenças, necessidades e especificidade da realidade brasileira. É com este cuidado que estudos brasileiros precisam ser desenvolvidos” (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 89).

A análise estatística utilizando somente os estudantes evadidos apontou que não há significância entre as escolas de ensino médio e as médias de autoeficácia da primeira semana de aula ($F(2)= 0,116$, p= 0,745) e no momento posterior ao encerramento do curso ($F(2)= 0,094$, p= 0,813). Os evadidos que estudaram o ensino médio “Todo em escola particular”

apresentaram a maior média de autoeficácia acadêmica no momento inicial ($M=8,56$; $\pm DP=0,25$) do curso e após ele ($M=8,52$; $\pm DP=0,27$) e os que estudaram “Parte em escola pública ou filantrópica e parte em escola particular” apresentaram a menor média tanto na primeira semana ($M=8,17$; $\pm DP=0,43$) quanto no último mês de aula ($M=8,17$; $\pm DP=0,47$) conforme podem ser verificados nas Figuras 07 e 08. Outra observação é que para essa amostra, àqueles que estudaram o ensino médio “Em escola particular com bolsa” não evadiram.

Figura 07 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

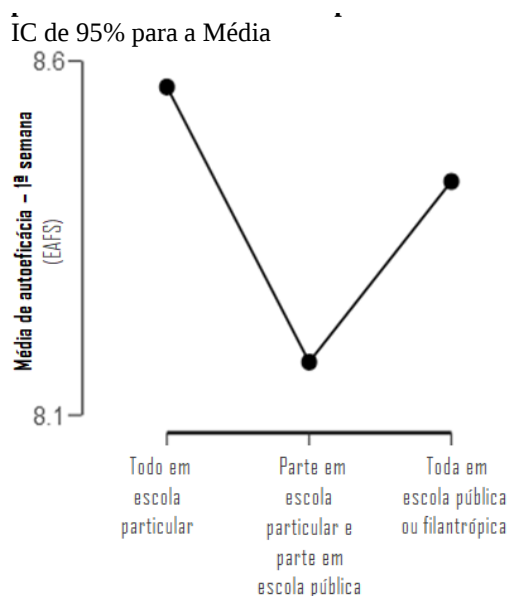
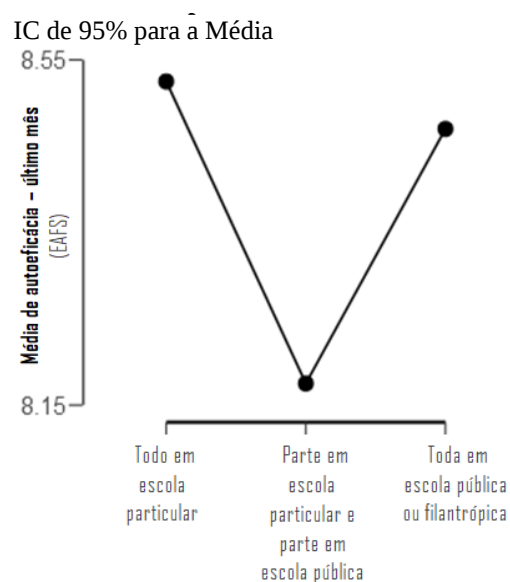


Figura 08 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “modalidade escolar” dos estudantes evadidos do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



É difícil mensurar a participação dos evadidos, visto que, como já abordado, há a possibilidade dos mesmos estarem mantendo convicções em habilidades nas quais não estão vivenciando (CALIATTO, 2011) e as suas médias podem estar se apresentando elevadas por indicadores fisiológicos e emocionais positivos (BANDURA, 1997). O pensar não deve estar isolado da práxis (MARX; ENGELS, 2007), neste caso, os evadidos não vivenciaram, em sua plenitude, indicadores fisiológicos e emocionais negativos por meio das burocracias da instituição de ensino (dimensão Institucional), das exigências do mercado de trabalho no final do curso (dimensão de Carreira) e da interação diferenciada no AVA com colegas, tutores e alunos (dimensão Interpessoal). Gramsci (1991, p.62-63) aborda que o sistema onde se está inserido é “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua

posição, lutam, etc.”. Os evadidos se colocaram fora do contexto do IMD e não há como mensurar as questões sociais fora dele. No mais, vale lembrar que “A teoria social cognitiva é sobre o ser, dentro de um contexto” (BZUNECK, 2008, p.13). Assim, não é conveniente dá continuidade aos demais itens do Questionário Socioeconômico do Anexo IV abordando os estudantes evadidos.

A análise estatística empregando somente com os permanentes apontou que não há significância entre as escolas de ensino médio e as médias de autoeficácia acadêmica da primeira semana ($F(3)= 2,595$, $p= 0,062$) e no ultimo mês de aula ($F(3)= 1,393$, $p= 0,293$). Os permanentes que estudaram o ensino médio “Todo em escola particular” apresentaram médias de autoeficácia superiores àqueles que cursaram “Todo em escola pública ou filantrópica”, tanto no momento inicial do curso ($M=7,66$; $\pm DP=0,25$ e $M=8,42$; $\pm DP=0,17$, respectivamente) quanto no ultimo mês de aula ($M=7,33$; $\pm DP=0,27$ e $M=7,93$; $\pm DP=0,18$, respectivamente). Já os permanentes que estudaram o ensino médio “Em escola particular com bolsa” iniciaram o curso com a segunda maior média de autoeficácia ($M=7,97$; $\pm DP=0,70$) e finalizaram o curso com a menor média ($M=7,20$; $\pm DP=0,73$). Dentre as modalidades educacionais, os permanentes que estudaram em escolas particulares com bolsa se destacaram mais, devido à redução da sua média de autoeficácia acadêmica ter sido consideravelmente a maior e não ter havido nenhuma evasão (0%). Os cursos técnicos de modalidade EaD semipresencial, é um espaço onde a autonomia acadêmica é primordial (GOTTARDI, 2015), e contudo, os estudantes do IMD sofreram mudanças em sua autoeficácia acadêmica. Os estudantes oriundos de escola particular com bolsa não perderam sua autoeficácia, mas a reajustaram, a partir do despertar da consciência (GRAMSCI, 1991) e do “exercício de controle e agência pessoal” (BANDURA, 2008, p.99) sobre sua crença de autoeficácia acadêmica.

O terceiro item corresponde a “3. Qual a sua escolaridade?”. São oportunizados estudar nos cursos técnicos do IMD aqueles que “estejam matriculados ou tenham concluído o Ensino Médio, com faixa etária definida no Edital Anual do Processo Seletivo” (UFRN, 2014, p.12). Por tanto, há, no corpo da turma do IMD estudantes com o ensino médio incompleto e completo, com o ensino superior completo e incompleto, bem como há aqueles que estudaram ou estudam em escolas com cursos técnicos integrados no currículo pedagógico, como é o caso, por exemplo, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras instituições respaldadas pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Na variável

escolaridade, não houve diferença estatística significativa nas médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes no momento inicial ($F(4)= 1,329$, $p= 0,304$) e final do curso ($F(4)= 1,683$, $p= 0,193$). As Figuras 09 e 10 apresentam os intervalos das médias de autoeficácia acadêmica desses estudantes por meio dessa variável. Tomando por experiência o resultado do item 2, onde a diferença estatística significativa partiu de duas amostras (escola pública ou filantrópica e privada), resolveu-se, então, dividir o ensino escolar em 2 grupos: ensino médio e ensino superior. Da mesma forma, não houve diferença estatística significativa para esses dois grupos na variável escolaridade na primeira semana de aula ($U= 426,500$, $p= 0,125$). Contudo, para o último mês de aula o teste estatístico apresentou diferença significativa ($t(51)= -2,569$, $p= 0,013$). As Figuras 23 e 24 apresentam os intervalos das médias de autoeficácia acadêmica desses estudantes.

Figura 09 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

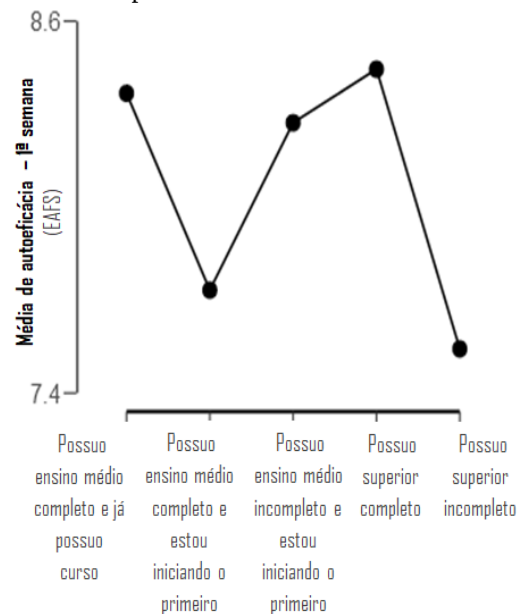


Figura 10 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

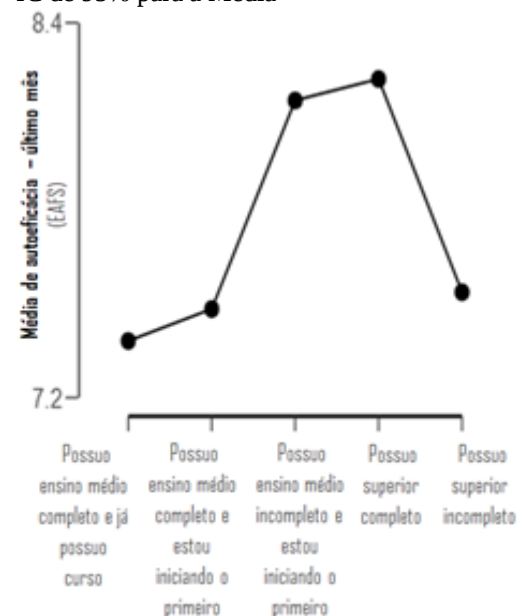


Figura 11 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

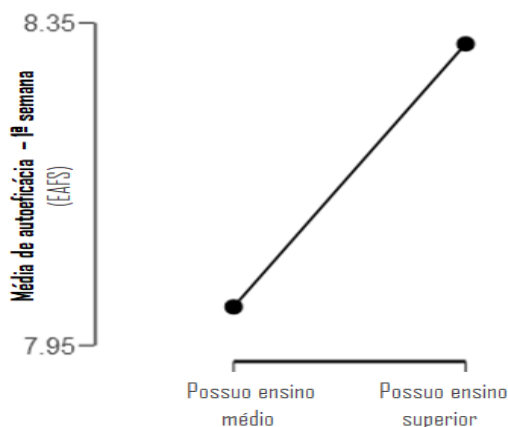
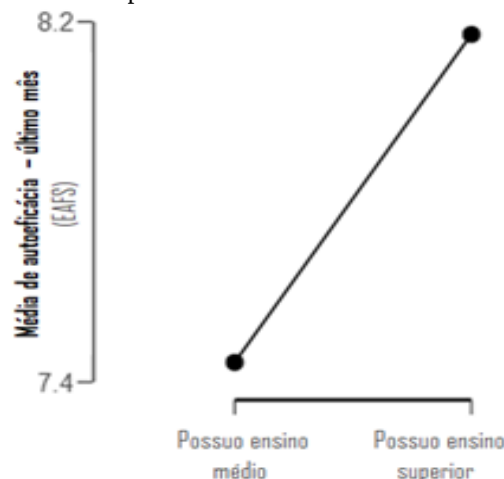


Figura 12 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “escolaridade” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média



Na primeira semana de aula, a média de autoeficácia acadêmica do estudante do ensino médio era de 7,99 com desvio padrão de 1,05 e passou a ser no último mês de aula 7,44 com 1,11. Já a média do estudante do ensino superior era de 8,32 com desvio padrão de 1,01 e passou a ser 8,17 com 0,77. É possível perceber que a maior redução da média de autoeficácia acadêmica partiu dos estudantes do ensino médio, que apresentaram 25% de evasão do curso. Já os estudantes do ensino superior evadiram em 20%. Certamente, por meio da experiência direta (BANDURA, 1997) nos cursos de ensino superior, os estudantes com esse nível de ensino puderam fortalecer suas crenças de autoeficácia acadêmica. Para Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015, p 77) “estudantes mais maduros podem ter melhores condições de identificar suas capacidades do que estudantes mais jovens”.

O quarto item corresponde a “4. Qual o seu estado civil?”. Dentre as médias de autoeficácia desta questão, na primeira semana de aula, a maior média se encontrava com o estudante “Casado(a) com filho(s)”, e a menor com o(a) “Solteiro(a) sem filho(s)”, sendo elas 8,66 ($\pm DP=0,42$) e 8,00 ($\pm DP=0,15$) respectivamente, podendo ser observadas na Figura 13. O teste estatístico apontou que não há significância entre as variáveis do estado civil e as médias de autoeficácia acadêmica ($F(2)= 1,647$, $p= 0,222$). O estudo realizado com as médias de autoeficácia no último mês de aula também apontou que não há diferença significativa entre as variáveis do estado civil ($F(2)= 2,580$, $p= 0,096$). Ocorre que, nesse momento, as médias dos estudantes “Casado(a) com filho(s)” e “Solteiro(a) sem filho(s)” tiveram redução para 8,07 ($\pm DP=0,41$) e 7,58 ($\pm DP=0,15$) respectivamente, e o(a) “Solteiro(a) com filho(s)” passou a ter a maior média de autoeficácia com 8,66 ($\pm DP=0,51$) conforme Figura 14. O

resultado desta análise está de comum acordo com o de Baptista, Alves e Santos (2008, p.264), eles concluíram que “Com relação à auto-eficácia, não houve diferenças de médias entre estado civil”.

Figura 13 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “estado civil” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

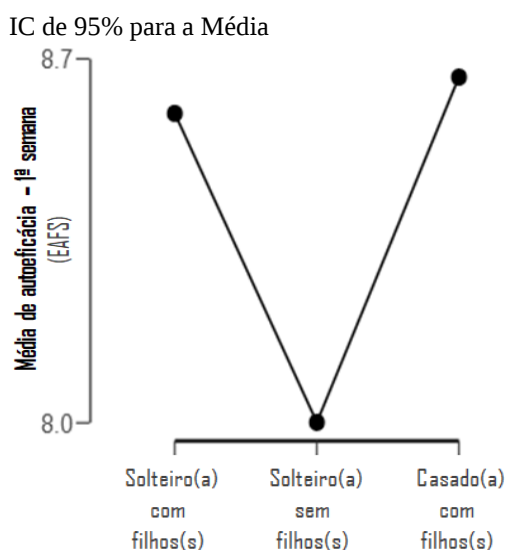
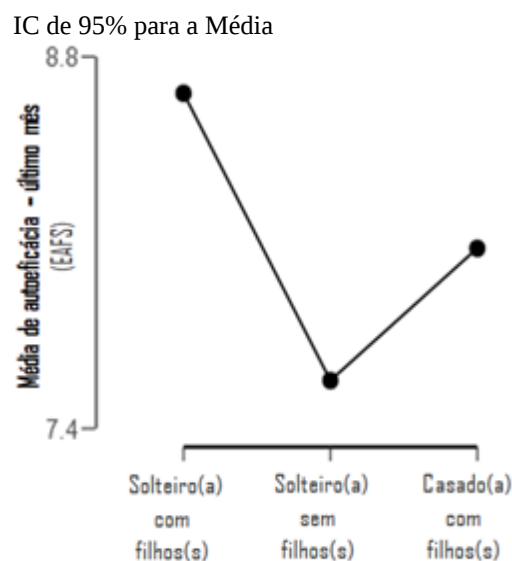


Figura 14 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “estado civil” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



Apesar de não haver diferença estatística entre as variáveis do estado civil, é possível perceber, nesta pesquisa, que o “Casado(a) com filho(s)” iniciou o curso com a maior média de autoeficácia acadêmica e finalizou com a maior redução dela. Peixoto e Pacheco (2017) Realizaram estudos sobre concluintes do ensino a distância de regiões não-metropolitanas no Brasil e verificaram que 65,1% de estudantes casados compõe essa modalidade de ensino-aprendizagem. Uma outra pesquisa divulgada pela ANDIFES (2011) informa que 86,6% de estudantes solteiros compõe o ensino presencial. Esse número não corresponde à realidade do IMD, visto que 11,32% dos estudantes “Casado(a) com filho(s)” compões o curso, possivelmente por ser ele profissionalizante de nível médio e sua composição ser em maior número por jovens e adolescentes. De todo modo, Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007, p.7) ao realizarem estudos sobre o estado civil, concluíram que o ensino a distância é a maneira que os casados “encontram de ficarem informadas e ainda assim dispor de tempo para a família, visto que podem acessar os cursos até mesmo de suas residências”. Mas, dependendo da conjuntura familiar, dos problemas enfrentados e do apoio recebido, o

estudante pode ter passado por momentos estressores e cansativos, comprometendo um pouco seu julgamento de autoeficácia acadêmica através de indicadores fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1997). Para Marx e Engels (2001, p.7) “Como os indivíduos exprimem a sua vida, assim eles o fazem”.

