

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E CIÊNCIAS
ECONÔMICAS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

HENRIQUE DE JESUS MAGALHÃES

A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA: EM PERSPECTIVA E REALIDADE DOS
ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GOIÂNIA

2017

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral
Reitor da Universidade Federal de Goiás

Prof. Ms. Gisele Araújo Prateado Gusmão
Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Moisés Ferreira da Cunha
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Kleber Domingos de Araújo
Coordenador do curso de Ciências Contábeis

HENRIQUE DE JESUS MAGALHÃES

**A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA: EM PERSPECTIVA E REALIDADE DOS
ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Contábeis, da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial ao título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Ms. Ednei Moraes Pereira

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Magalhães, Henrique de Jesus

A Teoria da Autoeficácia: Em Perspectiva e Realidade dos
Alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Goiás
[manuscrito] / Henrique de Jesus Magalhães. - 2017.
XXI, 21 f.

Orientador: Prof. Ednei Moraes Pereira.

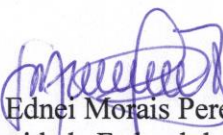
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis
e Ciências Econômicas (FACE), Ciências Contábeis, Goiânia, 2017.

1. Teoria da autoeficácia. 2. Desempenho acadêmico. 3.
Educação. I. Moraes Pereira, Ednei, orient. II. Título.

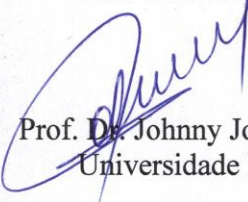
HENRIQUE DE JESUS MAGALHÃES

A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA: EM PERSPECTIVA E REALIDADE DOS ALUNOS
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido e defendido publicamente na Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis, aprovado pela seguinte Comissão Examinadora:



Prof. Me. Ednei Moraes Pereira - Orientador
Universidade Federal de Goiás (UFG)



Prof. Dr. Johnny Jorge de Oliveira - Avaliador
Universidade Federal de Goiás (UFG)



Prof. Dra. Michele Riany Rodrigues Machado - Avaliadora
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Goiânia (GO), 03 de julho de 2017.

A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA: EM PERSPECTIVA E REALIDADE DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar a percepção de autoeficácia dos alunos de Ciências Contábeis da UFG e comparar ao real desempenho acadêmico dos mesmos. A Teoria da Autoeficácia, expressa o julgamento e a percepção do indivíduo sobre sua capacidade em desenvolver determinada atividade (BANDURA, 1994). Para a obtenção dos dados, foram aplicados questionários aos alunos ativos do curso, dos quais se obteve 141 respondentes. Foram estabelecidas nove hipóteses com a intenção de obter evidência do julgamento da autoeficácia, o gênero dos alunos, o tempo de dedicação aos estudos, a realização de estágio e trabalho laboral, a participação dos alunos em projetos de extensão na própria universidade, e uma comparação entre os julgamentos de autoeficácia e o real desempenho acadêmico dos alunos. Utilizou-se o teste de igualdade de médias para amostras simples, para a análise dos dados. Conclui-se que, ao comparar a percepção de autoeficácia dos alunos de Ciências Contábeis da UFG e o seu efetivo desempenho acadêmico, é possível identificar que os alunos com maior crença de autoeficácia possuem melhor desempenho acadêmico e aqueles que são mais céticos em relação à autoeficácia possuem em comparação as menores médias.

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

1. INTRODUÇÃO

Ingressar em uma universidade pública federal e ter um ensino de qualidade que possa lhe proporcionar uma realização profissional, pessoal, e estabilidade financeira é o sonho da maioria dos jovens hoje em dia. Sendo assim muitos vêm se preparando firmemente durante todo o período escolar, pois sabem que são tantos os desafios que antecedem a sua entrada na universidade (RODRIGUES e PERSOLI, 2008). Seguindo Rodrigues e Persoli (2008, p. 173) afirmaram que, “durante a preparação para o vestibular, o adolescente enfrenta, além das incertezas e inseguranças inerentes à sua condição desenvolvimental, a cobrança da família, de amigos e da própria sociedade para que ele obtenha a aprovação”.

A partir da promulgação da Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, para se conseguir entrar em um curso universitário, em universidade pública, os candidatos devem passar pelo Exame Nacional do Ensino Médio, espécie de concurso que visa qualificar os alunos de acordo com seus desempenhos de aprendizagem. Criado em 1998, o Enem tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, cerca de 500 universidades já utilizam o resultado do Enem como critério de seleção para o ensino superior (MEC, 2016).

Esses estudantes universitários ingressantes, em teoria, obtiveram melhores resultados durante as fases preparatórias. Nesse caso, qual a explicação para que boa parte dos universitários obtenha um baixo desempenho durante a sua graduação? E quais os motivos que auxiliam a essa grande retenção dos alunos? Um grande problema nas universidades públicas é a retenção, contudo, ainda não existe um consenso sobre quais os motivos que levam a esse baixo desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) constatou que mais da metade dos alunos ativos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Goiás (UFG) não tinham a expectativa de se formar no tempo ideal, 74% afirmaram que iriam prolongar o curso, de acordo com suas expectativas. Os motivos mais citados foram; reprovação em disciplinas, dificuldade em conciliar trabalho e academia e abandono de disciplinas.

Miranda et al., (2014), observa que, são muitos os motivos que influenciam no desempenho acadêmico, e neste trabalho pretende-se analisar e comparar teoria da autoeficácia e alguns dos motivos que influenciam o desempenho dos alunos do curso de Ciências Contábeis da (UFG).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a Teoria da Autoeficácia, que expressa o julgamento e a percepção do indivíduo sobre sua capacidade em desenvolver determinada atividade (BANDURA, 1994). No âmbito acadêmico, os alunos tendem a desenvolver julgamentos sobre suas próprias capacidades, criando uma forma de adquirir o conhecimento e desenvolver o que foi aprendido (CUNHA et al., 2010).

