

O IMPACTE DA AUTOEFICÁCIA NO DESEMPENHO ACADÉMICO

Danielle Rodrigues¹, Cristiana Pinheiro²

Abstract: This article was prepared according to the criteria of a Systematic Literature Review, in which the ERIC database was used to collect research carried out on the impact of self-efficacy on the academic performance of university students. Self-efficacy is defined as a student's belief in their ability to perform a task. To this end, 9 articles that met the inclusion criteria pre-defined in this research were analyzed. The empirical results suggest that it is essential to understand the factors that influence academic performance, whether they are psychological or non-psychological. In the psychological factors, it is important to note the predominance of subcategories related to self-knowledge and self-control, such as locus of internal control, self-regulation, self-management, orientation towards the future and metacognitive awareness. Non-psychological factors include those that are immutable, such as biological gender, and those in which change occurs very slowly and does not depend on the individual, such as culture. Based on the results of this review, further research is suggested to specifically investigate academic performance and the variables that are significantly related to self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, academic achievement, undergraduate students.

Resumo: Este artigo foi elaborado de acordo com os critérios de uma Revisão Sistemática da Literatura, em que foi utilizada a base de dados ERIC para coletar as pesquisas realizadas a respeito do impacto da autoeficácia no desempenho académico de estudantes universitários. A autoeficácia define-se como a crença que um estudante tem na sua capacidade de execução de uma tarefa. Para isso, foram analisados 9 artigos que atendiam aos critérios de inclusão pré-definidos nesta investigação. Os resultados empíricos sugerem que é fundamental a compreensão dos fatores que influenciam o desempenho académico, sejam eles de ordem psicológica ou não psicológica. Nos fatores psicológicos, é importante observar a predominância de subcategorias relacionadas ao autoconhecimento e autocontrole, como locus de controle interno, autorregulação, autogestão, orientação para o futuro e consciência metacognitiva. Os fatores não psicológicos, há aqueles imutáveis, como género biológico, e aqueles em que a mudança ocorre muito lentamente e não depende do indivíduo, como a cultura. Com base nos resultados desta revisão, sugere-se novas pesquisas para investigar especificamente o desempenho académico e as variáveis que se relacionam significativamente com a autoeficácia.

Palavras-chave: autoeficácia, desempenho académico, estudantes universitários



Tradicionalmente, no âmbito individual, o sucesso académico está vinculado à aquisição de conhecimentos e capacidades académicas, utilizando os graus obtidos em avaliações como métrica de desempenho. No âmbito institucional, os indicadores mais comuns estão relacionados à retenção e graduação de alunos. Porém, a análise exclusiva dessas informações não fornece um panorama suficientemente claro, dada sua complexidade. Por isso, cada vez mais estudos têm se dedicado a um componente crucial desse desempenho denominado fatores não cognitivos, conhecidos também por *soft skills* ou fatores psicossociais. Os fatores não-cognitivos compreendem o conjunto de comportamentos, traços de personalidade e motivação

¹ Estudante doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. danielle.rodrigues@ua.pt

² Estudante doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. cristianapinheiro@ua.pt

traduzidos em hábitos e estratégias fundamentais para o desempenho e sucesso dos alunos (Farruggia et al., 2016; Han et al., 2017).

Portanto, alunos com graus de conhecimentos e capacidades acadêmicas semelhantes inseridos no mesmo contexto escolar, podem apresentar desempenhos acadêmicos distintos em função de como as variáveis não cognitivas se expressam no indivíduo (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2022). Uma meta-análise apresentou como resultado que os fatores não cognitivos possuem uma correlação mais forte com o rendimento acadêmico do que características como status socioeconômico, testes de conhecimento e classificação média ao ingressar na universidade. Além disso, dentre os fatores não cognitivos analisados, a autoeficácia foi apontada como o melhor preditor para alcançar maiores resultados no que diz respeito a média cumulativa de notas (Robbins et al., 2004).

Na pesquisa elaborada por Schneider & Preckel (2017), chegou-se a conclusão de que as variáveis associadas a resultados acadêmicos mais expressivos no ensino superior são o desempenho prévio, a autoeficácia, a inteligência e a utilização intencional de estratégias de aprendizagem. Especificamente sobre a autoeficácia, o estudo apontou uma forte relação entre as variáveis “resultado acadêmico” e “autoeficácia”. Além do mais, a relação entre autoeficácia e resultado pode ser explicado em parte pelo impacto que o desempenho prévio e a inteligência exercem tanto na autoeficácia quanto na realização dos objetivos.