Os “Solteiro(a) sem filho(s)”, por sua vez, surpreenderam com a redução das suas médias de autoeficácia, visto que, supõe-se, possuem mais tempo para adquirem conhecimento e habilidades para tratar dos desafios da EaD. Todavia, vale lembrar que a teoria social cognitiva, especialmente a autoeficácia, não se trata do desenvolvimento de habilidades, mas da crença na capacidade em desenvolvê-las (BANDURA, 2008). No entanto, é relevante a análise do tempo dedicado, uma vez que não evadiram do curso, e o momento em que permaneceram acarretou o reajustar a autoeficácia acadêmica a partir da experiência direta (BANDURA, 1997) com a EaD. Segundo Bandura (2008, p.82) para manter a habilidade nos desafios da vida, “é necessário um investimento contínuo de tempo, esforço e recurso para a auto-renovação”. De igual modo, Gramsci (2001, p.53) entende que renovação intelectual se encontra “numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’”.

Já os “Solteiro(a) com filho(s)” ao contrário dos demais teve sua média de autoeficácia moderadamente elevada ao longo do curso, é possível que a persuasão verbal (BANDURA, 1997) esteja fortemente ligada a trajetória acadêmica desses estudantes através de apoio motivacional de tutores, professores e familiares. E até mesmo de apoio motivacional próprio. Garbar e Theodore (2000, p. 139) explicam que a pessoa que se vê “sozinha é confrontada, na maioria dos casos, com uma queda em seu nível de vida. Então acabam aparecendo os problemas financeiros, obrigando-a a investir mais na atividade profissional. Mas diminui o tempo dedicado aos filhos”. Divergente dos casados, estes estudantes diminuí o momento com os filhos para dedicar mais tempo aos seus objetivos na expectativa de melhora de vida. Em especial, o arranjo de mães com filhos é “onde se verifica a maior proporção de famílias pobres” (LEONE, MAIA, BALTAR, 2010, p.67). Não obstante, o aumento da crença da autoeficácia destes estudantes também pode ter sido proveniente dessa dedicação. Bandura (2008, p.82) tem ensinado que “O exercício do controle efetivo envolve desenvolver conhecimentos e habilidades que somente são obtidos com longas horas de trabalho árduo”. De igual modo, Marx e Engels (2001, p.197-198) entendem que “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser compreendida e racionalmente entendida como *práxis*”.

revolucionária". Ou seja, na relação simultânea entre ideias, desejos, teoria e prática, formando novas circunstâncias.

O próximo item é relativo a “5. Qual a pessoa que mais contribui com a renda familiar?”. Dentre as seis respostas do Questionário Socioeconômico (Anexo IV), a média de autoeficácia acadêmica mais alta na primeira semana de aula se encontra com aqueles que responderam “Avô/Avó”, com média de 8,49 ($\pm DP=0,47$). Os que apresentaram a menor média são aqueles que responderam “Meu pai/padrasto”, com média de 7,84 ($\pm DP=0,25$) consoante ao observado na Figura 15. O teste estatístico apontou que não houve diferença significativa nas médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes em seu momento inicial do curso e a variável do principal provedor familiar ($F(5)= 1,329$, $p= 0,304$). No último mês de aula, a maior média ficou com aqueles que responderam “Outra pessoa”, com média de 8,47 ($\pm DP=1,06$), e a menor média com os que informaram “Meu cônjuge”, com 7,04 ($\pm DP=0,75$) como pode ser observado na Figura 16. A saber, 82% dos que responderam “Outra pessoa” indicam que elas seriam os irmãos. Nesse segundo momento da pesquisa, o teste estatístico também não apontou significância entre a variável do principal provedor familiar e as médias de autoeficácia acadêmica ($F(5)= 0,634$, $p= 0,610$).

Figura 15 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “principal provedor familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

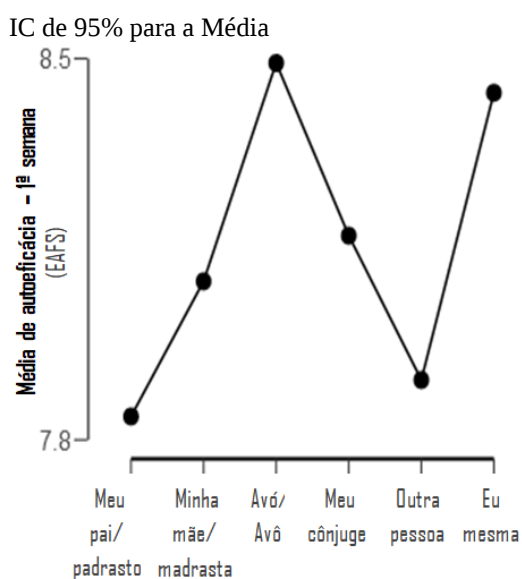
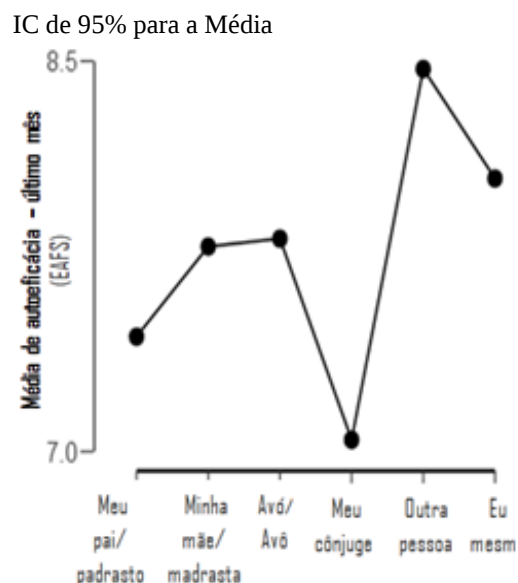


Figura 16 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “principal provedor familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



Estudos como o Abreu et al (2006, p.695) envolvendo contextos familiares, apresentaram diferença estatística significativa entre “alunos que declaram ter a amizade de seus irmãos” e o sucesso acadêmico. Nesta pesquisa, os estudantes que possuem “Outra pessoa” como o maior provedor do grupo familiar, no qual grande parte são seus irmãos, não apresentou diferença estatística frente aos demais estudantes, mas sua média de autoeficácia acadêmica no último mês de aula se apresentou a mais elevada. Sobre esse fator, é possível que os irmãos e demais outras pessoas que suprem a família, os incentivem a concluir o curso, na expectativa de que possam obter o sucesso acadêmico e, conseqüentemente, alcancem boa posição no mercado de trabalho. Dessa forma, a persuasão verbal na vida desses estudantes sejam mais intensas. Rodrigues e Barrera (2007, p.44) ensinam que a persuasão verbal positiva deve partir “de uma pessoa que seja confiável e admirada” pelo sujeito, e nessa conjuntura, são os irmãos mais velhos, provedores do grupo familiar.

Por sua vez, os estudantes que informaram ser “Meu cônjuge” o principal provedor familiar, não só apresentou a menor média de autoeficácia acadêmica no último mês de aula mas também a maior redução dela. Àqueles que possuem o cônjuge como o principal provedor familiar, possivelmente é aquele que dedica mais tempo ao lar e aos filhos. Dessa forma, fica comprometido o exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários a EaD. Sem elas, o estudante pode não ter alcançado uma experiência direta tão positiva (BANDURA, 1997) e possivelmente esse seja o motivo da redução da autoeficácia desses estudantes. Esse item do Questionário Socioeconômico apresentou diversificação nos grupos de representação do principal provedor familiar dos estudantes. Os grupos em destaque na primeira semana de aula, para mais e para menos, já não eram integralmente os mesmos no último mês de aula. As questões socioeconômicas são realmente complexas, devido à mutabilidade dos acontecimentos na vida do sujeito no percurso de sua história e jornada. Gramsci (2006, p. 206) ensina que “O mesmo raio luminoso, passando por prismas diversos, dá refrações de luz diversas: se pretende obter a mesma refração, é necessária toda uma série de retificações nos prismas singulares”. Em outras palavras, para esse contexto, se é pretendido manter o mesmo nível de autoeficácia, é necessário também padronizar a experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e estimulação fisiológica e emocional aos estudantes desde a entrada deles no curso, o que é, tratando de vida social, inviável.

O item seis trata de “6.Quantas pessoas, inclusive você próprio, compõe o seu grupo familiar?”. Dentre as seis respostas do Questionário Socioeconômico (Anexo IV), a maior

média de autoeficácia acadêmica da primeira semana de aula se encontra com aqueles que informaram “Duas”, com média 8,69 ($\pm DP=0,53$). Já a mais baixa média se encontra com aqueles que responderam “Acima de cinco”, com 7,74 ($\pm DP=0,43$) conforme se pode observar na Figura 17. O teste estatístico apontou que não houve diferença significativa nas médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes em seu momento inicial do curso e a variável de composição familiar ($F(5)= 0,681$, $p= 0,698$). No último mês de aula, a maior média permaneceu com aqueles que responderam “Duas”, com 8,45 ($\pm DP=0,53$), e da mesma forma a menor média com os que informaram “Acima de cinco”, com 7,38 ($\pm DP=0,43$) conforme se pode observar na Figura 18. O teste estatístico também não apontou significância entre a variável de composição familiar e as médias de autoeficácia acadêmica para o último mês de aula ($F(5)= 0,729$, $p= 0,675$).

Figura 17 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “composição familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

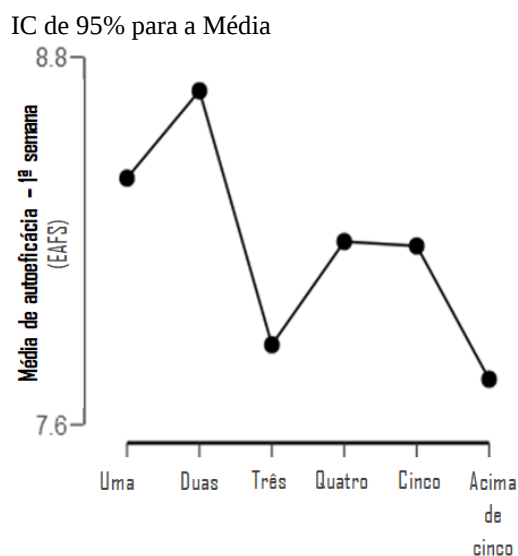
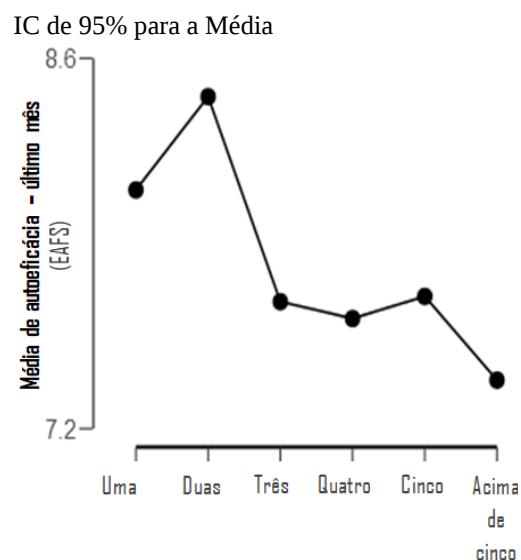


Figura 18 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “composição familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



Vale salientar que, “As famílias diferem em número de filhos [...]. Estruturas familiares diferentes criam também comparações sociais diferentes para julgar a eficácia pessoal” (CAVALCANTI, 2009, p.97). E nessa posição, é possível inferir que o estudante de família de composição menor tenha obtido média de autoeficácia levemente superior devido às diferenças estruturais familiares, por exemplo à dispensa de disputas pelas tecnologias digitais domiciliares necessárias ao estudo à distância, como a concorrência por um computador de mesa. O que pode não ser o caso das famílias maiores, “uma vez ficou

constatado que a maioria das pessoas opta pelas comodidades oferecidas por um curso a distância, fazem o acesso de suas casas” (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p.9). Mas, a depender da conjuntura familiar, fazer o acesso de casa pode ser conflituoso para quem é de família grande. A constância no MOODLE é importante para que se transcorra, da melhor forma, a experiência direta e vicária, visto que o curso decorre de forma virtual em sua grande parte.

No mais, a constância no MOODLE possibilita o exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) para aqueles que possuem poucas habilidades com a interface homem-máquina. Outra possibilidade com relação aos estudantes de família grande diz respeito ao comprometendo o estado fisiológico e emocional do estudante, advindo das dificuldades quanto aos recursos necessários para se manter na educação e demais outros entraves sociais, visto que “as famílias consideradas pobres apresentam tamanho médio familiar razoavelmente superior ao das famílias não pobres – uma pessoa a mais em média” (LEONE, MAIA, BALTAR, 2010, p.67). O que sugere que, estudantes com composição familiar “Acima de cinco” são ainda mais pobres ou em situação de maior vulnerabilidade, e as tensões provocadas pelas adversidades e responsabilidade de uma família grande com seus pares podem alterar o estado fisiológico e emocional, que compromete o julgamento da autoeficácia. Marteleto (2012, p.175), em seu estudo de cunho social infere que “Os jovens de hoje que estão em famílias grandes são os mais penalizados” para se sustentar na educação. Os percalços da estrutura familiar possuem suas implicações, Andrade e Iaochite (2011, p.6) explicam que “Na perspectiva da autoeficácia, é possível equacionar o valor do papel da família como um dos elementos ambientais da reciprocidade triádica (ambiente, indivíduo e comportamento)”.

O item sete trata da seguinte questão: “7.Qual a sua participação na renda familiar?”. Em meio às três respostas do Questionário Socioeconômico (Anexo IV), a maior média de autoeficácia acadêmica da primeira semana de aula está com o estudante que “Trabalha e é o principal responsável pelo grupo familiar”, com média 8,73 ($\pm DP=0,30$). A mais baixa média está com aquele que respondeu que “Não trabalha e é dependente da família ou do cônjuge”, com 7,94 ($\pm DP=0,17$) como observado na Figura 19. O resultado do teste estatístico assinalou que não há diferença significativa entre as médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes, na primeira semana de aula, e a variável de participação na renda familiar ($F(2)= 2,618$, $p= 0,088$). Já no último mês de aula, os valores das médias se diferenciaram, por ter havido redução delas, embora os mesmos grupos de estudantes se apresentaram na

mesma posição. A maior média permaneceu com o estudante que informou que “Trabalha e é o principal responsável pelo grupo familiar”, com 8,05 ($\pm DP=0,31$) consoante ao observado na Figura 20. De igual modo, a menor média com o que informou que “Não trabalha e é dependente da família ou do cônjuge”, com 7,59 ($\pm DP=0,18$). O teste estatístico também não apontou significância entre a variável de participação na renda familiar e as médias de autoeficácia acadêmica para o último mês de aula ($F(2)= 0,875$, $p= 0,463$).

Figura 19 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “participação na renda familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

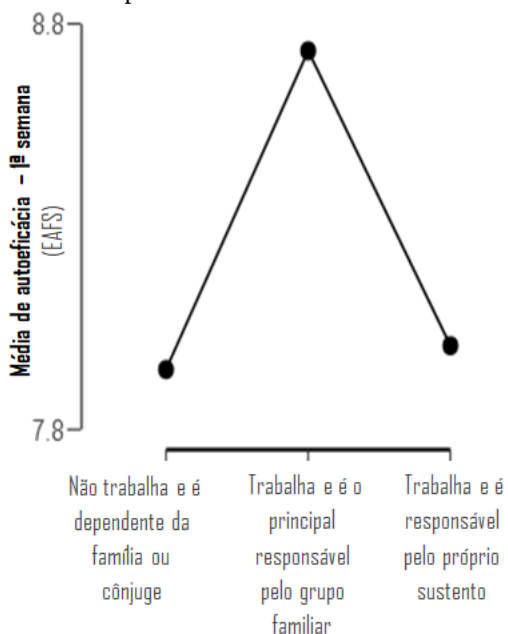
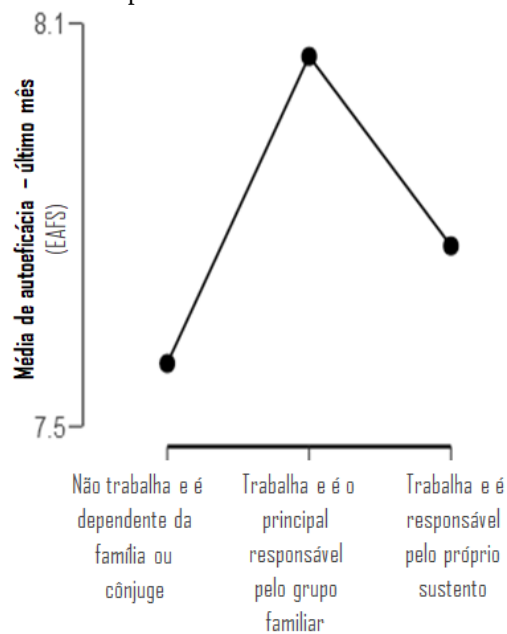


Figura 20 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “participação na renda familiar” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média



De igual modo, as pesquisas Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi, (2015, p.89) apontaram a “ausência de relação significativa entre trabalho e autoeficácia acadêmica. Isto parece sugerir que o fato de trabalhar ou não trabalhar não interferiu nas percepções dos estudantes”. Deveras, nesse estudo, trabalhar e responsabilizar-se pela família e não trabalhar e ser dependente dela não inferiu no julgamento da autoeficácia acadêmica dos estudantes na primeira semana e no último mês de aula nos cursos EaD semipresencial do IMD. Mas é possível distinguir que os estudantes que “Trabalha e é o principal responsável pelo grupo familiar” se apresentam nos dois momentos do curso com a maior média de autoeficácia acadêmica. Grande parte desses estudantes possivelmente trabalha na área de TI, modalidade de curso ofertado pelo IMD, uma vez que a necessidade profissional é um dos fatores de

busca por cursos em EaD que estejam voltados para a específica área de atuação (GARBE; RAMOS; SIGULEM, 2017). Para tanto, o estudante deve “estar consciente de que a aprendizagem do conteúdo do curso poderá efetivamente ser aplicada em sua atividade profissional, favorecendo o aprendizado e motivando a conclusão do curso” (GARBE; RAMOS; SIGULEM, 2017, 86).