Estudos com base na Teoria da Autoeficácia foram desenvolvidos na tentativa de identificar relação entre os resultados apresentados pelos alunos e o seu julgamento de autoeficácia (CUNHA et al., 2010; MARTINELLI; SASSI, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; SILVA; LAOCHITE e AZZI, 2010; OLIVEIRA e SOARES, 2011; FONSECA, 2009; RODRIGUES; BARRERA, 2007; NEVES; FARIA, 2005). O processo da autoeficácia é intuitivo, os indivíduos ao interpretar os resultados de suas ações, usam essa interpretação para criar julgamentos sobre seu desempenho em desenvolver algum tipo de tarefa (CUNHA et al., 2010).

Diante ao exposto, a proposta deste estudo foi responder: **Quais as percepções de autoeficácia dos acadêmicos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Goiás, e estas percepções condizem com o real desempenho dos mesmos?**

Como objetivo geral, este estudo buscou analisar as percepções de autoeficácia dos alunos de Ciências Contábeis da UFG e comparar ao real desempenho acadêmico dos mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da autoeficácia

A teoria da autoeficácia foi um dos pilares da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), a Teoria Social Cognitiva trata o indivíduo como um integrante de um grupo, que influencia e é influenciado pelo mesmo. Nesta teoria, o comportamento do indivíduo, os fatores pessoais e o ambiente, se influenciaram mutuamente (TORISU; FERREIRA, 2009).

Bandura (1994; 1998), definiu teoria da autoeficácia como as crenças das pessoas sobre suas capacidades para produzir níveis designados de desempenho que exerceriam influência sobre os eventos que afetam suas vidas. Pessoas com um forte senso de autoeficácia tendiam a se sentirem mais realizadas e com maior bem-estar pessoal, se sentiam motivadas e capacitadas a enfrentar e solucionar desafios e obstáculos que aparecessem em seu caminho. E pessoas que não possuem o senso de autoeficácia tão bem definido tendiam a encarar desafios como ameaças pessoais, se apegariam mais a suas incapacidades, e assim tenderiam a desistir mais facilmente.

Bandura e Benight (2003) enfatizam que um senso de eficácia pessoal é o fundamento da ação humana, quaisquer que sejam os outros fatores servem como guias e motivadores. O senso de eficácia pessoal está enraizado na crença central de que se tem o poder de produzir os efeitos desejados por suas ações, caso contrário, a pessoa tem pouco incentivo para agir ou para perseverar em face de dificuldades. Indivíduos com as mesmas habilidades e capacidades tendem a ser mais bem-sucedidos ao enfrentar desafios e obstáculos, quando tem uma crença elevada em sua eficácia. Para Barros e Santos (2010, p. 3), “a autoeficácia é vista como crenças pessoais; o indivíduo apresenta níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades”.

Polidoro e Guerreiro-Casanova (2010), enfatizam que, é como um fator cognitivo, o constructo da autoeficácia é concebido durante a vida e próprio a cada pessoa. Bandura (1994) elucida que esse processo de concepção ocorre por meio da interação triádica entre os aspectos pessoais, os aspectos comportamentais e os aspectos sociais.

Bandura (1994) explicou que existem quatro principais fontes para criar e fortalecer as crenças de autoeficácia, sendo elas: experiência de mestria; experiências indiretas; persuasão social; e os estados somáticos e emocionais.

A primeira fonte de autoeficácia é a experiência de mestria, com ela o indivíduo se torna resiliente, ele aumenta sua crença de eficácia a cada obstáculo que se esforça para superar, e não perde o ânimo tão facilmente quando encontra alguma dificuldade. Torisu e Ferreira (2009, p 171), “tratam a experiência de êxito (experiência de mestria), como algo que se inicia após obter êxito em alguma tarefa. Após a realização de uma tarefa as pessoas avaliam seu desempenho e, a partir dele, faz julgamentos sobre suas capacidades”. Sucessivos êxitos em tarefas semelhantes podem levar ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia mais positivas (TORISU e FERREIRA, 2009, p.171). Para Fonseca (2009), experiências de êxito constituem a contribuição mais importante para a autoeficácia por se basearem em experiências de domínio real.

A segunda fonte de autoeficácia são as experiências indiretas ou experiências vicárias, para Bandura (1994), quando o indivíduo observa pessoas semelhantes a si, obtendo sucesso pelo esforço sustentado levanta crenças a estes observadores que eles também possuem a capacidade de dominar atividades comparáveis para ter sucesso. Para Torisu e Ferreira (2009, p.172):

“As pessoas são influenciadas pelos seus pares. As experiências vicariantes ocorrem quando uma pessoa realiza uma tarefa a partir de um modelo. Não se trata de imitação, mas de um comportamento semelhante ao de alguém que lhe é importante, ou que ela admira. Porém, é importante ressaltar que o modelo deve ser alguém que, a priori, possua as mesmas capacidades daquele que o elege para modelo. Se um aluno toma para modelo seu professor, pode se frustrar por não conseguir ter o mesmo desempenho nas tarefas, esquecendo-se que os anos a mais de estudo permitiram, ao professor, maiores conhecimentos acerca de determinado assunto. Na sala de aula, ao observar um colega que ele julga ter capacidades iguais às suas, realizando uma tarefa com sucesso, um aluno pode se sentir motivado a fazê-lo também”.