A autoeficácia é a percepção da capacidade que o indivíduo possui para executar uma tarefa (Bandura, 1994). Os pensamentos e crenças que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de atingir um resultado, influencia diretamente a ação para dar início a uma tarefa, na persistência da sua continuidade e, finalmente, no sucesso da conclusão. Portanto, essa percepção afeta as suas capacidades, motivações e a própria execução de uma atividade (Bandura, 1982; Chigne, 2017).

Nesse sentido, a autoeficácia atua como componente motivacional para realizar uma determinada atividade, que influencia diretamente o sucesso acadêmico. Portanto, deve ser considerada ao analisar o desempenho e a adaptação do aluno no contexto escolar (Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020). Além disso, altos níveis de autoeficácia proporcionam padrões de pensamentos e reações emocionais positivas, que também estão relacionadas com melhores desempenhos acadêmicos (Hernández et al., 2020).

Considerando a importância da autoeficácia para o desempenho acadêmico, busca-se responder a seguinte pergunta: quais são os fatores que colaboram na relação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico? Com isso, o objetivo deste estudo é identificar algumas variáveis que possam ser desenvolvidas e incrementar a autoeficácia e o desempenho acadêmico, ampliando a investigação do tema por meio da análise e síntese de pesquisas empíricas recentes. Nesse sentido, é possível contribuir com estudantes e instituições acadêmicas para a elaboração de intervenções que possam auxiliar na melhora do desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é enquadrada no paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, pois busca compreender um contexto complexo onde se expressam diversos significados do

comportamento humano (Coutinho, 2023). Para isso, utiliza-se como recurso a análise de conteúdo por meio do protocolo da revisão sistemática de literatura. A partir da recolha, organização e síntese de artigos que possuem temáticas e abordagens semelhantes, é possível identificar lacunas científicas e orientações de boas práticas, contribuindo assim para a consolidação do conhecimento (Okoli & Schabram, 2010). O método utilizado nesse artigo segue as recomendações PRISMA, obedecendo o rigor e a transparência no processo da pesquisa, que permite futuros investigadores realizarem adaptações ou replicações (Page et al., 2022).

CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os critérios utilizados para a recolha das informações foram as seguintes:

- Tipologia: artigos completos e revisados por pares, para garantir a qualidade e a validade das informações apresentadas;
- Data de publicação: últimos 5 anos, ou seja, de 2019 a 2023, com o intuito de acessar as informações mais atualizadas a respeito do tema;
- Área do conhecimento: educação;
- Descritores utilizados: self-efficacy AND undergraduate students AND academic achievement.
- Base de dados: Education Resources Information Center (Eric)

A recolha das informações ocorreu em novembro de 2023 na base de dados Eric. Essa biblioteca digital online foi escolhida por ser específica da área educacional, foco deste artigo. A pesquisa inicial, considerando os descritores apresentados e o recorte temporal, retornou 115 artigos. Após eliminar os artigos incompletos e não revisados por pares, 44 artigos entraram na etapa de leitura de títulos e resumos, verificando a aderência do tema e do público-alvo ao objetivo proposto. A partir disso, chegou-se a 10 artigos contemplados para uma leitura completa. Após essa apreciação, 9 artigos foram incluídos na análise qualitativa desta pesquisa, conforme diagrama a seguir:

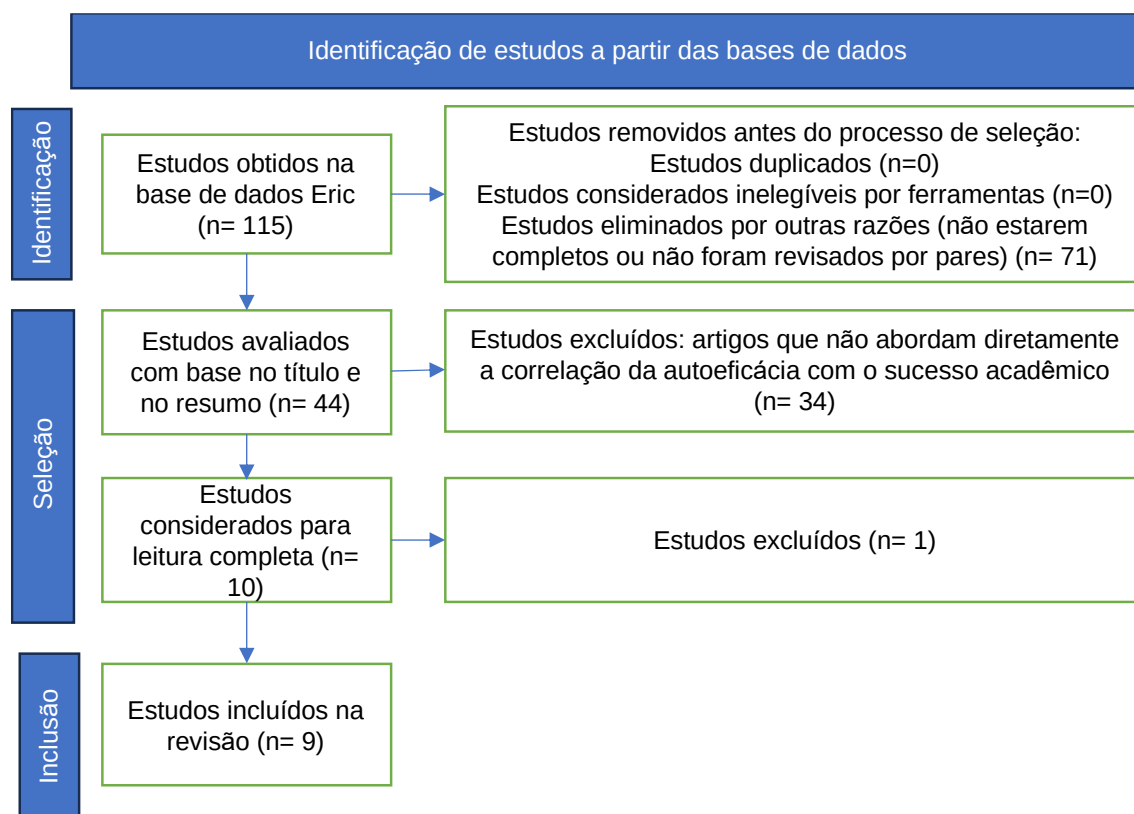


Figura 1 - Prisma

Os nove artigos que compõem essa revisão constituem o corpus de análise, conforme apresentado no Quadro 1, organizados por ordem alfabética, considerando o último nome do primeiro autor dos artigos. A partir dessa organização, os artigos foram codificados de A1 a A9 para facilitar a identificação ao longo da discussão dos resultados. Além disso, constam na tabela as informações dos anos de publicação e o país em que o estudo foi realizado.

Quadro 1 - LISTAGEM DE ARTIGOS

Artigo	Autores	Título	Ano	País
A1	Al-Abyadh, Mohammed Hasan Ali; Abdel Azeem, Hani Abdel Hafeez	Academic Achievement: Influences of University Students' Self-Management and Perceived Self-Efficacy	2022	Suíça
A2	Foulstone, Alexis R.; Kelly, Adrian	Enhancing Academic Self-Efficacy and Performance among Fourth-year Psychology Students: Findings from a Short Educational Intervention	2019	Australia
A3	Hamann, Kerstin; Pilotti, Maura A. E.; Wilson, Bruce M.	What Lies Beneath: The Role of Self-Efficacy, Causal Attribution Habits, and Gender in Accounting for the Success of College Students	2021	Estados Unidos

A4	Mazzetti, Greta; Paolucci, Alessio; Guglielmi, Dina; Vannini, Ira	The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students	2020	Itália
A5	Myers, Charlise A.; Hatchel, Jennifer M	Personality and Cognitive Factors Related to Completing Extra Credit Assignments	2018	Estados Unidos
A6	Penzar, Esther C.; Shea, Muniy; Edwards, Cher N.	College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy	2021	Estados Unidos
A7	Sari, Hasibe Yahsi; Gelbal, Selahattin; Sari, Halil Ibrahim	Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model	2020	Turquia
A8	Soyer, Makbule Kali; Kirikkanat, Berke	Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope as the Predictors of Their Learning Approaches	2018	Turquia
A9	Wilcox, Gabrielle; Nordstokke, David	Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year	2019	Canadá