O que corrobora para essa ponderação é que os estudantes que “Trabalha e é o principal responsável pelo grupo familiar” e “Trabalham e é responsável pelo próprio sustento” possuem médias de autoeficácia acadêmica superiores em todas as quatro dimensões da EAFS adaptada, e dentre elas, a maior se encontra na dimensão de Carreira com 8,95 ($\pm DP=0,37$) e 8,38 ($\pm DP=0,41$) na primeira semana de aula, respectivamente. E no último mês de aula com 7,95 ($\pm DP=0,39$) e 8,02 ($\pm DP=0,44$), respectivamente. É possível perceber no último mês de aula, que na dimensão de Carreira, os estudantes que trabalham e não possuem responsabilidade com a família ultrapassaram um pouco os estudantes que se responsabilizam pelo grupo familiar. Nesse caso é possível inferir que o primeiro grupo de estudantes se sentiu apreensivo no final do curso frente às pressões da sociedade, da família e da própria perspectiva profissional, questões já abordadas na dimensão de Carreira, uma vez que possuem responsabilidades com o grupo familiar e almejam, através do curso profissionalizante, melhorias profissionais e consequentemente financeiras. Todavia, a ansiedade ou tensão compromete o estado fisiológico e emocional e consequentemente o julgamento de autoeficácia (BANDURA, 1997).

O item oito aborda sobre “8.Você ou algum membro da sua família são beneficiários de programas sociais, tais como bolsa família, benefício de prestação continuada (LOAS) etc.?”. Para este item, as respostas versavam de “Sim” ou “Não”. As duas respostas foram comparadas com o resultado das médias de autoeficácia acadêmica da primeira semana de aula a partir da EAFS adaptada, contudo, não houve diferença estatística significativa ($U=331,000$, $p=0,072$). Àqueles que haviam informado “Não” receber benefício social apresentaram a maior média de autoeficácia acadêmica na primeira semana de aula, com 8,22 ($\pm DP=0,16$). Já a mais baixa média ficou com aqueles que responderam “Sim”, com 7,75 ($\pm DP=0,29$) com verificado na Figura 21. No último mês de aula, a maior média de autoeficácia acadêmica permaneceu com aqueles que responderam “Não” receber benefício social, com 7,81 ($\pm DP=0,16$), e, por sua vez, a menor com os que informaram “Sim”, com 7,37 ($\pm DP=0,30$) conforme se pode verificar na Figura 22. O resultado do teste estatístico

para o último mês de aula também não apontou significância entre a variável de benefício social e as médias de autoeficácia acadêmica ($U = 314,500$, $p = 0,148$).

Figura 21 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “benefício social” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

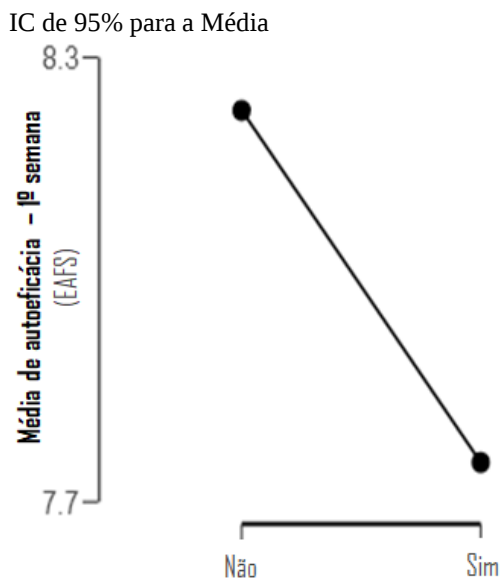
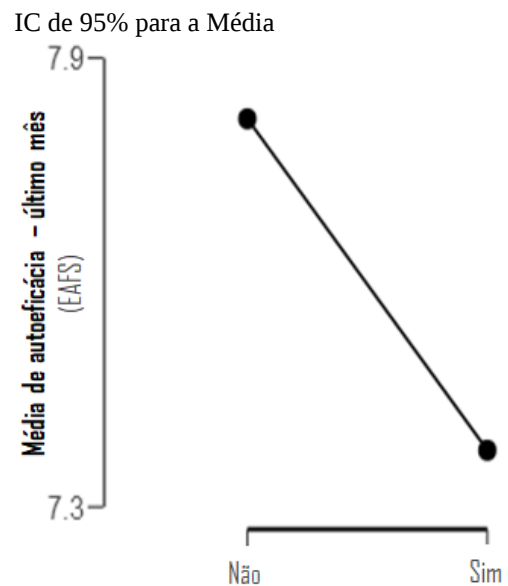


Figura 22 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “benefício social” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



Divergente do resultado dessa pesquisa, Matos (2014, p.56) encontraram relação significativa “entre a auto-eficácia e os alunos beneficiários de bolsas, aqui entendido como minorias. [...] os alunos minoritários apresentaram níveis intensos de autoeficácia ($p\text{-valor} = 0,01$)”. É possível que a pesquisadora tenha encontrado esse resultado devido os estudantes pesquisados por ela estarem no ensino superior. A conquista do ensino superior é mais valorizada do que a do ensino profissionalizante, uma vez que o acesso à graduação por muito tempo esteve elitizada e por meio da política de expansão pôde-se “propiciar mais educação a uma população historicamente excluída da educação, mais ainda do ensino superior, configura-se como um ato de justiça ou equidade social; como um dever da democracia” (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012, p.205). Assim, alcançar o nível superior pode potencializar ainda mais o nível de autoeficácia do estudante em vulnerabilidade socioeconômica. Já a “função real da educação técnica é consolidar a estrutura social, econômica e política do capitalismo. O sistema exige que o técnico assuma um papel intermediário dentro da empresa” (PEREIRA et al, 2009, p.13). Dessa forma, o ensino

profissionalizante atrai estudantes em situação de vulnerabilidade social, e o curto tempo de duração do curso para formação técnica reforça o interesse desses estudantes devido à celeridade para entrar no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2016).

Os que recebem benefício social, considerados vulneráveis, podem julgar relevante o ingresso na rede federal de ensino (mediada por políticas educacionais de características inclusivas), mas essa experiência direta (BANDURA, 1997) de ingresso no ensino profissionalizante não é o suficiente para impactar em um nível de autoeficácia acadêmica significativo frente aos não-vulneráveis, uma vez que podem perceber o curso técnico de forma realista ao considerar a representação dele no mercado de trabalho e no âmbito social. O próprio Bandura (1999) tem afirmado que as questões socioeconômicas incidem sobre a crença de autoeficácia. Não é de se estranhar que os estudantes “das camadas sócio-econômicas menos favorecidas aspiram ao ensino superior, porque vêem nesse nível de ensino uma maneira de melhorar de vida. Afinal, a sociedade em que vivemos não tende a valorizar exatamente o trabalho intelectual frente ao trabalho manual?” (PEREIRA et al, 2009, p.9).

O item nove versa sobre a seguinte questão: “9.Você se auto declara pertencente a qual raça/cor?”. Dentre as cinco opções de respostas do Questionário Socioeconômico (Anexo IV), apenas as opções “Branco”, “Pardo” e “Negro” foram escolhidas pelos estudantes. Na primeira semana de aula os estudantes que se declararam “Negro” se apresentaram com a maior média de autoeficácia acadêmica, qual seja 8,66 ($\pm DP=0,52$). Já os estudantes que se declararam “Branco” se apresentaram com a menor média, qual seja 7,96 ($\pm DP=0,20$) conforme se pode observar na Figura 23. O teste estatístico apontou que na primeira semana de aula não houve diferença significativa nas médias de autoeficácia acadêmica dos estudantes permanentes e a variável de raça/cor ($F(2)= 1,021$, $p= 0,398$). Quanto ao último mês de aula, a maior média de autoeficácia acadêmica ficou com os estudantes que se afirmaram “Pardo”, com 7,87 ($\pm DP=0,22$), e a menor média permaneceu com os que se afirmaram “Branco”, com 7,55 ($\pm DP=0,20$) consoante ao que se pode constatar na Figura 24. Vale salientar que os estudantes que se afirmaram “Negro” apresentaram maior redução da autoeficácia acadêmica. Para esse segundo momento da análise, o teste estatístico também não assinalou significância entre a variável de raça/cor e as médias de autoeficácia acadêmica ($F(2)= 0,676$, $p= 0,553$).

Figura 23 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “raça/cor” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

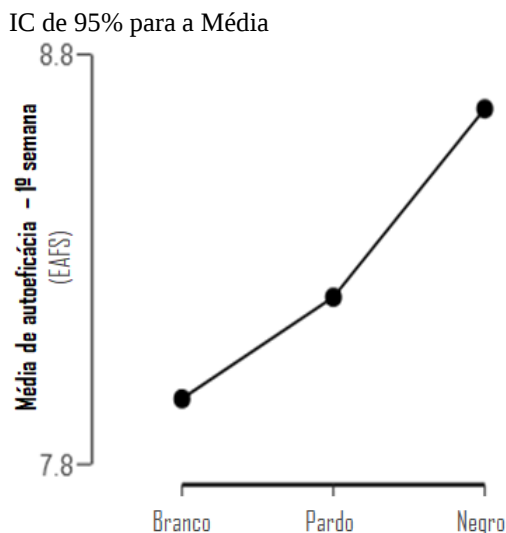
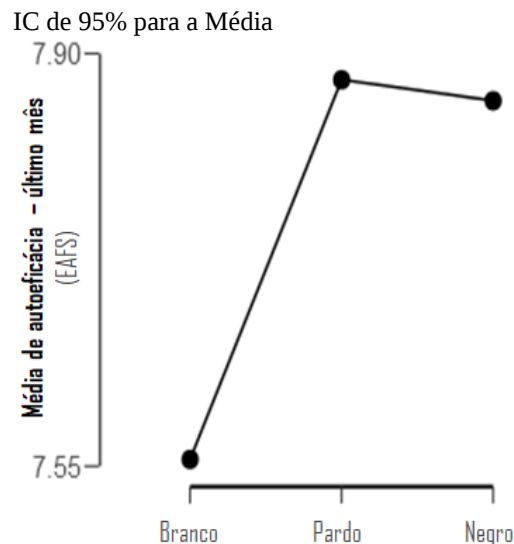


Figura 24 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “raça/cor” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1



De igual modo a este estudo, a pesquisa de Matos (2014, p.57) “não encontrou relação entre a raça dos estudantes e o níveis de crenças de auto-eficácia ($p\text{-valor} = 0,770$)”. Com uma perspectiva mais inclusiva, a educação, em especial os rede federal de ensino, contempla maior diversidade no perfil dos estudantes (OLIVEIRA, 2016). Os estudantes negros desta pesquisa, por sua vez, apresentaram média de autoeficácia acadêmica levemente superior aos demais na primeira semana de aula após o ingresso na instituição, possivelmente devido ao estado fisiológico e emocional positivo gerado pelo ingresso na rede federal de ensino. No último mês de aula obteve redução na sua média de autoeficácia acadêmica, assim como todos os outros estudantes. No entanto essa abordagem já foi discutida na dimensão Institucional. Como o resultado não apontou diferença estatística significativa entre a variável raça/cor e as médias de autoeficácia acadêmica, não é possível inferir que questões extremas como, por exemplo, preconceitos étnicos/raciais tenham ocorrido por meio do ambiente presencial e/ou virtual no curso de modo a ter impactado na autoeficácia acadêmica do estudante negro.

Mas, por ter apresentado maior redução da autoeficácia acadêmica comparado aos estudantes de outra cor/raça, é possível inferir que houve maior esforço por parte do estudante negro no tocante as questões acadêmicas, “Ora, a autoeficácia apresenta relação direta entre o homem, o meio ambiente e suas ações” (MATOS, 2014, p.56). Nesse caso, é possível inferir

que o esforço acadêmico gerado pela pessoa negra pode ter sido de *feedback* morosos no AVA devido a esquiva de colegas e/ou tutores na interação no MOODLE, trazendo desconfortos, incidindo no estado emocional do sujeito e em uma experiência direta (BANDURA, 1997) pouco positiva com o curso. Vale salientar que, ainda que no Brasil a vulnerabilidade social dos negros seja história devido ao Brasil colônia e escravocrata (ROGRIGUES, 2017), não é possível, nesta pesquisa, inferir que os estudantes negros possuem as mesmas característica do item 9, visto que apenas 9,75% dos estudantes que recebem benefício social se declararam ser da cor negra.

O item dez versa sobre “10.Qual sua classe socioeconômica?”. Àqueles com “Renda familiar acima de 20 salários mínimos” se apresentaram com a menor média de autoeficácia acadêmica na primeira semana de aula, com 6,94 ($\pm DP=1,05$), e os com “Renda familiar de 10 a 20 salários mínimos” com a maior média, com 8,97 ($\pm DP=1,05$) conforme se pode verificar na Figura 25. Neste momento inicial do curso, o teste estatístico não apontou diferença significativa entre as médias de autoeficácia acadêmica e a variável de renda familiar ($F(5)= 0,932$, $p= 0,525$). No último mês de aula, a menor média de autoeficácia acadêmica prosseguiu com aqueles de “Renda familiar acima de 20 salários mínimos”, com 5,68 ($\pm DP=1,02$), e a maior média com os de “Renda familiar de 10 a 20 salários mínimos”, com 9,00 ($\pm DP=1,02$) como verificado na Figura 26. O teste estatístico também não apontou diferença significativa entre a variável de renda da família e as médias de autoeficácia acadêmica para o último mês de aula ($F(5)= 1,583$, $p= 0,209$).

Figura 25 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “renda da família” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró na primeira semana de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média

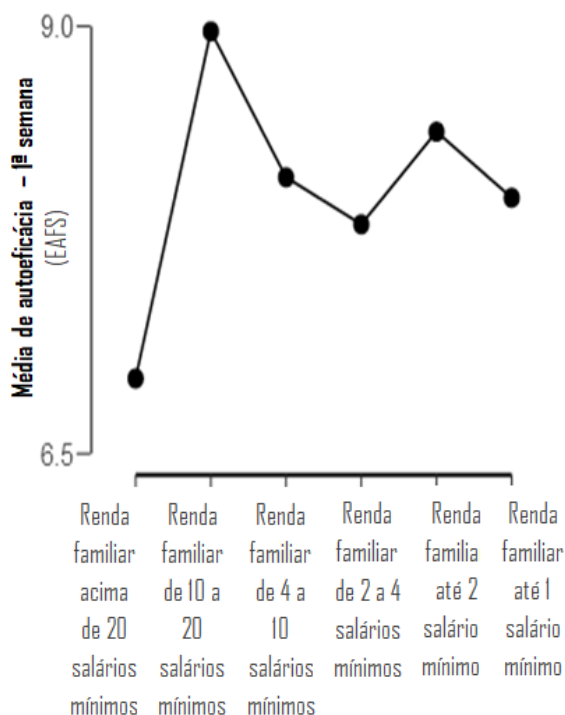
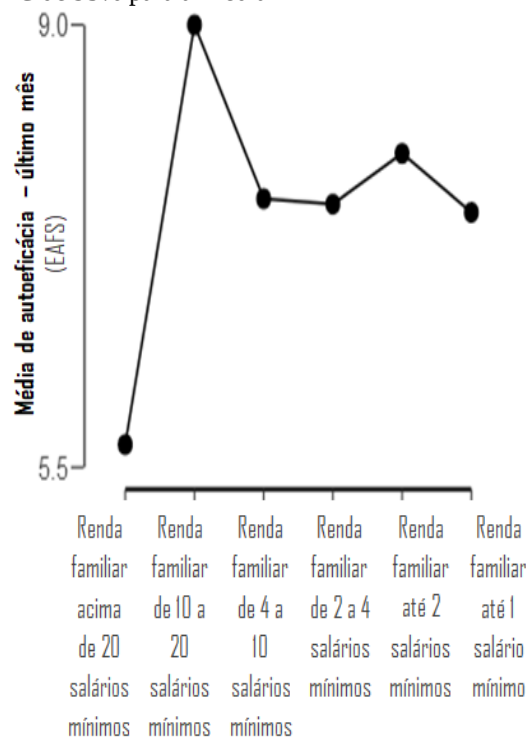


Figura 26 - Gráfico de Intervalos da Média da autoeficácia acadêmica e a variável “renda da família” dos estudantes permanentes do IMD polo Mossoró no último mês de aula do período letivo 2017.1

IC de 95% para a Média



A pesquisadora Leal (2013, p.103) obteve resultado diferenciado desse estudo, a “análise em função do *nível socioeconômico familiar* mostrou diferenças significativas na percepção da autoeficácia”. Mas divergente ainda do resultado desse estudo, “Ao analisar as médias dos níveis dos escores totais, em função do *nível socioeconômico familiar*, verifica-se que os alunos de nível socioeconômico mais elevado apresentam maior média de autoeficácia” (LEAL, 2013, p.88). Sendo os cursos do IMD de formação técnica, é possível que os estudantes de “Renda familiar acima de 20 salários mínimos” possuam média de autoeficácia acadêmica inferior aos demais estudantes por não precisarem atuar profissionalmente na área técnica. Assim, as habilidades técnicas aprendidas não serão totalmente necessárias, pouco acionando a autoeficácia acadêmica. Olaz e Pajares (2008) explicam que a crença de autoeficácia não incide sobre as estratégias e habilidades, mas as provocam. Ou seja, é necessário que o estudante de “Renda familiar acima de 20 salários mínimos” possua interesse acadêmico no curso técnico do IMD para acionar constantemente sua crença de autoeficácia.