Esta fonte de autoeficácia assume ainda maior relevância nas situações em que o indivíduo tem pouco conhecimento sobre as suas capacidades bem como pouca experiência na tarefa a realizar (FONSECA, 2009).

A persuasão social é a terceira fonte de autoeficácia descrita por Bandura (1994). Nesta o indivíduo é persuadido verbalmente por outros a desenvolver com êxito determinada tarefa, mas para tanto, o indivíduo deve possuir experiência de mestria. Para Torisu e Ferreira (2009, p. 172), “persuasão verbal (persuasão social) consiste na exaltação verbal sobre as nossas capacidades, vindas de alguém que nos é importante”.

A quarta fonte de autoeficácia são os estados somáticos emocionais, Bandura (1994) diz que, “a quarta forma de modificar autocrenças de eficácia é reduzir as reações de estresse das pessoas e alterar as suas tendências emocionais negativas e más interpretações de seus estados físicos”. Para Torisu e Ferreira (2009, p. 172), “estados de humor, estresse, ansiedade e outros estados emocionais também podem influenciar as percepções de autoeficácia”. Pessoas inseguras e com emoções desconfortáveis, tendem a ter baixa crença de eficácia ao tentarem realizar alguma tarefa, assim desistindo mais facilmente de realizá-la.

2.2 Autoeficácia e desempenho acadêmico

De acordo com Medeiros et al. (2000, p. 328), “a autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento do aluno como um todo”. Na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida (BZUNECK, 2001). Para Fonseca (2009, p. 331), “as crenças de autoeficácia contribuem para o sucesso acadêmico e são um incremento da motivação que influi positivamente naquilo que o estudante pensa, sente e faz, aumentando o seu compromisso com o processo educativo”.

Schunk e Pajares (2001) dizem que, “os alunos obtêm informações para avaliar a sua autoeficácia de suas atuações reais, suas experiências vicárias, as persuasões que recebem dos outros e suas reações fisiológicas”. Ainda de acordo com Schunk e Pajares (2001), comparando com os alunos que duvidam de suas capacidades de aprendizagem, aqueles que se sentem eficazes para aprender ou realizar uma tarefa participam mais prontamente, trabalham mais, persistem mais tempo quando encontram dificuldades, e conseguem em um nível mais elevado.

Seguindo ainda com as fontes de autoeficácia, Fonseca (2009) diz que, com a experiência de êxito, o aluno se sente mais motivado e eficaz, pois se baseia em suas próprias experiências de domínios reais. A falta de sucesso ou o progresso lento não necessariamente diminuirão a autoeficácia se os alunos acreditam que podem ter um melhor desempenho gastando mais esforço ou usando estratégias mais eficazes (SCHUNK; PAJARES, 2001).

De acordo com as experiências vicárias, Fonseca (2009) exemplifica que, a observação de modelos que conseguem bons resultados na execução de certas atividades sugere a um

estudante que ele próprio possui capacidades suficientes para desenvolver com êxito desafios semelhantes. Sobre a terceira fonte de autoeficácia, Fonseca (2009), explica que:

No plano acadêmico, a persuasão verbal dos estudantes pode contribuir para que se sintam estimulados a enfrentar situações que pareçam ultrapassar as suas habilidades. A persuasão verbal pode assim contribuir para desempenhos com sucesso principalmente quando o reforço é oferecido dentro de limites reais.

Após o exposto, enfatiza-se que, apenas uma forte crença de autoeficácia, não é o suficiente para que o aluno obtenha um bom desempenho. Apenas as crenças de autoeficácia não permitem superar as lacunas nos conhecimentos e nas habilidades ou na ausência de capacidade efetiva. Os estudantes não conseguirão executar tarefas que estejam acima das suas capacidades só por acreditarem que são capazes de executá-las (FONSECA, 2009).

Pesquisadores como, CUNHA et al., (2010); MARTINELLI e SASSI, (2010); POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, (2010); SILVA, LAOCHITE e AZZI, (2010); OLIVEIRA e SOARES, (2011), já constataram que há uma importância na relação entre a teoria da autoeficácia e o desempenho pessoal em diversas áreas. Na esfera da educação, pesquisadores como CUNHA et al., (2010); MARTINELLI e SASSI, (2010); POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, (2010); SILVA, LAOCHITE e AZZI, (2010); OLIVEIRA e SOARES, (2011); FONSECA, (2009); RODRIGUES e BARRERA, (2007); NEVES e FARIA, (2005), já vêm relacionando esta teoria, ao desempenho de alunos em diversas disciplinas, desde o ensino básico. Neves e Faria (2007), abordaram a teoria da autoeficácia, analisando qual a sua contribuição para a explicação e para a promoção da realização dos alunos do 9º e 10º ano do ensino básico, nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática, e perceberam que a autoeficácia desempenha um papel relevante na motivação e na realização escolar, contribuindo para um melhor desempenho.

Oliveira e Soares (2011) fizeram um estudo tendo em vista analisar se a autoeficácia e o raciocínio verbal podem levar a um melhor desempenho acadêmico. Esse estudo foi feito com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Verificou-se que esta correlação é positiva e forte, podendo-se concluir então que quanto maior a autoeficácia melhor a expectativa de resultados satisfatórios e melhor o desempenho escolar.

Já Cunha et al., (2010), fez sua pesquisa em quatro universidades brasileiras com alunos de graduação em ciências contábeis, constatou que o julgamento que fazem de autoeficácia coincide com o seu desempenho, ou seja, os alunos com julgamento de autoeficácia superior, tem um desempenho efetivo superior, e supera os alunos com julgamentos conflitantes.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Caracterização do estudo

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa foi considerada exploratória. De acordo com Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é ambientar-se com situações pouco exploradas ou desconhecidas. Nesse sentido, a pesquisa exploratória propicia maior detalhamento sobre determinado assunto, proporcionando a possibilidade de construção de hipóteses. Quanto à forma de abordagem, esta, se qualifica como quantitativa.