De acordo com o Quadro 1, é possível observar que as pesquisas sobre a relação da autoeficácia e desempenho acadêmico são realizadas em diferentes regiões, sendo elas o continente americano (quatro artigos), o continente europeu (dois artigos), a Oceânia (um artigo) e ainda dois artigos da Turquia, país transcontinental com território na Europa e na Ásia. Isso indica uma pluralidade das pesquisas no âmbito psicossocial e um interesse global no tema.

Após a leitura dos nove artigos, buscou-se uma identificação de elementos comuns nos artigos para proceder com a categorização, agrupando significados semelhantes. Conforme apresentado por Moraes e Galiuzzi (2006), é importante ressaltar que esse processo de categorização é interativo, ou seja, o pesquisador lê o texto, compara os significados e ajusta as categorias conforme necessário. Isso pressupõe que o pesquisador traz as suas próprias perspectivas para o processo de análise.

No Quadro 2, apresenta-se as categorias de análise que foram definidas a partir dos elementos textuais semelhantes.

Quadro 2 - CATEGORIAS

Categorias	Subcategorias	Artigos
fatores não psicológicos	gênero biológico	A3; A6; A8
	cultura e espaço demográfico	A1; A6
	suporte social e professores	A2; A7
	acadêmico (estratégias de aprendizagem)	A4
fatores psicológicos	lôcus de controle interno	A2; A3
	autorregulação e autogestão	A1; A7
	orientação para o futuro/objetivo	A4; A8
	esperança	A6; A8
	satisfação com a vida	A7; A9
	consciência metacognitiva	A5

Na categoria “fatores não psicológicos” foram incluídos os artigos que abordavam fatores genéticos, sociais ou processuais capazes de influenciar a percepção de autoeficácia e o desempenho acadêmico. Na categoria “fatores psicológicos” foram incluídos os artigos que relacionavam a autoeficácia com outros atributos psicológicos e as suas relações com o rendimento acadêmico.

Os nove artigos incluídos neste estudo são de natureza quantitativa, caracterizados pela aplicação de testes válidos, padronizados, com medidas de observação objetiva do comportamento e utilização de técnicas estatísticas para análise de dados. Acrescenta-se ainda que esses estudos foram desenvolvidos como investigações correlacionais, que buscam encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipular ou inferir causalidade (Coutinho, 2023). É importante ressaltar que a metodologia das pesquisas não foi um critério de inclusão ou exclusão de artigos nesta revisão sistemática. A predominância de métodos quantitativos na área da psicologia é historicamente conhecida, conforme apontado por Creamer e Reeping (2020), que refletiu nos artigos analisados.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados dessa revisão apontam para uma relação positiva entre autoeficácia e desempenho acadêmico. Em outras palavras, estudantes com maior autoeficácia tendem a ter melhores resultados acadêmicos. No Quadro 3 são apresentados os principais resultados encontrados nos estudos incluídos nesta Revisão, identificados com a nomenclatura dada no Quadro 1.