Por outro lado, para os de “Renda familiar de 10 a 20 salários mínimos”, os estudos, ainda que no ensino técnico, propiciam enriquecimento ao currículo, conquistar estágios e

empregos (Matos, 2014) e ainda atender as exigências dos editais de concursos públicos quanto aos títulos e a quantidade exigida deles. Para estes estudantes, a “auto-eficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (Azzi; Polydoro, 2006, p. 15). Já o processo de inclusão, expansão e interiorização dos *campi* das instituições “propiciou a frequência de alunos que antes não tinham acesso ao ensino médio integrado ao curso técnico na rede federal. Como jovens das camadas mais pobres da sociedade” (OLIVEIRA, 2016, p.64). Esses estudantes, com “Renda familiar de até 1 salário mínimo”, se apresentam na segunda posição de menor média de autoeficácia acadêmica na primeira semana e último mês de aula, possivelmente devido às condições precárias para o estudo, incidindo sobre o exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) na produção das habilidades e conhecimentos necessários para o ensino a distância.

O item onze versa sobre “11.Você possui alguma das deficiências abaixo relacionadas?”. Das nove deficiências descritas no Questionário Socioeconômico (Anexo IV), apenas duas se apresentaram dentro de três respostas escolhidas pelos estudantes, quais sejam “Baixa visão” e “Deficiência física”, a terceira resposta trata-se de “Não possui deficiência”. Nesse item, as análises foram comprometidas devido o número de amostra de estudantes com deficiência serem insuficientes. Apenas dois estudantes com deficiência permaneceram no curso e participaram da pesquisa, um com baixa visão e outro com deficiência física. Dado modo, esse estudo não considerou a variável deficiência para executar as análises.

5.3 RESULTADOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

A EMAPRE utilizada possui 28 afirmativas para as quais o discente respondeu “concordo”, “discordo” ou “não sei”. Para tabulação das respostas foi adotado como padrão o valor +1 para “concordo”, -1 para “discordo” e zero para “não sei”. Os fatores 1 e 2 da EMAPRE tem um sentido positivo, ou seja, concordar com suas afirmativas está em acordo com uma maior motivação. Enquanto que o fator 3 tem um sentido inverso onde concordar com as afirmativas implica em menor motivação. Apenas para este terceiro fator adotou-se uma tabulação inversa, pontuando +1 para “discordo” e -1 para “concordo”. Dessa forma a pontuação de cada discente foi obtida pelo somatório de cada resposta, podendo variar entre +28 pontos e -28 pontos. A tabela 5 apresenta a média e o desvio padrão dos 53 estudantes

permanentes avaliados com a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem de Zenorini (2007) na primeira semana e no último mês de aula, além dos valores mínimos e máximos observados.

Tabela 5 - Média, desvio padrão e valores mínimos e máximos da EMAPRE dos estudantes permanentes na primeira semana de aula

Fatores	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Total - 1ª semana	53	9,02	6,63	-11	24
Total - último mês	53	7,32	5,64	-10	21
Fator 1. Aprender - 1ª semana	53	8,30	4,38	-8	12
Fator 1. Aprender - último mês	53	7,38	3,86	-2	12
Fator 2. Performance-aproximação - 1ª semana	53	-3,21	4,85	-9	9
Fator 2. Performance-aproximação - último mês	53	-4,15	3,75	-9	5
Fator 3. Performance-evitação - 1ª semana	53	3,92	3,14	-5	7
Fator 3. Performance-evitação - último mês	53	4,09	2,94	-5	7

Fonte: pesquisa própria.

A Tabela 6 apresenta os mesmos dados com os 16 estudantes evadidos.

Tabela 6 - Média, desvio padrão e valores mínimos e máximos da EMAPRE dos estudantes evadidos na primeira semana de aula

Fatores	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Total - 1ª semana	16	11,19	5,53	4	20
Total - após final do curso	16	8,06	5,81	-1	17
Fator 1. Aprender - 1ª semana	16	8,81	2,99	2	12
Fator 1. Aprender - após final do curso	16	7,31	3,50	2	12
Fator 2. Performance-aproximação - 1ª semana	16	-2,69	3,98	-8	5
Fator 2. Performance-aproximação - após final do curso	16	-2,56	3,37	-9	2
Fator 3. Performance-evitação - 1ª semana	16	5,06	1,69	-2	7
Fator 3. Performance-evitação - após final do curso	16	3,31	2,60	-1	7

Fonte: pesquisa própria.

As afirmativas da EMAPRE se constituem em variáveis dicotômicas que se tornam mais inteligíveis na medida em que possam ser agrupadas em categorias. Para isso foi utilizado os quartis para definir três categorias (Motivação baixa, Motivação média e Motivação alta) conforme a pontuação dos estudantes estivesse respectivamente abaixo do quartil 1, entre o quartil 1 e 3 ou acima do quartil 3. Dessa forma é possível observar na Tabela 7 a frequência de cada nível de motivação dos permanentes na EMAPRE e seus fatores.

Tabela 7 - Frequência do nível de motivação para a aprendizagem dos permanentes na primeira semana e no último mês de aula

Fatores	Motivação baixa		Motivação média		Motivação alta		Total
	N	%	N	%	N	%	N
Total - 1ª semana	18	33,96%	20	37,74%	15	28,30%	53
Total - último mês	13	24,52%	26	49,05%	14	26,42%	53
Fator 1. Aprender - 1ª semana	14	26,42%	24	45,28%	15	28,30%	53
Fator 1. Aprender - último mês	14	26,42%	19	35,84%	20	37,74%	53
Fator 2. Performance-aproximação - 1ª semana	16	30,18%	23	43,40%	14	26,42%	53
Fator 2. Performance-aproximação - último mês	19	35,84%	21	39,64%	13	24,52%	53
Fator 3. Performance-evitação - 1ª semana	14	26,42%	20	37,74%	19	35,84%	53
Fator 3. Performance-evitação - último mês	16	30,18%	21	39,64%	16	30,18%	53

Fonte: pesquisa própria.

De igual modo é possível observar na Tabela 8 a frequência de cada nível de motivação dos evadidos na EMAPRE e seus fatores.

Tabela 8 - Frequência do nível de motivação para a aprendizagem dos evadidos na primeira semana de aula e após o final do curso

Fatores	Motivação baixa		Motivação média		Motivação alta		Total
	N	%	N	%	N	%	N
Total - 1ª semana	4	25%	8	50%	4	25%	16
Total - após final do curso	5	31,25%	8	50%	3	18,75%	16
Fator 1. Aprender - 1ª semana	4	25%	6	37,50%	6	37,50%	16
Fator 1. Aprender - após final do curso	4	25%	9	56,25%	3	18,75%	16
Fator 2. Performance-aproximação - 1ª semana	5	31,25%	9	56,25%	2	12,50%	16
Fator 2. Performance-aproximação - após final do curso	7	43,75%	5	31,25%	4	25%	16
Fator 3. Performance-evitação - 1ª semana	4	25%	10	62,50%	2	12,50%	16
Fator 3. Performance-evitação - após final do curso	5	31,25%	7	43,75%	4	25%	16

Fonte: pesquisa própria.

Conforme Tabela 7 é possível observar que a maioria dos estudantes permanentes possuem, na primeira semana de aula, motivação baixa e média no Fator Total, com 33,96% e 37,74% respectivamente. No último mês de aula os estudantes permanentes se concentram na motivação média, com 49,05%. Foi realizado o teste t para amostras pareadas com fins de averiguar se havia diferença significativa entre os dados da EMAPRE da primeira semana e do último mês de aula, todavia esse teste apontou para a ausência de diferenças significativa entre as variáveis ($t(52) = 1,886$, $p = 0,065$). Do mesmo modo ocorreu com os Fatores Aprender ($t(52) = 1,625$, $p = 0,110$), Performance-aproximação ($t(52) = 1,645$, $p = 0,106$) e Performance-evitação ($t(52) = -0,447$, $p = 0,657$).

No Fator Total, os estudantes evadidos, na primeira semana de aula, se apresentaram em sua maioria na categoria “Motivação média”, com 50% desses estudantes com motivação média igual a 11,19 ($\pm DP=5,53$), e permanece com o mesmo percentual no momento após o final do curso conforme Tabela 10, apesar de que a média motivacional sofre uma diminuição para 8,06 ($\pm DP=5,81$). Essa diminuição é suficiente para sustentar um resultado divergente do que é observado entre os estudantes permanentes. O teste t para amostras pareadas apresentou significância estatística entre os dados da EMAPRE dos evadidos na primeira semana e no último mês de aula no escore Total ($t(15)= 2,894$, $p= 0,011$), Fator Aprender ($t(15)= 2,176$, $p= 0,046$) e Fator Performance-evitação ($t(15)= 2,874$, $p= 0,012$). Apenas o Fator Performance-aproximação não apresentou diferença significativa ($t(15)= -0,118$, $p= 0,907$).

O Fator Aprender está “relacionada ao esforço, persistência acadêmica, percepções de eficácia acadêmica, aprendizagem autoregulada, desejo de buscar ajuda para as tarefas de escola e motivação intrínseca” (ZENORINI, 2007, p.17-8). Para esse fator, 37,50% dos estudantes evadidos iniciaram o curso com motivação alta e apenas 18,75% dos estudantes mantiveram esse nível de motivação, representando declínio motivacional nesse fator. Esse dados dos evadidos diverge dos permanentes, que apresentaram um leve aumento no fator aprender (ver Tabela 07). Já

o fator *performance* é caracterizado como aquele que crê que a sua capacidade é evidenciada por “fazer melhor que os outros” e, sendo assim, ele valoriza o reconhecimento público de ser mais capaz do que os demais, proporcionado pela comparação social. O padrão motivacional do aluno orientado a meta *performance* se caracteriza por contínuas tentativas de demonstrar sua capacidade e competência e também em evitar juízos negativos sobre si mesmo. Nesse sentido, prefere tarefas nas quais possa se sobressair; percebe a incerteza com relação aos resultados como uma ameaça e encara os erros como fracassos. (ZENORINI, 2007, p.18-9).

O Fator Performance apresenta dois componentes independentes, qual seja o de aproximação, quando o discente busca parecer inteligente e capaz diante da turma, e o de Evitação, quando o discente não quer parecer incapaz. Assim, a partir do Fator Performance-evitação, é possível dizer que é positivo possuírem baixa motivação nesse fator. Uma vez que é negativo os discentes serem motivados a evitar a realização de determinadas atividades por medo do fracasso. Para Performance-evitação, em contrapartida, os estudantes evadidos no momento após o final do curso aumentaram para 25% seu número na motivação alta diante de 12,50% de quando iniciaram o curso (Tabela 8). Por sua vez os permanentes apresentaram leve diminuição na motivação alta da performance-evitação (Tabela 7). O Fator Performance (aproximação e evitação) parece ter grande relevância no desempenho acadêmico, e

consequentemente na permanência estudantil. Uma análise com a EMAPRE realizada por Santos et al. (2011, p.287), observou-se que “para o estudo e desempenho acadêmico, foram encontradas correlações negativas e significativas com a meta aprender e positivas e significativas com as metas *performance*-aproximação e evitação”.

Dado modo, a Performance-evitação, no qual apresentou diferença significativa entre o momento inicial e posterior ao final do curso com os evadidos, se destaca negativamente devido estes estudantes terem se acrescido de forma considerável na motivação alta. Indicando que se sentem mais motivados em não se aproximar dos tutores, professores e colegas no ambiente estudantil para tratar de questões acadêmicas, evitando parecer incapaz diante deles (ZENORINI, 2007). Todavia, divergente do estudo de Santos et al. (2011), o Fator Aprender, nessa pesquisa, se mostrou mais relevante para o desempenho acadêmico, visto que é um dos fatores que também possuem diferença estatística significativa entre o momento inicial e posterior ao final do curso com os evadidos e que mais apresentou redução na motivação alta. Possivelmente os estudantes evadidos deixaram de se sentir fortemente motivados a persistir no curso (ZENORINI, 2007). Os permanentes não apresentaram diferença significativa entre as variáveis da primeira semana e do último mês de aula em nenhum dos fatores, mas é notório no fator aprender o aumento na motivação alta, possivelmente indicando que estes estudantes no final do curso passaram a se sentir um pouco mais motivados a persistir.

A motivação, em especial a acadêmica por meio do Fator Aprender, é voltada para as questões de persistência e autodisciplina. A respeito dessas questões, Gramsci (2011), quando no cárcere escrevia cartas para sua família, escrevia em separado para seus filhos Giuliano e Delio e sua esposa Giulia. Uma carta, em especial, tratou de falar sobre a questão de sua persistência contra o processo de mudança provocado pelo cárcere aos homens:

Quando vejo agir e sinto falar a homens que estão no cárcere desde há cinco, oito ou dez anos, e observo as deformações psíquicas que eles têm sofrido, arrepiamo-me de verdade, e tenho dúvidas na previsão sobre mim mesmo. Penso que também os demais têm pensado (nem todos, mas pelo menos algum) nem deixar-se dominar e, contudo, sem sequer dar por isso, tão lento e capilar como é o processo, hoje vem-se mudados e nem o sabem, nem podem julgá-lo, por quê é que mudaram por completo. **Certamente, eu vou resistir** [grifo nosso]. Mas advirto, por exemplo, que já nem sei rir de mim mesmo, como antano, e isto é grave. Querida Giulia, interessam-che todas estas palavras? (GRAMSCI, 2011, p.166)

De forma bem particular, através das cartas, Gramsci demonstra à esposa sua motivação por meio da resistência. Ou seja, resistir aos elementos influenciadores de

transformação da personalidade do homem. A motivação é um construto complexo, que envolve elementos intrapessoais e contextuais de escolha pela luta. Para Wilkesmann, Fischer e Virgillito (2012, p. 2) “a motivação acadêmica pode ser entendida como a motivação para decidir pelos estudos universitários e para continuar com os estudos universitários”. Dada à particularidade e distinção da motivação e da autoeficácia acadêmica, decidiu-se observar se havia diferença estatística significativa entre esses dois construtos durante o momento inicial e final do curso. Utilizando, portanto, as médias de motivação acadêmica a partir da EMAPRE apresentadas pelos estudantes do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró e suas médias de autoeficácia acadêmica por meio da EAFS adaptada.

5.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE AS MÉDIAS DA EMAPRE E DA EAFS ADAPTADA

A análise estatística entre as médias de motivação acadêmica (por meio da EMAPRE) e da autoeficácia acadêmica (pela EAFS adaptada) ocorreu através do teste t para amostras pareadas. Entre os estudantes permanentes, o teste estatístico não apresentou diferença significativa entre as médias de motivação acadêmica e autoeficácia acadêmica na primeira semana ($t(52) = -1,004$, $p = 0,320$) e no último mês de aula ($t(52) = 0,538$, $p = 0,593$). De igual modo o teste estatístico não apresentou diferença significativa entre as médias dos evadidos na primeira semana ($t(15) = -2,107$, $p = 0,052$) e no último mês de aula ($t(15) = 0,276$, $p = 0,786$). Dessa forma, a partir dos resultados apresentados, é possível perceber que a motivação esteve caminhando em conformidade com as médias de autoeficácia apresentadas pelos estudantes nos dois momentos da pesquisa quantitativa. Pesquisas em que se aproximam desse estudo estão em Chiaburu e Miranova (2005), no qual evidenciaram que a autoeficácia está positivamente associada a motivação para aprender. Nos estudos de Vieira e Castro (2016, p.810) os resultados também “revelam uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia e a motivação intrínseca”.

O termo “aproximam” utilizado para os estudos dos autores supramencionados arremetesse à análise estatística utilizada por eles, desse modo, decidiu-se por meio do teste de Person também observar se há correlação positiva e significativa entre as médias de autoeficácia acadêmica e da motivação acadêmica da primeira semana e do último mês de aula com os estudantes permanentes. E com os estudantes evadidos entre a primeira semana de aula e o momento após o final do curso. O resultado desta pesquisa apresentou que a

autoeficácia acadêmica e a motivação acadêmica entre os estudantes permanentes não possui correlação positiva e significativa, no qual para a primeira semana de aula o r de Person apresentou coeficiente 0,187 e o p -valor 0,091. Todavia, o r de Person para o último mês de aula apresentou coeficiente 0,336 e o p -valor 0,007. Esse resultado infere que no final do curso os estudantes passaram a estruturar e a unir a motivação e a autoeficácia acadêmica. E, conforme resultados já abordados, as reajustando e as fomentando.