3.2 Amostragem da pesquisa

Para alcançar o objetivo do trabalho, definiu-se como população os alunos ativos do curso de Ciências Contábeis da UFG. De acordo com a listagem fornecida pela coordenação do curso extraído do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica, totalizaram 399 alunos

entre os cursos predominantemente matutino e noturno. Desconsiderou-se 86 alunos ingressos em 2017 por não terem ainda a Média Global do Aluno (MGA), pois os mesmos não possuíam disciplinas concluídas e mais 23 alunos por estarem com a matrícula na situação de trancamento. Restaram, dessa forma, 290 alunos ativos no curso.

Uma das dificuldades foi conseguir a participação dos alunos, deste total da população possível do estudo, 141 questionários foram respondidos, 19 dos questionários respondidos foram desconsiderados por falta de respostas ou erros no preenchimento dos mesmos, totalizando assim uma amostra válida de 122 alunos respondentes.

3.3 Hipóteses e testes de pesquisa

Baseado em Cunha et al., (2010), foram estabelecidas nove hipóteses. Foram realizados testes com a intenção de comparar os julgamentos de autoeficácia e: o gênero dos alunos, o tempo de dedicação aos estudos, a realização de estágio e trabalho laboral e a participação dos alunos em projetos de extensão na própria universidade. As hipóteses de cinco a nove (H₅ à H₉), zelam pelos resultados reais de desempenho dos alunos e seus julgamentos sobre autoeficácia.

Este estudo envolve um conjunto de técnicas voltadas para a coleta, o registro, e a análise de dados, dando apoio à interpretação quantitativa dos fatos. Os testes estatísticos foram desenvolvidos com o software SPSS®, adotando-se o nível de significância 0,05 ($\alpha = 0,05$). Para definir qual teste estatístico era adequado a cada hipótese, foi aplicado o teste Kolmogorov-Smirnov, o resultado indicou que os dados não possuíam uma distribuição normal. Logo em seguida foi aplicado o teste de homogeneidade das variâncias de Levene, que resultou na identificação da não homogeneidade da amostra. Os resultado dos dois testes aplicados a amostra indicaram, que os testes adequados foram para dados não paramétricos. Por fim, foi indicado, no quadro 1, o teste de cada hipótese. Foi utilizado o teste do qui-quadrado para independência ou associação, empregado na análise de frequências quando duas características da amostra são analisadas (BRUNI, 2011).

Quadro 01: Relação entre as Hipóteses, Testes e o Questionário

Hipóteses	Testes	Questionário
H ₁ : A Média Global do Aluno (MGA) das mulheres é maior que a dos homens.	Comparar médias de uma única amostra	Gênero.
H ₂ : Há associação positiva significativa entre a MGA e o tempo de dedicação aos estudos.	Correlação de Spearman	Turno, e tempo de estudo extraclasse.
H ₃ : A MGA dos alunos que trabalham ou estagiam é menor.	Comparar médias de uma única amostra	Situação profissional.
H ₄ : A MGA dos envolvidos em projetos de pesquisas e extensão na universidade é maior.	Comparar médias de uma única amostra	Envolvimento em projetos de pesquisa e/ou monitoria.
H ₅ : A MGA dos alunos com julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico equivalente às evidências formais de desempenho é realmente maior e menor (C1 e C2) que a dos alunos com julgamento conflitante (C3 e C4).	Teste de igualdade de médias	Média Global do Aluno e a percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico.
H ₆ : Há diferenças significativas entre os valores da MGA obtidos nas quatro categorias de julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico.	Teste de igualdade de médias	Média Global do Aluno e a percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico.

H ₇ : Nos alunos com julgamento conflitante com o desempenho efetivo (categorias 3 e 4) a MGA dos que se consideram com desempenho INFERIOR é maior.	Teste de igualdade de médias	Média Global do Aluno e a percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico.
H ₈ : Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo INFERIOR (categorias 2 e 4), a MGA dos mais modestos (C2) é menor.	Teste de igualdade de médias	Média Global do Aluno e a percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico.
H ₉ : Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo SUPERIOR (categorias 1 e 3), a MGA dos mais modestos (C3) é menor.	Teste de igualdade de médias	Média Global do Aluno e a percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico.

FONTE: Baseado em CUNHA *et al.* (2010).

Para facilitar a leitura do quadro 01, segue o resumo do questionário: Variáveis: V1 (número de matrícula), V2 (gênero), V3 (idade), V4 (turno), V5 (período acadêmico), V6 (conclusão de outro curso de graduação), V7 (ensino médio – público ou privado), V8 (situação profissional), V9 (função profissional relacionada à contabilidade), V10 (envolvimento em projetos de pesquisa e/ou monitoria), V11 (tempo de estudo extraclasse), V12 (influências na escolha do curso), V13 (ponto de vista sobre o grau de dificuldade do curso), V14 (quantidade de reprovações), V15 (suposição sobre os motivos que o levou a reprovação) e V16 (percepção de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico). Categorias: C1 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo superior), C2 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo inferior), C3 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo superior) e C4 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo inferior).

3.4 Protocolo de pesquisa

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário baseado em Cunha *et al.* (2010) e Oliveira (2014), com adaptações específicas ao cenário e objetivos estabelecidos. Martins e Theóphilo (2009, p. 93) explicaram, que o questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever.

O questionário busca obter informações gerais sobre o aluno respondente e sobre suas crenças de autoeficácia em comparação ao seu desempenho acadêmico. Com um total de 20 perguntas, sendo elas questões fechadas; dicotômicas (uma pergunta com duas respostas possíveis) e de múltipla escolha (uma pergunta com várias alternativas de respostas), onde as 15 primeiras perguntas serão nossas variáveis (V1 à V15) sobre informações dos alunos, e as últimas (V16 à V20) sobre seu julgamento de autoeficácia.

A questão dezesseis do questionário, serviu para fins do julgamento de autoeficácia do aluno, nesta questão o aluno se auto avaliou em uma escala de 1 a 10 sobre seus julgamentos de autoeficácia. Os julgamentos de autoeficácia foram considerados superiores para aqueles que se avaliaram igual ou maior que 6,42 (desempenho acadêmico efetivo superior), e para aqueles que se avaliaram menor que 6,42 (desempenho acadêmico efetivo inferior). Este foi o valor da Média Global do Aluno (MGA) nas três matrizes curriculares existentes e em vigor no curso até o ano de 2017.

Posteriormente, utilizando teste de igualdade de médias, foi feita uma comparação entre o julgamento de autoeficácia acadêmica do aluno e o seu real desempenho, formando

assim um segundo grupo com quatro categorias: C1 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo superior), C2 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo inferior), C3 (julgamento de autoeficácia inferior e desempenho acadêmico efetivo superior) e C4 (julgamento de autoeficácia superior e desempenho acadêmico efetivo inferior).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Estatísticas descritivas da pesquisa

Perfil dos alunos respondentes, em relação ao gênero dos alunos, houve uma discreta predominância do gênero masculino, acumulando 53,3% dos questionários respondidos, contra 46,7% do gênero feminino. Em relação à idade 15,6% dos alunos se encontram com menos de 20 anos, já a predominância está entre os alunos com faixa etária de 20 a 25 anos, perfazendo um total de 62,3% dos respondentes, dos 25 aos 30 anos totalizou 10,65% dos respondentes, e 11,45% dos alunos estão com a idade acima dos 30 anos. Já em relação ao turno do curso, a predominância é do noturno, com 70,5% dos alunos, contra 29,5% dos alunos cursando no período diurno.

Dos alunos respondentes 90,98% acreditaram que seus sentimentos (raiva, estresse, alegria, contentamento, etc.) afetam seu julgamento de autoeficácia, e assim por consequência seu real desempenho, e apenas 9,02% não acreditaram que os sentimentos pudessem interferir em seu desempenho acadêmico. E em relação ao grau de dificuldade do curso, 9,84% dos alunos consideram o grau de dificuldade do curso como muito alto, já os que consideraram o grau de dificuldade do curso como alto e que foram a maioria neste quesito somam 55,74, os que consideram o curso com um grau Médio somam 33,6%, e apenas 0,82% consideram o curso de Baixo grau de dificuldade. Tendo como base esses resultados, podemos observar que a maior parte dos alunos considera o curso de Ciências Contábeis da UFG como tendo um alto grau de dificuldade.

4.2 Análise das hipóteses da pesquisa

Analisou-se as hipóteses levantadas por esta pesquisa, temos a, “H₁: A MGA das mulheres é maior que a dos homens”, utilizando o teste de igualdade de Levene, e de acordo com os resultados obtidos pelos questionários, sendo o ($p\text{-value} = ,000$), a MGA das mulheres se confirmou maior que a dos homens, o gênero feminino obteve média de 7,19 e a dos alunos do gênero masculino é 6,79. Isso se confirmou também na pesquisa de Cunha et al. (2010), onde pode se observar que dentro da escala estabelecida de zero a dez, a média obtida pelo gênero feminino (7,78) foi significativamente superior àquela alcançada pelo masculino (7,31). Portanto a hipótese H1 os achados da pesquisa corroboraram com os resultados de Cunha et al (2010).

Tabela 01: Comparação entre o gênero e a MGA.

Gênero	Número de alunos	<i>p-value</i>	MGA
Masculino	65	,000	6,79
Feminino	57	,000	7,19
Total	122		

Fonte: Elaborado pelo autor

Relacionada à segunda hipótese desta pesquisa, “H₂: Há associação positiva significativa entre a MGA e o tempo de dedicação aos estudos”, foi feito teste de correlação para analisar resultados, ver tabela 02.

Com base nessa variável, sendo ($p\text{-value} = ,937$), não foi encontrada significância nesses resultados. Rejeitando assim a hipótese H₂, logo não foi possível explicar que maiores médias têm associação com mais horas estudadas extraclasse.

Tabela 02: Comparação entre as horas de estudos extraclasse e a MGA.

		MGA	Horas de estudos extraclasse
MGA	Coeficiente de correlação	1,000	-,007
	$p\text{-value}$		,937
	Número de alunos	122	122

Fonte: Elaborado pelo autor

Na hipótese H₃, supôs-se que, “H₃: A MGA dos alunos que trabalharam ou estagiaram é menor”, ver tabela 03 apresenta os resultados dessa hipótese.

Dessa forma, conforme o resultado encontrado rejeitou-se também a hipótese H₃, pois a MGA dos alunos que estagiaram foi maior dos que trabalharam e dos que não exerceram atividades laborais. Cunha et al. (2010) encontrou em sua pesquisa, resultado semelhante, os alunos exercentes de atividade laboral possuíram desempenho acadêmico efetivo significativamente menor do que os demais.

Tabela 03: Comparação da situação profissional do aluno com a MGA.