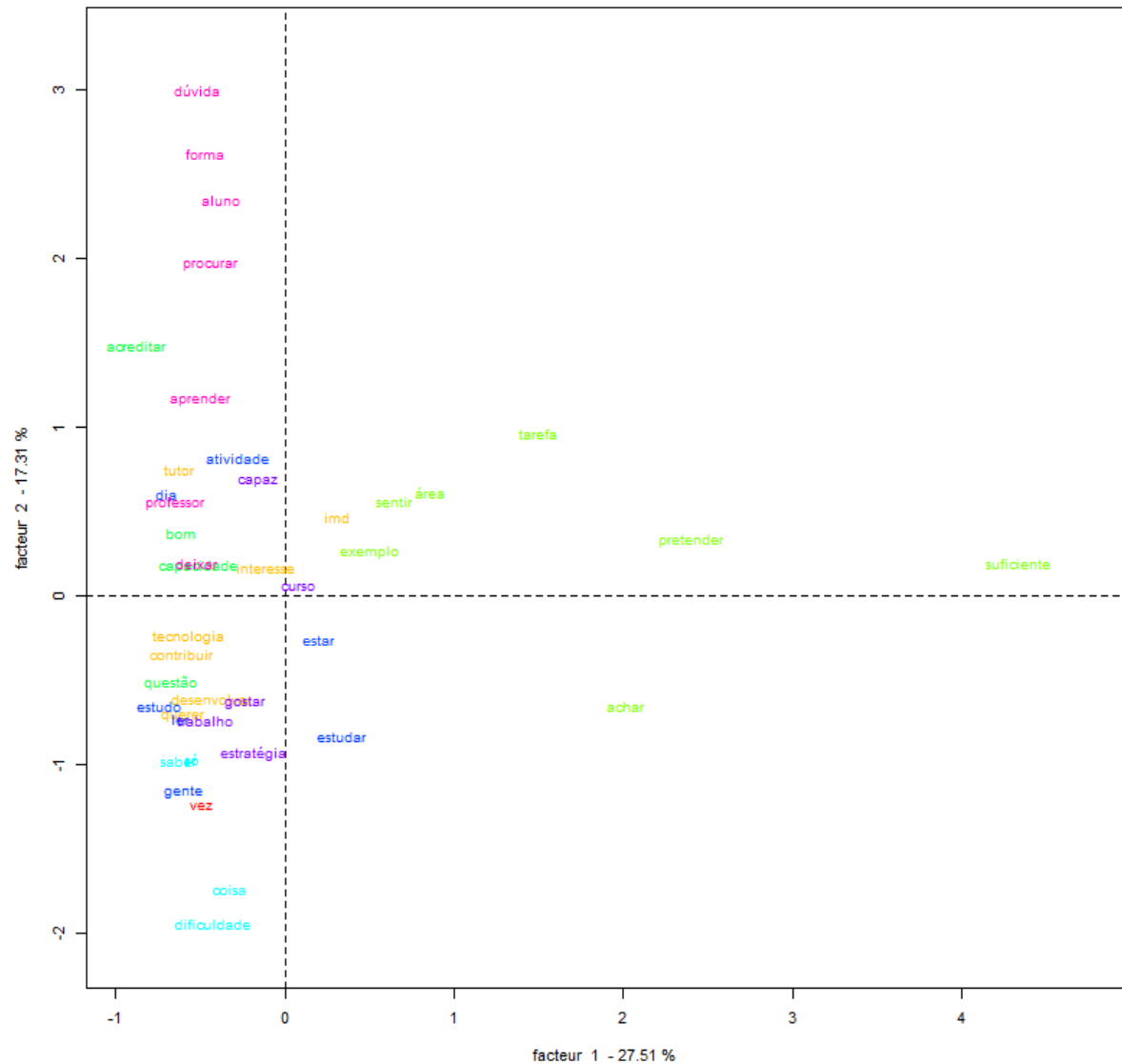
Com os estudantes evadidos o resultado foi um divergente, para a primeira semana de aula o resultado estatístico apresentou correlação significativa e positiva com r de Person 0,594 e o p -valor 0,008. Mas no momento após o final do curso o r de Person apresentou coeficiente 0,276 e o p -valor 0,150. Como já abordado, os evadidos iniciaram o curso com bons índices de motivação acadêmica e após a evasão houve um impacto negativo dela. Ao contrário das médias de autoeficácia acadêmica que, após a evasão, apresentaram um leve aumento delas. Claramente não há correlação entre esses dois construtos no momento após o final do curso, e, por mais randômico que seja em inferir, é possível que os evadidos tenham apresentado julgamentos de autoeficácia acadêmicas não condizentes com a realidade, uma vez que não estão mais vivenciando o contexto dos cursos técnicos em EaD (CALIATTO, 2011).

6. ANÁLISE QUALITATIVA

Por meio do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD (Apêndice I) foi realizada entrevista oral com oito estudantes matriculados no IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró, quatro deles eram evadidos e quatro permanentes nos quais se encontravam no limite da pontuação da autoeficácia acadêmica para mais e para menos. Essas perguntas foram realizadas por meio de entrevista estruturada, áudio-gravadas e posteriormente transcritas para serem estudadas por meio da análise de dados textuais. Os entrevistados foram organizados pela pontuação da autoeficácia acadêmicas e categorias de nível de ensino, quais sejam o ensino médio e superior. Ou seja, foram entrevistados dois estudantes permanentes com ensino médio, um com maior e outro com menor pontuação de autoeficácia acadêmica. De igual modo também foram entrevistados dois estudantes permanentes com ensino superior, um com maior e outro com menor pontuação de autoeficácia acadêmica. A mesma forma de organização das entrevistas ocorreu com os quatro estudantes evadidos entrevistados.

Para o estudo qualitativo acerca das questões relacionadas à autoeficácia dos entrevistados utilizou-se a análise de dados textuais por meio do Iramuteq, um *software* gratuito que realiza essa análise “desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.515). Dessa forma, pôde-se perceber se os discursos apresentados pelos estudantes permanentes se correlacionaram através da frequência de palavras. Da mesma forma com os estudantes evadidos. Para tanto, utilizou-se, a priori, a análise de especificidades, que corresponde à lexicografia dos dados textuais e é conhecida como a “análise de contratos” por separar ou agrupar os envolvidos de acordo suas variáveis de caracterização (CAMARGO; JUSTO, 2013). Por meio do cálculo utilizado por essa análise foi viável perceber os estudantes que menos possuem identificação no discurso e àqueles que possuem conforme Figura 27, no qual apresenta o conteúdo da fala de cada estudante entrevistado separado por cores.

Figura 27 - Análise de especificidade dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró no período letivo



Permanentes com ensino médio:

■ Maior média de autoeficácia acadêmica;
 ■ Menor média de autoeficácia acadêmica.

Permanentes com ensino superior:

■ Maior média de autoeficácia acadêmica;
 ■ Menor média de autoeficácia acadêmica.

Evadidos com ensino médio:

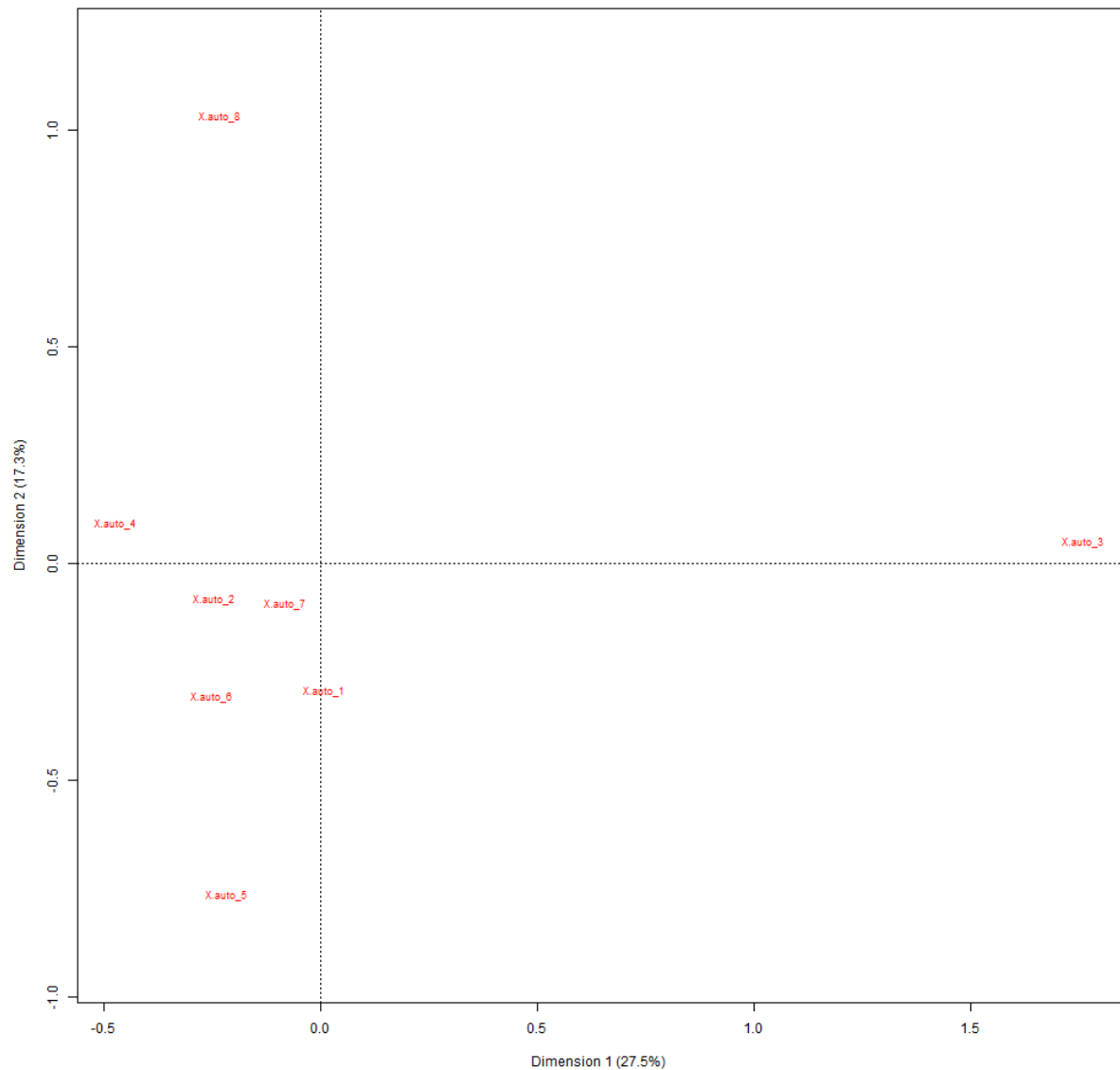
■ Maior média de autoeficácia acadêmica;
 ■ Menor média de autoeficácia acadêmica.

Evadidos com ensino superior:

■ Maior média de autoeficácia acadêmica;
 ■ Menor média de autoeficácia acadêmica.

A Figura 28 apresenta os entrevistados rotulados de “X_auto_1” a “X_auto_8”, e nela é possível de visionar no mesmo quadrante os estudantes permanentes.

Figura 28 - Análise de especificidade dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFERSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.1



Permanentes com ensino médio:

X_auto_2 Maior média de autoeficácia acadêmica;
X_auto_1 Menor média de autoeficácia acadêmica.

Permanentes com ensino superior:

X_auto_6 Maior média de autoeficácia acadêmica;
X_auto_5 Menor média de autoeficácia acadêmica.

Evadidos com ensino médio:

X_auto_4 Maior média de autoeficácia acadêmica;
X_auto_3 Menor média de autoeficácia acadêmica.

Evadidos com ensino superior:

X_auto_8 Maior média de autoeficácia acadêmica;
X_auto_7 Menor média de autoeficácia acadêmica.

É de suma importância para essa pesquisa que os estudantes permanentes tenham se agrupado no mesmo quadrante independente de suas pontuações de autoeficácia acadêmica, em virtude de que o resultado infere que as palavras de caracterização compostas nas cinco perguntas (referente as dimensão da EAFS adaptada) do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD com os quatro entrevistados se identificam, não havendo distinção significativa entre seus discursos e a autoeficácia acadêmica. Assim, o resultado da análise de especificidades confirma a análise quantitativa desta pesquisa, uma vez que o teste estatístico apontou que não há diferença significativa entre os estudantes permanentes e suas pontuações de autoeficácia acadêmica nas dimensões da EAFS adaptada.

No quadrante onde se apresenta os estudantes permanentes é notório perceber palavras de caracterização como “tecnologia”, “estudo”, “contribuir”, “ler”, “querer”, “saber”, “desenvolver” e “dificuldade”. As seis primeira palavras selecionadas representa a autorregulação da aprendizagem dos estudantes envolta da tecnologia, elemento didático e mediador de uso constante na EaD (SOUSA, 2010). Já a última palavra selecionada representa o esforço dos permanentes e as experiências difíceis na qual contribuíram no reajuste das médias de autoeficácia acadêmicas no final do curso. Estudos como Castro (2016, p.24), no qual entrevistou estudantes da EaD, corroboram com o desta pesquisa, uma vez que a análise das respostas dos entrevistados na jornada final do curso está atrelado ao desenvolvimento da “autorregulação da aprendizagem – série de características cognitivas pelas quais os aprendentes criam e utilizam estratégias de estudo que visam a maximizar suas aprendizagens em processos educacionais”. Ressalta-se a presença da palavra “estudo” no quadrante onde os permanentes se encontram, uma vez que na análise quantitativa a dimensão de Estudo foi a única a não apresentar diferença significativa entre as médias de autoeficácia acadêmica na primeira semana e o último mês de aula. Favorecendo os julgamentos dos estudantes nas questões que envolvem as estratégias de estudo à distância, por exemplo as Tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Vale ressaltar que o único evadido que se apresenta no quadrante onde se encontra os permanentes é uma estudante de nível superior, a única com pós-graduação participante da pesquisa. A presença dessa estudante no quadrante onde se encontra os permanentes pode ser considerada uma situação em especial, visto que suas palavras são características específicas de uma pós-graduada em pedagogia que deu enfoque na expressão “estratégia”, abordando-a com frequência na segunda pergunta (referente à dimensão de Estudo) do Roteiro de

Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD. No entanto trata-se de um caso isolado tendo em vista que apesar do uso constante da palavra estratégia, as aptidões profissionais pré-adquiridas pela evadida não correspondem à expectativa da autoeficácia acadêmica na dimensão de Estudo, haja vista que conhecer estratégias de aprendizagem não é à característica desse construto, mas se trata da crença do estudante em si para desenvolvê-las (BZUNECK, 2001). Outro fator é a causa da evasão dessa estudante, descrita na resposta da primeira pergunta (relativo à dimensão Pessoal) do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD, na qual ela aborda que deligou-se do IMD por desconhecer que o mesmo iniciava com o estudo básico e julgou ser o curso muito abaixo dos seus conhecimentos.

1- O que você acha da sua capacidade de contribuir para o aperfeiçoamento do curso?

*X_auto_7: Sim. Bastante **capaz**. Sou bastante **capaz** de contribuir para o aperfeiçoamento do **curso**. Acontece que a minha desistência no **curso** do IMD é que... Eu desisti do **curso** justamente porque pensei que era um **curso** mais avançado, mas para mim é muito básico. Se fosse para um sobrinho meu, por exemplo, dava certo, mas para mim é muito básico.*

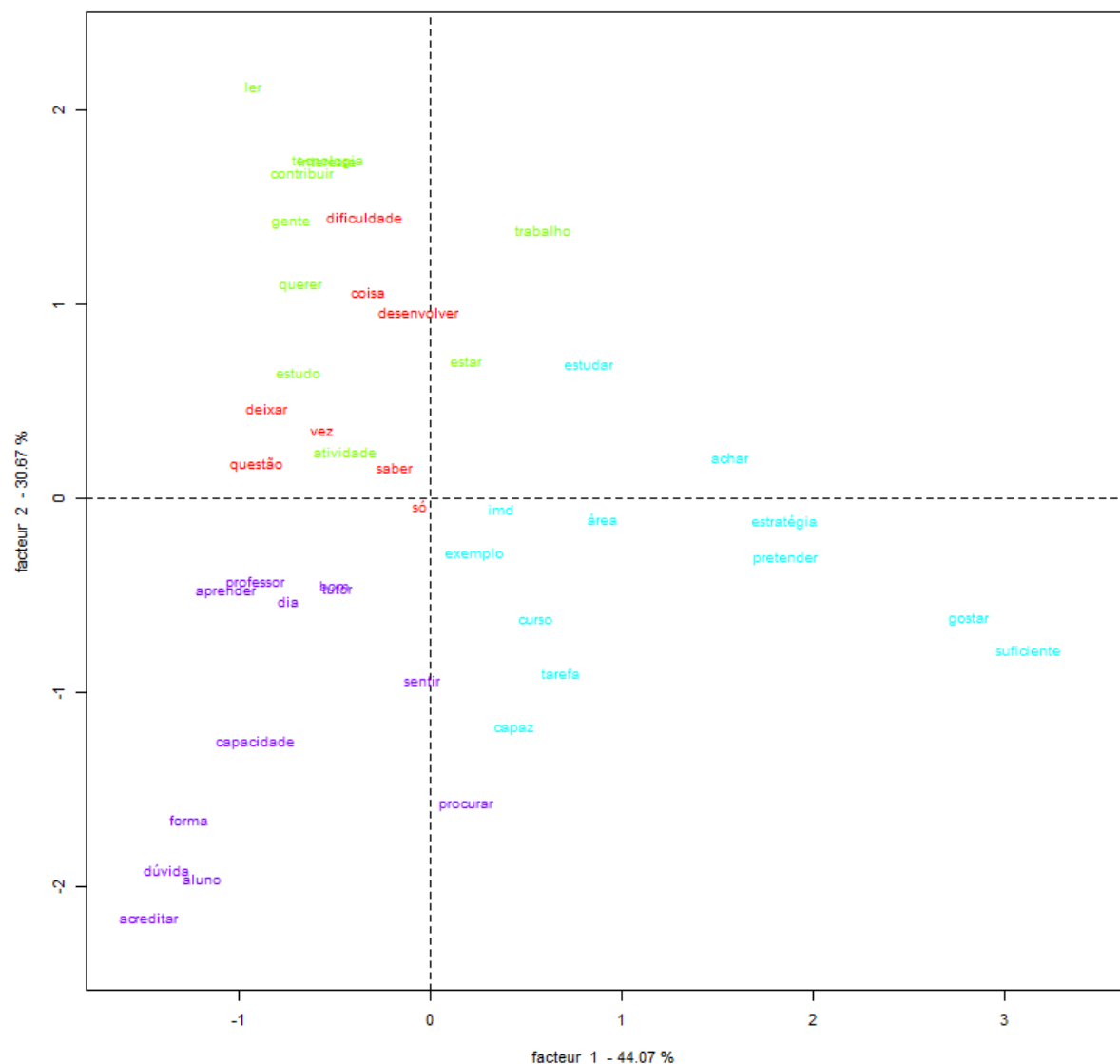
2- Você se sente capaz de desenvolver estratégias pessoais de aprendizagem?