	Número de alunos	$p\text{-value}$	MGA	Intervalo de confiança da diferença de 95%	
				Menor MGA	Maior MGA
Empregado	62	,000	6,79	6,47	7,11
Estagiário	31	,000	7,19	6,78	7,61
Não trabalha	29	,000	7,14	6,72	7,57

Fonte: Elaborado pelo autor

A quarta hipótese associou a MGA com a participação em projetos de extensão e pesquisa fornecidos pelo curso, “H₄: A MGA dos envolvidos em projetos de pesquisas e extensão na universidade é maior”. Esta hipótese se confirmou, pois de acordo com os resultados, a MGA dos alunos que participaram de projetos de extensão é maior do que a dos alunos que não participam, ver tabela 04.

Tabela 04: Comparação entre a participação em projetos de extensão e a MGA.

Participação em projetos de extensão e pesquisa	Número de alunos	$p\text{-value}$	MGA	Intervalo de confiança da diferença de 95%	
				Menor MGA	Maior MGA
Sim	40	,000	7,26	6,95	7,58
Não	82	,000	6,84	6,55	7,12

Fonte: Elaborado pelo autor

Sendo ($p\text{-value} = 0$) está hipótese se validou, a MGA dos alunos envolvidos em projetos de extensão foi maior em 0,42 pontos em relação à MGA dos alunos que não participam, corroborou também com os achados de Cunha et al (2010).

4.3 Hipóteses com comparações entre à MGA e as categorias

Para a realização da comparação dos resultados foi utilizado o teste de igualdade de médias. Na quinta hipótese, “H₅: A MGA dos alunos com julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico equivalente às evidências formais de desempenho é realmente maior e menor (C1 e C2) que a dos alunos com julgamento conflitante (C3 e C4)”. De acordo com os resultados obtidos, esta hipótese se validou, pois, os alunos que se julgaram autoeficazes tiveram maior MGA e os alunos que se julgaram com menor autoeficácia, obtiveram a menor MGA, conforme tabela 05.

Tabela 05: Comparação do julgamento de autoeficácia e real desempenho acadêmico.

Categorias	Número de alunos	% de participação	<i>p-value</i>	MGA	Julgamento de autoeficácia
Categoria 1 (C1)	67	54,92%	,000	7,59	7,67
Categoria 2 (C2)	28	22,95%	,000	5,57	5,00
Categoria 3 (C3)	19	15,57%	,000	7,43	5,53
Categoria 4 (C4)	08	6,56%	,000	5,58	7,13

Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos da primeira categoria (C1), que se julgaram com maior autoeficácia, obtiveram os melhores desempenhos que foi possível observar por suas MGAs. A média daqueles que se julgaram autoeficazes estava em 7,67 pontos enquanto suas médias reais estavam em 7,59 pontos. E os alunos da segunda categoria (C2), que se julgaram com menor autoeficácia sendo 5,00 pontos, refletiram também menor desempenho ao analisar suas reais médias 5,57 pontos.

Sexta hipótese, “H₆: Há diferenças significativas entre os valores da MGA obtidos nas quatro categorias de julgamento sobre o próprio desempenho acadêmico”, também se tornou válida, tabela 05, comprovou-se devido a MGA dos alunos nas quatro categorias serem distintas.

Também, validou-se, a sétima hipótese, “H₇: Nos alunos com julgamento conflitante com o desempenho efetivo (categorias 03 e 04) a MGA dos que se consideraram com desempenho INFERIOR é maior”, nos resultados apresentados observou-se que os alunos mais modestos (C3), ou seja, os que se julgaram com baixa eficácia possuíam a MGA maior do que os otimistas (C4), sendo as MGA de 7,43 e 5,58 pontos respectivamente.

Similarmente a oitava hipótese também se mostrou válida, “H₈: Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo INFERIOR (categorias 2 e 4), a MGA dos mais modestos (C2) é menor”, sendo de 5,57 pontos da C2 a menor MGA encontrada.

A nona hipótese, “H₉: Nos alunos com desempenho acadêmico efetivo SUPERIOR (categorias 01 e 03), a MGA dos mais modestos (C3) é menor”, do mesmo modo se sustentou, os alunos mais realistas (C1) obtiveram MGA de 7,59 pontos, enquanto os mais modestos (C3) apresentaram menor MGA com 7,43 pontos.

Tabela 06: Julgamentos dos alunos sobre as fontes de autoeficácia.

Categorias	Total de alunos	Experiência de êxito	Experiências vicárias	Persuasão social
C1	67	8,43	6,60	7,64
C2	28	7,39	5,17	7,18
C3	19	8,21	5,68	6,84
C4	08	8,50	7,50	7,50
Total	122			

Fonte: Elaborado pelo autor

Buscou-se, ainda, analisar os julgamentos dos alunos sobre as fontes de autoeficácia. Os alunos da categoria C4 foram os mais otimistas em relação às fontes de autoeficácia, na análise de suas respostas avaliou-se uma média de 8,50 pontos, os alunos atribuíram à influência que acreditaram adquirir pelas experiências de êxito. Seguidos pelos alunos da categoria C1, que atribuíram uma média de 8,43 pontos para as influências que receberam das experiências de êxito. Os alunos mais pessimistas foram também, os que atribuíram menores médias as influências que acreditaram adquirir pelas experiências de êxito, de 7,39 pontos, sendo assim os que menos acreditaram que as experiências de êxito poderiam influenciar em seu desempenho acadêmico.

O mesmo ocorreu quando se analisou as médias atribuídas às experiências vicárias, os alunos da C4 atribuíram à maior média, de 7,50 pontos, a esta fonte de autoeficácia, seguidos pelos alunos da categoria C1 que atribuíram uma média de 6,60 pontos para esta fonte. E os mais pessimistas sobre esta fonte, foram os da categoria C2 que atribuíram uma média de 5,17 pontos.