*X_auto_7: Sim. Sou bastante **capaz** de desenvolver **estratégias**. Sou formada em pedagogia, eu sou pedagoga. Eu já fiz muitos **trabalhos** de **estratégias** de aprendizagem. Conheço e também sei utilizar as **estratégias** para o meu benefício. (grifo nosso)*

As palavras em grifo são àquelas em evidência na análise de especificidades, em especial as palavras “trabalhos” e “estratégias” se apresentam no quadrante onde se encontram os permanentes. Vale salientar que a análise de especificidades do Iramuteq ignora palavras no plural, tratando palavras no plural ou no singular como sendo as mesmas, por esse motivo essas duas palavras se apresentam na Figura 25 no singular. É possível notar, a partir dessa estudante evadida em específico, que os estudantes evadidos como um todo estão com discursos desarmônicos. O cálculo de frequência de palavras os separou em quadrantes diferenciados conforme Figuras 27 e 28. Por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), técnica pela qual se observa as “relações existentes através da redução de dimensionalidade do conjunto de dados [...] com o objetivo de determinar o grau de associação global entre suas linhas e as colunas” (SOUZA; BASTOS; VIEIRA, 2010, p.2), notou-se que intercorria o mesmo resultado com os evadidos. Dada à característica de redução dimensional do *corpus* textual, a AFC diverge da análise de especificidades avaliando as palavras mais frequentes como variáveis associadas e não variáveis de caracterização, para Camargo e Justo (2016, p.516) é “momento em que se obtém o contexto das palavras

estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados”. Dessa forma, é convencional que as variáveis (palavras frequentes) se associem e formem grupos. Na AFC os evadidos reduziram para grupos de médias de autoeficácia, e, por sua vez, os que possuem menor média de autoeficácia acadêmica se apresentaram em um quadrante e àqueles com maior média em outro conforme Figuras 29 e 30.

Figura 29 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFERSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.1



Permanentes:

■ Maior média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior;

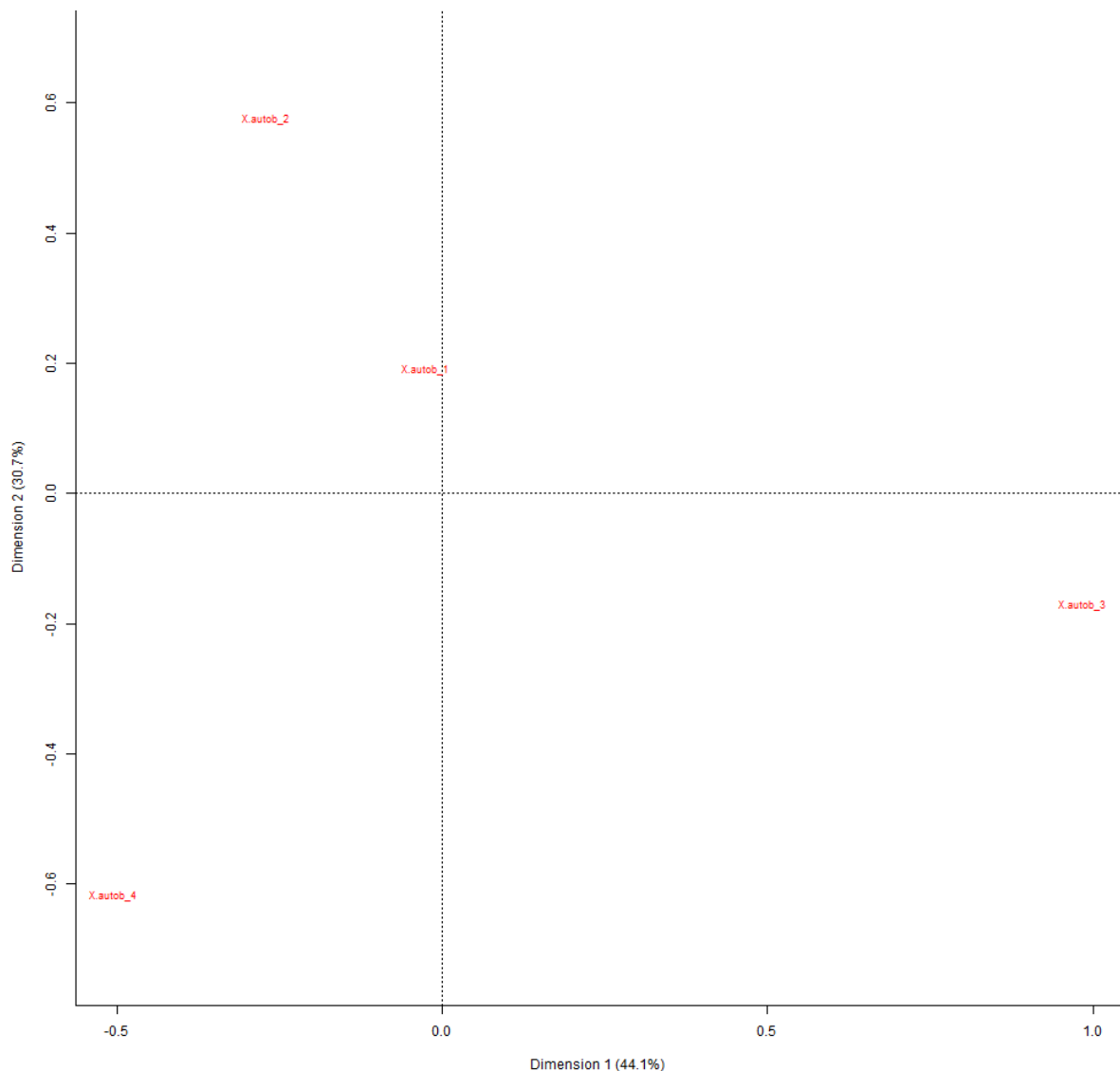
■ Menor média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior.

Evadidos:

■ Maior média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior;

■ Menor média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior.

Figura 30 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais de oito entrevistas realizadas com quatro estudantes permanentes e quatro evadidos do IMD polo UFRSA Câmpus Mossoró no período letivo 2017.1



Permanentes:

X.autob_2 Maior média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior;

X.autob_1 Menor média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior.

Evadidos:

X.autob_3 Maior média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior;

X.autob_4 Menor média de autoeficácia acadêmica, nível médio e superior.

Em consonância ao verificado na análise de especificidades, o resultado dos permanentes na AFC permanece o mesmo, ou seja, no mesmo quadrante independe das médias de autoeficácia. Aqui, o resultado infere que os discursos desses estudantes se correlacionam entre si e se distingue dos evadidos. É possível também inferir que a AFC ratifica as análises quantitativas que envolvem os estudantes permanentes desse trabalho. Já os evadidos com maior autoeficácia acadêmica se apresentam em um quadrante próprio, nele é possível perceber palavras como “imd”, “curso”, “área”, “estratégia”, “capaz”, “suficiente”,

“gostar” e “pretender”, na qual representam apreço, afirmação e experiência estudantil nos cursos do IMD por meio de bons julgamentos de autoeficácia acadêmica. Todavia, como já abordado na análise quantitativa, se deve ter em mente que se trata de estudantes evadidos e dessa forma se deve ponderar o fato deles abordarem situações de comportamento fora da realidade do IMD (CALIATTO, 2011).

O contexto do discurso dos evadidos é de julgamento de suas autoeficácia acadêmica distante do contexto estudantil vivenciado diariamente na EaD e de lembranças do IMD (ADORNO, 1996). As variáveis apresentadas pelos evadidos são notáveis para a análise da autoeficácia acadêmica, mas, divergente desses estudantes, os permanentes vivenciaram situações constantes de exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para o ensino à distância, na qual exigiu esforços e sentimentos como sofrimento, perpassando a experiência direta e os estados emocionais e fisiológicos (BANDURA, 1977) reajustando seus julgamentos da autoeficácia acadêmica. Esse fato pode explicar o motivo das variáveis dos evadidos com maiores médias de autoeficácia estarem no eixo *outputs* (positivo referente à margem zero) da dimensão 1, e os permanentes no *inputs*, ou seja, aquilo que os permanentes tem que aplicar na vida diária estudantil para obter os *outputs* (FÁVERO; BELFIORE, 2015). Conforme discurso de um dos evadidos de maior autoeficácia acadêmica (X_autob_4), é possível perceber o recorte sutil entre o julgamento da autoeficácia acadêmica e as lembranças do IMD. Vale salientar que o terceiro item do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD (Apêndice I) foi escolhido por se tratar da dimensão interpessoal no qual apresentou diferença significativa entre as médias dos evadidos na primeira semana e no último mês de aula do estudo quantitativo. O quinto item, por sua vez, por apresentar as intercorrências supramencionadas, algumas palavras importantes em destaque do quadrante e o motivo da evasão do estudante.

3-Você se sente capaz de estabelecer bons relacionamentos com seus tutores e professores?

X_autob_4: Eu sempre procurei manter um bom relacionamento com meus professores e tutores. Eu cheguei até mesmo a criar vínculos de amizade em alguns casos, porque eu conseguia me sentir mais a vontade para interagir em sala de aula através da amizade, para questionar, para procurar fora do horário de aula, para tirar dúvidas e assim eu conseguia aprender mais rápido.

5- você se sente capaz de definir a área de atuação profissional que pretende seguir?

X_autob_4: Eu sou capaz de definir a área que pretendo seguir. Acontece que as tarefas do ensino superior estavam sobrepondo às tarefas do IMD, e eu tive que tomar uma decisão e escolher. Priorizei as atividades da graduação. Minha formação em nível de graduação é prioridade comparada com a formação do curso técnico. São muitas atividades na graduação e no IMD também, eu tive que escolher. (grifo nosso)

A estudante evadida (X_autob_4) não apresenta sinais de interação virtual via AVA e por meio do seu comportamento estudantil com professores e tutores é possível perceber que seu julgamento de autoeficácia acadêmica na dimensão interpessoal está voltado mais para a comunicação presencial. A baixa comunicação no AVA com professores tutores e colegas foi à causa da evasão em pesquisa como as de Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p.2), na qual “Os resultados mostram que os alunos não concluintes são aqueles que tendem a não utilizar os recursos eletrônicos de interação (mural de notícias, chats, troca de mensagens eletrônicas)”. É relevante considerar que não há nenhuma palavra em destaque no discurso do estudante na dimensão interpessoal que se possa associar as variáveis do quadrante que pertence. Isso infere que não há associação da tendência presencial do estudante com as palavras consideradas fora do contexto real da vivência acadêmica no IMD. A estudante também se julgou capaz de escolher sua área de atuação profissional, todavia optou pelo abandono ao curso técnico à distância em tecnologia da informação (TI) sem analisar, por exemplo, estratégias de organização de tempo já que optou por essa modalidade de curso estando ainda na graduação.

No quadrante da AFC em que se encontram os evadidos de menor autoeficácia acadêmica percebe-se palavras como “professor”, “aprender”, “bom”, “sentir”, “capacidade”, “aluno”, “acreditar” e “dúvida”. Essas palavras estão no eixo *inputs* da dimensão 1 e 2, e sugerem a dependência do estudante envolta da relação professor-aluno e a credibilidade que possuem em aprender dentro desse campo, visto que não há associação dessas palavras com outras da tecnologia virtual. Segue, portanto, discurso de um estudante de menor autoeficácia acadêmica (X_autob_3) contextualizando a interação homem-máquina (OLIVEIRA, 2010) sem destaque das variáveis do quadrante no qual pertence, exceto a palavra “aluno”.

2- Você se sente capaz de desenvolver estratégias pessoais de aprendizagem?

X_autob_3: *Sim. Através de "recompensas". Por exemplo, se meus pais me proibirem de jogar videogame até terminar certa tarefa, então eu vou estudar naquele tempo de "proibição" para ter meu videogame de volta.*

3-Você se sente capaz de estabelecer bons relacionamentos com seus tutores e professores?

X_autob_3: *Sim eu me acho, o suficiente.*

4- Você se sente capaz de planejar o cumprimento das atividades solicitadas pelo curso?

X_autob_3: *No caso do IMD eu era capaz de cumprir as atividades, mas em algumas ocasiões eu achei a interface do site MOODLE muito complicada. Particularmente eu recomendaria a implementação de um sistema de notificações onde o **aluno** pode ver todas as tarefas que faltam fazer, e que também o mesmo sistema pudesse notificar o tempo que está próximo ao encerramento de entregar a tarefa. (grito nosso)*

Esse estudante evadido de menor autoeficácia acadêmica apresenta comportamento de alguém que utiliza a tecnologia digital/virtual para fins de lazer humano, e, no entanto, não absorveu totalmente a ideia da mediação didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem à distância (SOUSA, 2010). A autonomia acadêmica também se apresenta comprometida, sendo esta uma característica essencial para ser desenvolvida no decorrer da vida estudantil nos cursos técnicos em EaD do IMD (LIMA; MARTINS, 2017). Nessas circunstâncias, o acesso à plataforma virtual (onde contém o material de estudo e as tarefas) só era possível através do tempo de “proibição” ao videogame estipulado pelos pais, e somado a indicação de um sistema de notificações quanto ao tempo de expiração das atividades no MOODLE denota-se que o mesmo não desenvolveu autonomia acadêmica necessária para a EaD, e em especial a autonomia quanto ao tempo de estudo e aos acessos ao AVA (GOTTARDI, 2015). Divergente dos permanentes, esse estudante pouco ousou praticar o exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) para desenvolver a autonomia acadêmica necessária para o ensino à distância. Devido a autonomia estudantil ser um desafio a ser alcançado pelos estudantes na EaD, muitos estudos como os de Lyra e Santos (2012), Gomes (2015) e Souza, Freitas e Santos (2016) tratam do desenvolvimento e do uso de aplicativos que venham a notificar e auxiliar os estudantes quanto ao prazo de suas atividades. A necessidade de sujeição do estudante a essas especificidades de aplicativos espelha a dependência da relação professor-aluno do ensino presencial.

Ainda que não haja distinção no discurso dos permanentes entre as médias de autoeficácia acadêmica, permitiu-se expor dois exemplos de respostas sendo uma para cada média na finalidade de comparação com os discursos de cada evadido. Nesses termos, dois permanentes um com maior (X_autob_2) e outro com menor média de autoeficácia acadêmica (X_autob_1) contextualizam nos itens quatro e três do Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD as respectivas situações apresentadas pelos evadidos.

4- Você se sente capaz de planejar o cumprimento das atividades solicitadas pelo curso?

X_autob_2: *Me sinto, eu tive no início da minha vida estudantil **dificuldades**, eu não sabia conciliar os horários de estudos. Mas hoje, [...] quando naquele dia, naquele determinado horário, eu não posso suprir aquela demanda, aí no outro dia eu tenho que dobrar o horário para fazer o estudo. Porque eu não **estudo** apenas no Metrôpole, eu **estudo** em uma faculdade também, aí eu concilio os dois né. Tem um **dia** que eu faço naquele horário as **atividades** do Metrôpole Digital e tem o **dia** que eu faço a **atividade** de academia. Quando a academia se sobrepõe ao Metrôpole Digital tem que também ver o tempo daquele que está mais palpável e mais rápido para entregar, se for o da faculdade eu o faço mais rápido. [...]eu não deixo para fazer as **atividades** online no **dia** da aula presencial, eu costumo fazer antes, pra eu ver mais ou menos como é que vai ser a aula presencial. (grifo nosso)*

3-Você se sente capaz de estabelecer bons relacionamentos com seus tutores e professores?