Por fim, analisou-se os julgamentos dos alunos sobre persuasão social, a categoria C2 foi a que atribuiu maior pontuação para esta fonte de autoeficácia, com uma média de 7,64 pontos, seguida pela categoria C4 com média de 7,50 pontos, e com a menor entre as médias a categoria C3 atribuiu média de 6,84 pontos a esta fonte de autoeficácia.

Nessa análise foi possível observar que os alunos com menor MGA e com a menor pontuação nos julgamentos de autoeficácia, foram da categoria C2, além disso, apresentaram a menor pontuação para os julgamentos das fontes de autoeficácia.

5. CONCLUSÃO

Buscou-se responder o problema levantado por esta pesquisa, “Quais as percepções de autoeficácia dos acadêmicos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Goiás, e estas percepções condizem com o real desempenho dos mesmos?”, e ao revisar o referencial teórico e os resultados obtidos por este estudo, pode-se comparar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos e suas crenças em autoeficácia. Esse resultado foi similar ao encontrado em pesquisas anteriores. Cunha et al. (2010), afirmou que, em seus achados os alunos que se julgaram coincidentes com o seu resultado efetivo apresentam desempenho superior, quando comparados aos alunos com percepção conflitante com as evidências formais de desempenho.

A faixa etária predominante dos respondentes da pesquisa foi entre 20 e 25 anos, com 62,3% do total da amostra. E 55,74% dos alunos consideraram o grau de dificuldade do curso como alto, sendo a maioria neste quesito. Quase a totalidade dos respondentes, 90,98% acreditam que seus sentimentos (raiva, estresse, alegria, contentamento, etc.) afeta seu julgamento de autoeficácia, e assim por consequência seu real desempenho, e apenas 9,02% não acreditam que os sentimentos pudessem interferir em seu desempenho acadêmico.

Conclui-se que, ao comparar a percepção de autoeficácia dos alunos de Ciências Contábeis da UFG e o seu efetivo desempenho acadêmico, é possível identificar que os alunos com maior crença de autoeficácia possuem melhor desempenho acadêmico e aqueles que são mais céticos em relação à autoeficácia possuem em comparação as menores médias. Foi detectado que as médias dos alunos que participam de projetos de extensão é superior à dos demais alunos. Constatou-se também que os alunos que praticam atividades laborais em período integral obtêm a menor média entre os estudantes. Que não há uma correlação significativa entre as horas de estudo extraclasse e o desempenho acadêmico. Este resultado não apresenta surpresa, podendo ser constatado pelas pesquisas relacionadas à teoria da autoeficácia, que já evidenciaram que o alto senso de julgamento influencia os resultados (CUNHA; et al, 2010; BANDURA, 1997; PAJARES, 1997; PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Encontrou-se como limitações durante o desenvolvimento desta pesquisa, dificuldade em conseguir com que os alunos colaborassem e respondessem corretamente o questionário proposto.

Para pesquisas futuras, sugere-se que busque estabelecer relações entre as crenças de autoeficácia e os sentimentos de otimismo e pessimismo dos alunos, também estabelecer se o período acadêmico e a taxa de integralização do curso podem afetar seu julgamento de autoeficácia.

6. REFERÊNCIAS

BANDURA, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *Reprinted from American Psychologist*, Vol. 37, Nº. 2, February 1982. Printed in U. S. A. Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

BANDURA, A. (1983). Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fears and Calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, Vol. 45, No. 2, 464-469. Copyright 1983 by the American Psychological Association, Inc. Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

BANDURA, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

BANDURA, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1, 51-71. Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

BANDURA, A. e BENIGHT, C. C. Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy* 42. USA, 08 ago. 2003. Disponível em: <www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html> Acesso em: 29 set 2016.

- BARROS, M. e BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico* – Nº 112, p.01 a 09. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10818/5961>> Acesso em: 20 set 2016.
- BRUNI, A. L. *PASW Aplicado à Pesquisa Acadêmica*. São Paulo – SP. Editora Atlas S/A, 2ª Edição. 2011.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In *A Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. Petrópolis: Vozes. 2001.
- CORNACHIONE JR, E. B. et al. O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. Artigo apresentado no 4º Congresso ANPCONT, Natal-RN, 2010. *Revista Contabilidade & Finanças*, USP, São Paulo, v. 21, n. 53, maio/agosto 2010.
- CUNHA, J. V. A. et al. Modéstia de alunos de graduação em Ciências Contábeis sobre o desempenho acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia. In: *CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE*, 10. 2010, São Paulo/SP. Anais... São Paulo: FEA-USP, 2010.
- FÁVERO, L. P.. et al. *Análise de dados, modelagem multivariada para tomada de decisões.*, 4º tiragem, Rio de Janeiro: Editora Campus , 2009.
- FONSECA, E. P. A. M. Auto-Eficácia Acadêmica. *INFAD Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2009. Disponível em: <http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen2/INFAD_010221_331-336.pdf> Acesso em: 20 set 2016.
- GIL, R. L. (2008). *Tipos de pesquisa*. Disponível em: Universidade Federal de Pelotas: <<http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-dePesquisa.pdf>> Acesso em: 10 out 2016.
- MARTINELLI, S. C. & SASSI, A. G. Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010, 30 (43), p. 780-791.
- MARTINS, G. D. A.; THEÓFILO, C. R. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- MEDEIROS, P. C. et al. A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000. Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813302>> Acesso em: 20 set 2016.
- MEC - Ministério da Educação, Enem – *Apresentação*, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 10 out 2016.
- NEVES, S. P. e FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, realizado na Universidade do Minho*. 14 à 16 setembro 2005. Análise Psicológica. Disponível em:

<<http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/472>> Acesso em: 20 set 2016.