X_autob_1: Razoável. E razoável é mais que muita gente tem. Na época de escola a gente tinha um relacionamento muito melhor do que com o professor da faculdade. Não sei se é uma coisa que os professores querem por status, mas eles não deixam você se aproximar tanto. No caso do metrôpole eu acho que a dificuldade é porque é só uma vez por semana. É pouco tempo. Por mais que você tenha um ambiente virtual, uma vez ou outra você entra aí. Por mais que o moodle peça e pontue a sua presença ali, mesmo assim não é aquele contato presencial com o professor e você não consegue fazer um vínculo muito forte. É muita gente na sala, é muito conteúdo na sala, por mais que reduza e fique umas quinze, uma vez por semana é pouco para pegar um vínculo real. Comparado com o que eu tenho de ensino médio e ensino fundamental a relação é muito mais baixa com professores e tutores. (grifo nosso)

É possível perceber no discurso do permanente de menor média autoeficácia acadêmica, que divergente dos evadidos com a mesma classificação, eles passaram a praticar o exercício do controle efetivo (BANDURA, 2008) por meio do autogerenciamento do esforço, em especial da interação com o ambiente virtual (homem-máquina) e da interação com os tutores e professores. No discurso do permanente de maior média autoeficácia acadêmica, percebe-se o autogerenciamento do esforço com relação ao tempo para o estudo e o planejamento das atividades. Situação que contrapõe o discurso do evadido de maior autoeficácia acadêmica, na qual optou pela evasão ao invés de analisar estratégias de gestão de tempo. Essa situação reforça a ideia que o aumento das médias de autoeficácia acadêmica dos evadidos correspondem a julgamentos equivocados aplicados fora da vivência diária na educação a distancia. Um estudo que corrobora com a análise realizada com os permanentes desta pesquisa está em Castro (2016, p.24), na qual a interpretação dada às respostas dos estudantes entrevistados “sugerem que os sujeitos desenvolveram estratégias autorreguladas nos âmbitos da gestão do esforço, gestão do tempo, gestão do ambiente e do ambiente social”. Vale ressaltar que, mas uma vez, a resposta dos permanentes explica o resultado da não significância estatística na dimensão de Estudo na análise quantitativa.

O construto motivação, por sua vez, também possui espaço na análise qualitativa dessa pesquisa. É de suma importância realizar essa análise, uma vez que o estudo quantitativo apresentou impacto negativo para os estudantes evadidos na Performance-avoidance e Aprender. Todavia, as técnicas da análise de especificidades e da AFC do *software* Iramuteq não serão integradas nessa parte da apreciação, já que foram divididas por médias de autoeficácia acadêmicas e não por médias de motivação acadêmica. Mas, a partir das entrevistas realizadas, buscou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre o discurso do estudante evadido de maior autoeficácia acadêmica e do permanente de menor autoeficácia

acadêmica como estratégia metodológica para avaliação da ausência e a presença da motivação, respectivamente. Na finalidade de perceber através da discrepância entre as pontuações a possibilidade da permanência e da evasão por meio do construto motivação acadêmica. No item quinto do Questionário do Apêndice I, o evadido de maior autoeficácia acadêmica responde com clareza sobre a ausência de sua motivação no curso.

5- você se sente capaz de definir a área de atuação profissional que pretende seguir?
X_autob_3: Eu me sinto capaz, mas é que às vezes o planejamento não sai como o esperado. Como no IMD. Eu planejei entrar no curso, estava ansiosa para começar. Entrei. E as aulas eram ótimas, e os encontros presenciais eram ótimos, mas faltava algo que me motivasse, algo que me “prendesse”. Mas não saiu como o esperado e então eu saí, por não haver no curso algo que me mantivesse estimulada. Entendeu?

Em contrapartida as colocações do evadido em questão, é perceptível a forte presença da motivação na jornada acadêmica do permanente de menor autoeficácia acadêmica em seu discurso.

4- Você se sente capaz de planejar o cumprimento das atividades solicitadas pelo curso?
X_autob_2: É mais uma vez aquela questão que eu planejo e tenho dificuldade de executar. Eu não acho que... não sei se é criação ou seja lá o que for, eu não acho que exista opção para eu desistir. Por exemplo, desde que eu fiz a inscrição no curso, muita gente me dizia que haviam desistido. Como por exemplo, a galera lá do condomínio, tem dois lá que já fez o curso e me diziam: fiz e abandonei no primeiro módulo. Eu não desisto. Eu tenho muita dificuldade, minha mesmo e eu nem deixo transparecer, eu não sei se é de criação, mas eu não desisto. Eu planejo, sofro muito, mas não desisto. Não sei se é de criação, mas eu não vejo outro futuro se não for estudando. Eu não tenho a opção de largar, a opção que eu tenho é de estudar. Eu só sofro muito e eu culpo ao meu curso de graduação CeT, porque você se sente incapaz pois passa por muita coisa que questiona a você mesmo. Eu tenho méritos, troféu em casa, coisas que a diretora deu para o melhor. Eu ganhava um monte de coisa e quando chegou na faculdade eu não sei o que foi que aconteceu. Você vai perdendo a confiança em você mesmo, é muito fracasso.

Por meio do discurso do estudante evadido de menor média de autoeficácia acadêmica é possível perceber os motivos pelo qual o Fator Aprender na análise estatística apresentou diferença significativa entre a primeira semana e o momento após o encerramento do curso, com relevante declínio da motivação alta para a motivação média. Vale lembrar que para possuir bons índices de motivação no Fator Aprender, é necessária persistência acadêmica e autodisciplina (ZENORINI, 2007). Faz-se necessário, também, encontrar dentro de si o motivo da sua persistência (GRAMSCI, 2011). Nessas circunstâncias, o estudante evadido em questão não apresentou possuir essas características. Todavia, o estudante permanente de menor autoeficácia, apesar de visionar os impasses do ensino a distância e de outras metodologias de ensino-aprendizagem, apresentou forte presença do Fator Aprender da motivação acadêmica. Bem como demonstrou através dos esforços provocados pelos

enfretamentos com a experiência direta (BANDURA, 1977) com o curso técnico do IMD que sua motivação acadêmica está baseada nos estudos, se propondo a não desistir deles já que não visiona outro futuro a não ser por meio da seara estudantil (WILKESMANN; FISCHER; VIRGILLITO, 2012). Corroborando com a discussão desse estudo, Zenorine, Santos e Monteiro (2011, p.162) realizaram pesquisa com estudantes do ensino médio e verificaram que os estudantes com forte resultado “relativos à meta *aprender* são os que apresentam maior [...] envolvimento, interesse e prazer no processo de aprendizagem, enfrentando tarefas desafiadoras e não desanimando diante do fracasso. Assim, mostram-se mais persistentes”.

Dada às circunstâncias, todo o estudo qualitativo ratifica a análise quantitativa desse estudo, tanto com os evadidos quanto com os permanentes. A fim de enriquecer o trabalho com as expressões dos estudantes e sanar eventual dúvida na qual o estudo quantitativo venha a faltar devido sua característica objetiva.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como principal intento analisar a relação entre a crença de autoeficácia dos estudantes do IMD polo UFERSA Câmpus Mossoró e a permanência acadêmica. Porquanto, ponderaram-se duas considerações a respeito dessa relação, uma com os resultados obtidos das análises realizadas com os evadidos e a outra com os permanentes. A partir dos resultados observados com os estudantes evadidos na primeira semana de aula e no momento após o final do curso em cada dimensão da EAFS adaptada, tanto nas análises estatísticas como nas entrevistas realizadas, conclui-se que a dimensão Interpessoal foi a única a apresentar resultado significativo devido ao comportamento descompromissado de interlocução desses estudantes junto à sala virtual. E, nesses termos, após a experiência direta com o AVA, no qual necessita de interação homem-máquina por meio dos recursos da plataforma MOODLE para comunicação com os professores, tutores e colegas, os evadidos perceberam-se com baixa autoeficácia acadêmica para desenvolver estratégias de relações interpessoais, principalmente se envolver tecnologias da informação e comunicação (TICs).

As outras dimensões, quais sejam Pessoal, de Estudo, Institucional e Carreira, por sua vez, não apresentaram resultados significativos, mas, surpreenderam com o leve aumento das médias de autoeficácia dos evadidos no momento após o final do curso. Esperava-se dos evadidos uma realidade distinta da que mostraram. No entanto, a partir da análise das entrevistas, foi possível concluir que as médias de autoeficácia acadêmica apresentadas possuem mais relação com a situação dos estudantes enquanto evadidos do que com a realidade dos cursos técnicos em EaD semipresencial. Ou seja, o leve aumento das médias de autoeficácia acadêmica dos evadidos reflete a ausência diária do exercício do controle efetivo para desenvolver as habilidades necessárias para o estudo nos cursos técnicos à distância semipresencial. É perceptível, por exemplo, no discurso desses estudantes a ausência da autogestão do esforço e do tempo para acessos ao AVA, que perpassam em especial as dimensões Pessoal e de Estudo. Sem provocação do esforço, eles passaram a julgar a autoeficácia acadêmica por meio de experiências diretas suaves, concluindo, por fim, o aumento das médias da autoeficácia acadêmica desses estudantes.

Os estudantes permanentes, por sua vez, apresentaram diferença significativa entre as médias de autoeficácia acadêmicas da primeira semana e do último mês de aula, exceto na dimensão de Estudo. O que não se esperava era uma leve diminuição dessas médias no último

mês de aula nas dimensões da EAFS adaptada. Conclui-se que esses estudantes praticaram, notavelmente, a autogestão do esforço no exercício do controle efetivo para desenvolver as habilidades necessárias ao ensino à distância. Esse efeito ocasionou um ajuste final no julgamento da autoeficácia acadêmica desses estudantes após a experiência direta com o curso técnico em EaD. Fazendo com que, no final do curso, passassem a julgar sua autoeficácia de forma mais realista conforme o contexto educacional no qual estão vivenciando. Por meio dos discursos dos permanentes proferidos nas entrevistas pôde-se ratificar o resultado da análise estatística realizada com eles, em especial, na dimensão de Estudo. Esses estudantes apresentaram em seus discursos a presença no AVA para estudos e ponderaram intenções de interação no MOODLE para preparação acadêmica ao mesmo tempo em que expuseram os problemas de interlocução e aproximação entre professor e aluno que ocorrem dentro dele para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante o trabalho da equipe multiprofissional de assistência estudantil junto aos tutores e professores, tratando pedagogicamente a relevância da aproximação deles a esses estudantes, através do apoio acadêmico para que os processos de transformação da autonomia estudantil não sejam solitários e a autoeficácia tenha impacto mínimo com experiência diretas ruins, em especial com a ausência de *feedback* no AVA.

Esse trabalho também objetivou analisar as questões sociais e histórico-educacionais dos estudantes e sua relação com a autoeficácia acadêmica. Dentre as composições sociais e histórico-educacionais presentes no Questionário socioeconômico (Anexo IV), apenas a variável “grau de escolaridade” apresentou diferença estatística significativa entre as médias de autoeficácia acadêmicas na primeira semana e o último mês de aula. Observou-se um benefício dos estudantes com ensino superior, confirmando a literatura levantada na qual as pessoas mais experientes possuem mais autoconfiança e/ou autoeficácia nos assuntos que envolvem autoregulação da vida acadêmica. Outro fator que também confirma a literatura levantada é apenas uma variável da composição sociais e histórico-educacionais apresentar significância, sugerindo que os contextos sociais possuem realmente efeito mínimo na EaD. Todavia, é possível ater olhar receptivo para àqueles que apresentaram maior redução das suas médias no último mês de aula, já que possivelmente provocaram esforços a mais para o desenvolvimento acadêmico à distância. Dentre as variáveis sociais e histórico-educacionais os estudantes casados com filhos, os que possuem acima de cinco componentes familiares e àqueles que têm o esposo como os principais provedores do grupo familiar apresentaram, respectivamente, maiores redução da média de autoeficácia acadêmica no final do curso e a

menor média dentre todas variáveis. Uma síntese para os três casos é a possível insuficiência de tempo e de recursos tecnológicos, na qual requer do estudante esforço constante de estratégias de estudo devido o ambiente familiar não ser colaborativo. Nessas circunstâncias, concluiu-se que a equipe multiprofissional de assistência estudantil do instituto não perde sua característica essencial dentro do ensino à distância. Torna-se necessário realizar trabalhos de acompanhamento social, psicológico e pedagógico, por meio de apoio e estimulação emocional ao estudante e a família, visitas domiciliares com análise aos dispositivos tecnológicos disponíveis *in loco*, estimulação e readaptação das estratégias de estudo conforme o tempo e recursos tecnológicos disponíveis detectados.

A motivação acadêmica também se encontra como mais um objetivo de estudo desse trabalho, e, considera-se que é outro construto de grande valia a ser trabalhado pela equipe multiprofissional do IMD junto aos tutores e professores, uma vez que se mostrou primordial na permanência acadêmica. Na análise estatística, os evadidos apresentaram resultado significativo no momento após o final do curso com perda na motivação acadêmica para o Estudo e aumento na Performance-evitação. A análise da entrevista explica e ratifica o resultado estatístico quando observa-se a ausência da interlocução no AVA e, em especial, na menção direta da falta de motivação para continuar no curso. Tão complexa de ser definida, a motivação acadêmica espelha o desejo por algo. Não obstante, os estudantes permanentes apresentaram o desejo em alcançar o sucesso profissional através dos estudos, como também mostraram aumento no fator Estudo da análise estatística. Assim, é na linha tênue da persuasão verbal e da experiência vicária que os docentes, tutores e equipe multiprofissional de assistência estudantil podem contribuir com a autoeficácia acadêmica dos estudantes, em especial àqueles com tendência a evasão, moderando sempre na conduta das palavras e do comportamento conforme profissionalismo ético e dignidade humana para não conduzir o estudante a grandes ilusões. Podendo dirigir sempre o estudantes aos setores institucionais responsáveis por campos de estágio, monitorias e atividades de pesquisa e extensão, para que estejam em constante contato com o mercado de trabalho e a produção científica.

Acerca do presente trabalho, enquanto dissertação de mestrado, é exequível apontar alguns pontos de realização como publicações científicas, obstáculos enfrentados e potenciais investigações futuras. A falar de produções científicas, por meio desse estudo foi possível a produção de dois trabalhos científicos e um capítulo de livro, até o presente momento. A validação da Escala Auto-eficácia na Formação Superior para o contexto dos cursos técnicos de nível médio, na qual consta neste trabalho, também foi outra possibilidade de realização e

que, a priori, não se havia previsto no projeto piloto. Não se havia conjecturado, também, quantidade de sujeitos insuficientes para realizar determinadas análises como foi o caso das pessoas com deficiência. Poderia, nessas circunstâncias ter-se pensado na realização de análise qualitativa com os deficientes, em especial a análise de dados textuais, posto que originou excelentes resultados nesse trabalho, todavia fica a sugestão para futuras pesquisas. No tocante as entrevistas, ocorreram percalços com relação ao tempo previsto, visto que dois estudantes evadidos possuíam residências fora da cidade do polo do IMD Câmpus Mossoró. Superada a distância e os desencontros nos horários de agenda para a entrevista, todos os estudantes evadidos foram alcançados e as entrevistas previstas realizadas. A procura por cada discente evadido em suas residências para a aplicação da EAFS adaptada e EMAPRE também demandou muito tempo, mas, adentrar em cada residência foi possível perceber a necessidade da participação da família no complemento do estudo da autoeficácia acadêmica do estudante por trás da complexidade da evasão.

A realização de pesquisa envolta de estudantes evadidos demanda um tempo maior para o estudo. E, com ousadia em proferir, faz-se necessário uma pesquisa com tempo dedicado somente a eles. É necessário realizar uma análise da autoeficácia acadêmica com mais de uma escala, observa-los em mais de um ângulo qualitativo, qual seja através das TICs que estão ao seu alcance, da motivação que os levam a realizar o curso e a participação familiar no desenvolvimento acadêmico, podendo ser realizadas entrevistas com os membros da família e submeter à análises de dados textuais. Ressalta-se que essa última observação é de suma relevância, uma vez que ficou conclusivo nessa pesquisa o valor da família (que é entendido como o ambiente) na reciprocidade triádica (ambiente, indivíduo e comportamento) da autoeficácia acadêmica dos estudantes para o efetivo desenvolvimento acadêmico. Nesses termos, almeja-se que futuros estudos inspirem-se nos resultados desse trabalho para realização de pesquisas voltadas com estudantes evadidos, afim de que os leves níveis de aumento na autoeficácia acadêmica por trás da complexidade da evasão sejam desnudados, na medida do possível.

REFERÊNCIAS

- ABADI, Adejalmo Moreira; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. 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, p.310-331, mai/ago. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7107/4772>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- ABED. **Censo EAD Brasil 2014**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpx, 2015. 155p.
- ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **ERA electron**, São Paulo, vol.5, n.2, p.1-26, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- ABREU, Janette Maria França de. EAD e gênero: uma apreciação sobre a preferência da modalidade pelas mulheres nos cursos de graduação da UFMA. 20º CIAED, Curitiba, **Anais...** Curitiba, abr. 2014, p.1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/81.pdf>>. Acesso em: 08 abril. 2016.
- ADORNO, T W. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Editora Papirus, ano 17, n. 56, p.388-411, Dez. 1996.
- ALENCAR, G. DE S. A evasão discente no curso de relações internacionais da Universidade Federal de Roraima. **Examãpaku**, v. 3, n. 1, 3 jul. 2013.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ANDIFES. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. **Fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis - (FONAPRACE)**. Brasília, 2011.
- ANDRADE, Naiá Fernandes de; IAOCHITE, Roberto Tadeu. A constituição da autoeficácia docente em memoriais de formação de professores-estudantes do ensino fundamental. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores. **Anais...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1656-1666. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139582>>. Acesso em: 02 fev 2018.
- ANJOS, Gilney C. B. dos. IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2007, Resende. **Pesquisa qualitativa em estudos sobre Terceiro Setor**: uma análise nos artigos apresentados no Semead. Rj: Aebd, 2007. 14 p. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1288_1288_Pesquisa_qualitativa_final.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

AZZI, R.G.; GUERREIRO-CASANOVA, D.; DANTAS, M.A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. **Eccos Revista Científica**, 2010, v. 12, n. 1, p.51-67.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.