NOGUEIRA, D. R. et al. Fatores que Impactam o Desempenho Acadêmico: Uma Análise com Discentes do Curso de Ciências Contábeis no Ensino Presencial. *Artigo apresentado no 19º Congresso Brasileiro de Contabilidade*. RIC - Revista de Informação Contábil - ISSN 1982-3967 - Vol. 07, no 03, p. 51-62 - Jul-Set/2013.

OLIVEIRA, I. C. S. Investigação dos fatores que contribuem para a retenção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Goiás. *Repositório de monografias*. 2014. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás.

OLIVEIRA, M. B. e SOARES, A. B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, pp. 33-39.

POLYDORO, S. A. J. e AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94.

POLYDORO, S. A. J. e GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de Auto-Eficácia na Formação Superior: Construção e Estudo de Validação. *Avaliação Psicológica*, 2010, 9(2), pp. 267-278. Campinas, São Paulo.

RODRIGES, L. C. e BARREIRA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, Rio de Janeiro, RJ. UFJF, página 41 - 53 julho - dezembro de 2007.

RODRIGUES, D. G. e PELISOLI, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Archives of Clinical Psychiatry*, São Paulo, SP. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247853713_Ansiedade_em_vestibulandos_um_estudo_exploratorio> Acesso em: 23 set 2016.

SILVA, V. R. et al. Comportamento e Desempenho Acadêmico no Curso de Ciências Contábeis. *Artigo apresentado no 9º Congresso ANPCONT*, Curitiba-PR, 2010.

SCHUNK, D. H. e PAJARES, F.. The Development of Academic Self-Efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>> Acesso em: 21 out 2016.

TORISU, E. M. e FERREIRA, A. C.. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciências & Cognição* 2009. Ouro Preto, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 20 set 2016.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Olá meus caros, sou Henrique de Jesus Magalhães, estudante do curso de Ciências Contábeis da UFG. Este questionário faz parte do artigo **“A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA: EM PERSPECTIVA E REALIDADE DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS”**, sob a orientação do profº **Ms. Ednei Moraes Pereira**. Este artigo faz parte da disciplina de TCC, como requisito parcial ao título de Bacharel em Ciências Contábeis.

A presente pesquisa busca identificar e analisar a percepção de autoeficácia dos alunos de Ciências Contábeis da UFG e compará-la ao real desempenho acadêmico dos mesmos. Desde já, agradecemos imensamente a você pela participação e colaboração em nossa pesquisa. Obrigado!

1. Número de matrícula?

2. Sexo
() Masculino () Feminino
3. Idade?

4. Turno do curso?
() Diurno () Noturno
5. Período acadêmico predominante?

6. Já concluiu outro curso de graduação?
() Sim () Não
7. Cursou o ensino médio em que tipo de Instituição de Ensino?
() Pública () Privada () Outros: _____
8. Enquanto cursa Ciências Contábeis você: (marque apenas uma alternativa)
() Não trabalha () Faz estágio () Possui emprego
9. Você trabalha /estagia na área contábil?
() Não () Meio período () Integral
10. Já esteve, ou está envolvido com projeto de pesquisa ou monitoria?
() Sim () Não
11. Em média quantas horas (extraclasse) semanais você se dedica ao curso?
() Até duas horas () Três horas () Quatro horas ou mais
12. O que o levou a escolher o curso de Ciências Contábeis? (marque quantas necessárias)
() Influência Familiar () Baixa concorrência () Profissão desejada
() Oportunidades Profissionais () Oportunidades Salariais () Por acaso
() Outros motivos: _____
13. Qual sua opinião sobre o grau de dificuldade do curso?
() Muito Alto () Alto () Médio () Baixo () Muito Baixo
14. Você já reprovou em alguma disciplina durante o curso?
() Sim () Não
15. Se você já reprovou em alguma disciplina, que motivo (s) o levou a este fato? (marque quantas necessárias)
() Falta de tempo para estudar () Não conseguia acompanhá-las
() Desmotivado com a(s) disciplina(s) () Problemas Familiares
() Problemas de Saúde () Outros Motivos _____

TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

A Teoria da Autoeficácia, desenvolvida por Bandura (1994), é expressa como o julgamento e a percepção do indivíduo sobre sua capacidade em desenvolver determinada atividade. Barros e Santos (2010), salientam que, a autoeficácia é vista como crenças pessoais; o indivíduo apresenta níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades.

No âmbito acadêmico, Medeiros et al. (2000) afirma que, a autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento do aluno como um todo. Cunha et al. (2010), afirma que, os alunos tendem a desenvolver julgamentos sobre suas próprias capacidades, criando uma forma de adquirir o conhecimento e desenvolver o que foi aprendido.

Para responder as questões a seguir utilize; 1 para baixa autoeficácia, e 10 para alta autoeficácia

16	De acordo com seu desempenho acadêmico, quanto você considera ser o seu nível de autoeficácia?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Ao ser aprovado em uma determinada disciplina e/ou obter bons resultados em uma prova ou trabalho. Qual o seu sentimento de autoeficácia em relação ao próximo semestre/período?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Ao observar uma pessoa que obteve bons ou maus resultados em uma determinada disciplina, e que agora você irá cursar esta mesma disciplina. Qual o seu sentimento de autoeficácia em relação a esta disciplina?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Ao ser motivado a desenvolver determinada atividade por colegas ou professores. Qual o seu sentimento de autoeficácia em relação a realização desta atividade?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Em sua opinião, seus sentimentos (raiva, estresse, alegria, contentamento, etc) afetam seu julgamento de autoeficácia?

() Sim

() Não