BAPTISTA, Makilim N.; ALVES, Gisele A. da S.; SANTOS, Thelma M.de M. dos. Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle evidências de validade entre os construtos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, vol. 28, núm. 2, p. 260-271, jun, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021763004>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BANDEIRA, Marina et al. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. **Estud. psicol.**, Natal, v. 5, n. 2, p. 401-419, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2016.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: FRIEDMAN, H. (Org.). **Encyclopedia of mental health**. San Diego: Academic Press, 1998.

BISINOTO, Gustavo Domingos Sakr et al. Gestão da Permanência: Um Estudo Sobre o Perfil Socioeconômico, Permanência e Evasão dos Discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Arequipa. **Anais...**. Arequipa: ISBN 978-85-68618-01-1, 2016. p. 1 - 16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171977/OK_101_00534OK.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Social cognitive theory**. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1989. p. 1-85. Disponível em: <<http://stanford.edu/dept/psychology/bandura/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

_____. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, n. 1, p. 21-24, 1999.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agencia. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

_____. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-68.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 1–9, 31 ago. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BENTES, Márcia Cristina Benigno; KATO, Olívia Misae. Fatores que afetam a evasão na educação a distância: curso de administração. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 31-45, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2016.

BORGES-FERREIRA, Maria Fernanda; ABBAD, Gardênia. Avaliação de aprendizagem em disciplinas de curso técnico a distância. **Estud psicol**, Natal, vol.14, n.2, p.141-149, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000200007>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/108597937/dou-secao-1-05-02-2016-pg-18>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 147, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010. Seção 1.

_____. Programa Ensino Integral (Org.). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2014. 57 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p.116-133.

_____. Prefácio. Em: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-14.

CALIATTO, Susana Gakyia. **A Autoeficácia Acadêmica em Estudantes e Exestudantes da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 124 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Educacional, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Cap. 5. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251178/1/Caliatto_SusanaGakyia_D.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai 2018.

CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, E. R., BORUCHOVITCH, E. **A Autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar do aluno**. Em: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Org.), **Autoeficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006. p.87-109.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2004. 9ª Ed.

DOBARRO, Viviane Rezi; BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Atitude e Crença de Auto-Eficácia: Relações com o Desempenho em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.l.], v. 12, n. 2, jul. 2010. ISSN 1983-3156. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2180>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada. p. 7-73, 1998.

FÁVERO, L.P; BELFIORE, P. **Análise de Dados: Técnicas Multivariadas Exploratórias com SPSS e STATA**. Rio de Janeiro: Editora: Elsevier. p. 6-368, 2015. 1ª Ed.

FERREIRA, Z. N., MENDONÇA, G. A. A. O perfil do aluno de educação a distancia no ambiente TELEDUC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. p. 1-10.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 388–394, fev. 2011.

FONTAINE, A. M. **Motivação em contexto escolar**. Lisboa: Universidade Aberta. 2005.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GARBAR, Claire; THEODORE, Francis. **Família mosaico**. Tradução de Luciano Lopreto. São Paulo: AUGUSTUS, 2000.

GARBE, Gisele Grinevicius; RAMOS, Monica Parente; SIGULEM, Daniel. Sucesso e evasão em cursos de especialização a distância. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 2, p.77-93, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/343>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

GOMES, Samantha Silva. Aplicativo Moodle Mobile: Análise de Funcionalidades. In: CONGRESSO INTEGRADO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2015, Campos dos Goytacazes. **Anais...** Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2015. v. 1, p. 1 - 11. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/6355>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

GOTTARDI, Mônica de Lourdes. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância**, Brasília, v. 14, n. 8, p.21-35, jan. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2015/02_A_CONSTRUCAO_DA_AUTONOMIA_DO_SUJEITO_APRENDIZ.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 9ª ed., p. 63.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

_____. **Cartas do Cárcere**. 9. ed. Galiza: Estaleiro Editora, 2011. 439 p. Tradução de: Carlos Diegues. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1931/12/cartas_do_carcere_gramsci_pant.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B.; CROWSON, H. M.; DUKE, B. L.; AKEY, C. L. **‘Predicting high school students’ cognitive engagement and achievement**: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v.29, n.4, p. 462-482. 2004.

GUERREIRO, Daniela Couto. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes**: mudanças e relações. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Autoeficácia de alunos do Ensino Médio e nível de escolaridade dos pais. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 36-55, 2011.

_____. Percepções sobre autoeficácia acadêmica e experiência escolar: o que pensam os estudantes do Ensino Médio? In: II **Seminário VIOLAR**: Problematicando juventudes na contemporaneidade. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 201-213, 17-19 out. 2012.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. Autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio: especificidades das séries e turnos. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 95-120, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2018.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. 80p.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. 39p.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set 2016.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 73-82, abr. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2016.

LACERDA, Fátima Kzam Damaceno de; ESPÍNDOLA, Romário de Macedo. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.96-108, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.EaDemfoco.cecierj.edu.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LEAL, Mara de Souza. **Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino regular e técnico**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Econ. soc.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 59-77, Apr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LIMA, Carmem Tassiany Alves de; CASILLO, Danielle Simone da Silva. Análise do Fator Gênero nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital no polo da Ufersa campus Mossoró. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Rio Grande do Norte. **Anais...** Natal: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID9211_15082016225846.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LIMA, Carmem Tassiany Alves de; MARTINS, Remerson Russel. Análise de aspectos de evasão discente nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital no polo da Ufersa campus Mossoró. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 8. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID9211_15082016225846.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LYRA, F.; SANTOS, N. Agentes de Software no Monitoramento de Alunos em Educação a Distância. In: Anais do CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro-RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: SBIE, 2012. v. 1, p 1 - 9. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1937>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MARTELETO, L. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. **Revista Brasileira de Estudos da População**, vol. 19, n. 2, 2002.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A Sagrada Família ou crítica da crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1983. 195p. (Biblioteca de Ciências Humanas)

_____. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro**. São Paulo: Global Editora, s.d. 128p. (Coleção Bases).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, Patricia Andréa V. C. de. **Síndrome do Impostor e Auto-eficácia de Minorias Sociais**: Alunos de Contabilidade e Administração. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEC. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012.** Brasil, BRASÍLIA, Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 22 Mai. 2017.

MOORE. Michael Grahame. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed., São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013. 176p.

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 102-115, 2009.

OLIVEIRA, Frederico Bida de. **Interfaces Usuário-Máquina.** Biblionline, p. 01-51: João Pessoa, 2010. Disponível em:

<http://sistemas.riopomba.ifsudestemg.edu.br/dcc/materiais/1618984280_ApostilaInterfaces-Homem-Maquina.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

OLIVEIRA, Tiago Fernandes. **Relação entre Autoeficácia Acadêmica, Comportamento Exploratório e Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira e Desempenho Acadêmico em alunos do Ensino Médio Técnico de SC.** 2016. 137 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Psicologia, Centro de Ciências de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Cap. 5. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178579/347920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

OTTATI, Fernanda. **Otimismo, Interesses Profissionais e Autoeficácia:** Estudo com Adolescentes. 2014. 119 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014. Cap. 3. Disponível em:

<<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/15294080063596275.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fábio. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva:** Conceitos Básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 79-114.

PEREIRA, Raquel da Silva et al. Ensino Técnico Profissionalizante: Formação Profissional e Cidadania. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEPQ, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ331.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ARAUJO, Elvira Aparecida Simões. Olhar o Ensino Médio pelas lentes da teoria social cognitiva. **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, v. 6, n. 1, p. 3-13, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2017.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Sociocognitiva: Introduzindo Modelos de Investigação e Intervenção. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 05 Nov. 2016.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 192 p.

PRETTE, A. Del; PRETTE, Z. A. P. Del. **Inventário de Habilidades Sociais**. Texto do inventário. Manuscrito não-publicado, 2000.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 199-218, 2012. Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mai 2018.

RIBEIRO, Maria Mônica Freitas et al. A opção pela medicina e os planos em relação ao futuro profissional de estudantes de uma faculdade pública Brasileira. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 405-411, set. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Out. 2017.

RODRIGUES, L. C., BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, v.1, n. 2, p. 41-53, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2009/11/v1n2005.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

RODRIGUES, Wallace. Nosso Negro Passado e Vulnerabilidade Social Atual. **Revista Contemporânea: Revista Unileto: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação**, Araçatuba, v. 02, n. 01, p. 104-115, out/dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2596>>. Acesso em: 06 mai 2018.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Teoria e prática na formação técnica: um estudo de caso com os egressos do Instituto Federal da Bahia. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p.624-643, ago. 2013. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/9679/12480>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 283-290, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SANTOS, Glauber E. O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RBAAD**, São Paulo, v. 14, p.21-35, 2015. Anual. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2015/02_A_CONSTRUCAO_DA_AUTONOMIA_DO_SUJEITO_APRENDIZ.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação (Org.). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. [2014?]. 57p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 297-305, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2016.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p.61-82, jul./out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, Patrícia Teixeira Maggi da. **Transferência de aprendizagem**: um estudo com alunos e ex-alunos de programas de MBA. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, Karin V. da; PEIXOTO, João; PACHECO, Anderson S. Vasques. Quem são os diplomados a distância em regiões não-metropolitanas do Brasil? Um estudo de caso do curso de administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 1, p. 81-92, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/28184/21728>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. 520p.

SOARES, A. B., SEABRA, A. M. R., GOMES, G. Inteligência, habilidades sociais e autoeficácia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p.85-94, jan/jun. 2014.

SOUSA, Elizenda Sobreira Carvalho de. **A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE**: a escola de gestores de educação básica da Paraíba. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Cap. 3. Disponível em:

<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4936/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SOUZA; Augusto Carvalho; BASTOS, Ronaldo Rocha; VIEIRA, Marcel de Toledo. Análise de Correspondência Simples e Múltipla para Dados Amostrais Complexos. In: SINAPE – Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística, 19, 2010, São Pedro. **Anais...** São Pedro: IME-USP, 2010. p. 1 - 6.

SOUZA, L. R. A. de; FREITAS, C. B. de; SANTOS, J. M. M. S. Whatsapp - inimigo ou aliado na educação: um estudo de caso sob a ótica dos discentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIAED, 22., 2016, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: ABED, 2016. v. 1, p. 1- 8. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/113.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 609-633, Sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2018.

STELZER, Joana et al. Fórum EaD e o (Des)Conhecimento da Ferramenta Pelos Atores do Processo de Ensino e Aprendizagem. In: Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU, 14, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2014. p. 1 - 14. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131797/2014-166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; CASTRO, Graciele Dotto; PICCOLO, Luciane da Rosa. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n 11, v 2, p.211-220. dez. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7466>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

UFRN. **Cursos Técnicos do Instituto Metr pole Digital**: Projeto Pedagógico. 2015. Disponível em: <http://portal.imd.ufrn.br/wp-content/uploads/2014/09/PPP_MD_Tecnico-V5-2016.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

VIEIRA, M. Dias. CASTRO, Nelimar R. de. Relação Entre a Autoeficácia e a Motivação Acadêmica. In: Simpósio de Produção Acadêmica. Viçosa. **Anais...** Minas Gerais: Revista Científica Univi osa, 2016. n. 1, v. 8, p. 810-815. jan. - dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7466>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

WERRI, Ana Paula Salvador; RUIZ, Adriano Rodrigues. Autonomia Como Objetivo Na Educação. **Urut gua**, Maringá, v. 2, n. 1, p.1-1, jul. 2001. Bimestral. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/02autonomia.htm#_ftn1>. Acesso em: 18 out. 2016.

ZENORINI, Rita P. C. Estudos para a construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE. **Tese de Doutorado**, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007, 138p.

ZENORINI, Rita da P. Campos; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos; MONTEIRO, Rebecca de Magalhães. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 157-164, aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. A assistência social na prática profissional: história e perspectivas. In: **Serviço Social & Sociedade**, n. 85. São Paulo, Cortez, 2006.

WILKESMANN, U.; FISCHER, H.; VIRGILLITO, A. Academic motivation of students: the German case. **Discussion paper**: Technische Universität Dortmund, Dortmund, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.zhb.tudortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2012_21.pdf>. Acesso em: 10 jun 2017.

ANEXO I

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (ZENORINI; SANTOS, 2007)

As questões a seguir referem-se à sua motivação e às suas atitudes em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque **(X) 1** se você concorda com a afirmação, **(X) 2** se você não tem opinião a respeito e **(X) 3** se você discorda da afirmação.

ITEM	1 - Concordo	2 - Não sei	3 - Discordo
1. Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.			
2. Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.			
3. Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.			
4. É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.			
5. Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.			
6. Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma "besteira".			
7. Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.			
8. Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.			
9. Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.			
10. Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.			
11. Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.			
12. Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.			
13. Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.			
14. Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.			
15. Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.			
16. Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.			
17. Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.			
18. Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.			
19. Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.			
20. Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.			
21. Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.			
22. Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.			
23. Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.			
24. Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar.			
25. Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.			
26. Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.			
27. Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.			
28. Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.			

ANEXO II

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (GUERREIRO; POLYDORO, 2007)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a auto-eficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Nº	Item	Pouco <.....> Muito
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas (processo de adquirir um conhecimento) para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender/compreender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições (de tempo/espço/lugar) para o desenvolvimento/realização dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO III

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL POLO: _____ FICHA CADASTRAL 2017	 SOCIEDADE METRÓPOLE DIGITAL
Foto 3X4		
DADOS PESSOAIS		
NOME DO ALUNO:		
MATRICULA ANTERIOR		
ENDEREÇO:		
Logradouro: (Rua, Av., Travessa, etc.)	Nº:	
Bairro:	Complemento:	
Cidade:	UF:	CEP:
CONTATO:		
Telefones: () _____ - _____ () _____ - _____ () _____ - _____		
E-mail: _____ E-mail alternativo: _____		
IDENTIFICAÇÃO		
RG.:	UF:	Órgão Expedidor
CPF:		
Data de Nasc.: ____/____/____	Naturalidade	UF:
Nome do Pai:	Profissão:	
Nome da Mãe:	Profissão:	
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES		
Cor/Raça () Preta () Parda () Indígena () Prefiro não identificar		
Portador de Deficiência () Sim () Não	Especifique:	
Como se dá o deslocamento do aluno	() A pé () Transporte público () Bicicleta () Moto () Transporte escolar () Carro próprio () Outros _____	
Escola em que cursa/cursou o Ensino Médio		
Possui algum Benefício Social?	() Sim () Não Especifique:	
Assinaturas Válidas:		
_____ Aluno, Pai, Mãe ou Responsável		
Em: ____/____/____		
_____ Funcionário Responsável pelo Cadastramento		

ANEXO V**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Profª Dra. Danielle Simone da Silva Casillo, abaixo assinado, responsável pelos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital no polo UFERSA *campus* Mossoró, autorizo a realização da pesquisa acadêmica intitulada AUTOEFICÁCIA E PERMANÊNCIA ACADÊMICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL, CAMPUS MOSSORÓ, a ser conduzido pela mestranda Carmem Tassiany Alves de Lima sob a orientação do Profº Dr. Remerson Russel Martins. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Mossoró, 01 de novembro de 2016.



Profª Dra. Danielle Simone da Silva Casillo
Matricula nº 1714079
Coordenadora do IMD – Polo UFERSA *campus* Mossoró

ANEXO VI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES DA
INSTITUIÇÃO

Instituição: Instituto Metrópole Digital – Polo UFERSA *Campus* Mossoró

CNPJ: 24.365.710/001-83

Endereço completo: Avenida Francisco Mota, nº572 – Costa e Silva, Mossoró – RN, CEP: 59625-900, Prédio Central do *Campus* Oeste.

Representante da Instituição: Profª Dra. Danielle Simone da Silva Casillo

Telefone: (84) 99480-6816

Tipo de produção científica: Dissertação de Mestrado

Título/subtítulo: Autoeficácia e permanência acadêmica nos cursos técnicos de educação a distância do Instituto Metrópole Digital, *campus* Mossoró.

Autor: Carmem Tassiany Alves de Lima

Matrícula: 2016102490

Professor Orientador: Profº Dr. Remerson Russel Martins

Programa de Pós-graduação: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições.

Como representante da Instituição acima nominada, declaro que as informações e/ou documentos disponibilizados pela instituição para a produção científica citada:

☒ Podem ser publicados sem restrição.

☐ Possuem restrição parcial por um período de ____ anos, não podendo ser publicadas as seguintes informações e/ou documentos:

☐ Possuem restrição total para publicação por um período de ____ anos, pelos seguintes motivos:

Mossoró, 01 de novembro de 2016.



Profª Dra. Danielle Simone da Silva Casillo

Matrícula nº 1714079

Coordenadora do IMD – Polo UFERSA *campus* Mossoró

APÊNDICE I

Roteiro de Entrevista Estruturada de Autoeficácia na Formação em EaD (Entrevista oral)

1- O que você acha da sua capacidade de contribuir para o aperfeiçoamento do curso?

Observações do entrevistador

2- Você se sente capaz de desenvolver estratégias pessoais de aprendizagem?

Observações do entrevistador

3- Você se sente capaz de estabelecer bons relacionamentos com os tutores e professores?

Observações do entrevistador

4- Você se sente capaz de planejar o cumprimento das atividades solicitadas pelo curso?

Observações do entrevistador

5- Você se sente capaz de definir a área de atuação profissional que pretende seguir?

Observações do entrevistador