Quadro 3 – PRINCIPAIS RESULTADOS

Artigo	Principais Resultados
A1	O presente estudo confirmou as relações significativas entre autogestão, autoeficácia e desempenho acadêmico em dois domínios diferentes (ou seja, Egito e Arábia Saudita) por meio de três modelos com resultados idênticos e significativos. Além disso, nossos resultados não mostraram diferenças entre os estudantes em termos de autogestão, autoeficácia e desempenho acadêmico de acordo com o país. Isto apoia uma conceptualização fundamental de que estudantes com diferentes competências e motivações podem direcioná-los positivamente para o seu desempenho acadêmico, independentemente do seu domínio geográfico e cultura.
A2	As análises de correlação mostraram que tanto a autoeficácia para a aprendizagem como para o desempenho, bem como a autoeficácia geral para a psicologia antes da intervenção, estavam positivamente associadas aos resultados acadêmicos determinados pelas classificações dos examinadores finais. As únicas variáveis independentes que foram significativamente associadas aos resultados acadêmicos foram as classificações dos supervisores das capacidades acadêmicas dos estudantes antes da intervenção e o controlo académico percebido pelos estudantes após a intervenção. As classificações dos supervisores sobre as capacidades acadêmicas dos alunos foram positivas e significativamente associadas à autoeficácia para a aprendizagem e ao desempenho, tanto antes como depois da intervenção.
A3	Os resultados do presente estudo podem ser resumidos em três pontos-chave: primeiro, embora não houvesse diferenças de género no sucesso académico dos alunos (medido pelo GPA e pelas notas dos cursos) e na confiança nas próprias capacidades (medida pelo GSE), explicações habituais para resultados desejáveis diferenciavam ligeiramente os estudantes do sexo feminino e masculino. Em segundo lugar, a contribuição do GSE para o desempenho foi positiva, mas limitada às notas dos cursos dos alunos do sexo masculino e ao GPA das estudantes do sexo feminino. A sua influência no desempenho, no entanto, só foi visível quando a IGE foi juxtaposta a explicações de resultados indesejáveis. A terceira explicação de resultados desejáveis e indesejáveis explicaram o desempenho de estudantes do sexo masculino e feminino de forma diferente. A confiança no esforço (uma causa interna, variável e controlável) desempenhou um papel importante na contribuição para o GPA e as notas das alunas. No entanto, dependendo se o esforço foi utilizado para explicar resultados positivos ou negativos, a sua influência foi benéfica ou prejudicial para o desempenho.
A4	Os resultados de um modelo de mediação moderada indicaram que a relação entre as estratégias de aprendizagem no Tempo 1 (T1) e a média de notas (GPA) no Tempo 2 (T2) foi mediada pela orientação futura dos estudantes. Além disso, esta associação foi moderada pela autoeficácia académica em T1. Estes resultados sugerem que as estratégias de aprendizagem influenciam positivamente a GPA através de uma maior orientação para o futuro, em particular quando os alunos relatam níveis elevados ou médios de autoeficácia.

A5	As descobertas para as pontuações do ASE foram consistentes com pesquisas anteriores que demonstraram que os alunos com maior desempenho são mais propensos a buscar desafios e a se esforçar mais para aprender. As descobertas para a hipótese 1, relacionadas à metacognição e ao desempenho acadêmico, nem sempre estiveram alinhadas com pesquisas anteriores. Por exemplo, as pontuações de Conhecimento de Cognição do MAI e Regulação de Cognição do MAI foram mais altas entre os alunos médios (“C”) em comparação com os alunos com melhor desempenho (alunos “A” e “B”). A maioria das pesquisas anteriores mostrou correlações positivas entre medidas de metacognição e medidas de desempenho acadêmico, como desempenho em exames.
A6	A esperança e a autoeficácia acadêmica foram significativa e positivamente correlacionadas com o desempenho acadêmico, conforme medido pelo GPA autorrelatado, e a autoeficácia acadêmica foi um mediador significativo na relação entre agência e desempenho acadêmico. A correlação mais forte entre a autoeficácia acadêmica e o desempenho acadêmico pode dever-se, em parte, ao fato de a ASES medir crenças específicas em torno das capacidades e competências acadêmicas. O traço esperança, por outro lado, avalia crenças generalizadas sobre a capacidade de alguém atingir objetivos (agência) e navegar por múltiplas maneiras de atingir esses objetivos (caminhos); assim, o traço de esperança pode ter uma associação mais fraca com o comportamento específico na tarefa, como a conclusão dos trabalhos de casa ou o bom desempenho nos testes, e o subsequente resultado acadêmico medido pelo GPA. Além disso, embora a esperança e a autoeficácia acadêmica se sobreponham nos seus atributos, a modesta correlação entre estas duas variáveis no estudo sugerem que, em última análise, são construtos distintos.
A7	Os resultados da investigação revelaram que a autorregulação e o apoio social percebido afetavam diretamente a autoeficácia acadêmica, a satisfação com a vida tinha um efeito mediador sobre o apoio social percebido e a resiliência tinha a ver com a autorregulação. Conclui-se que, para aumentar a autoeficácia acadêmica dos estudantes refugiados, é necessário aumentar a autorregulação e o apoio social da sociedade, bem como a satisfação com a vida e a resiliência face às dificuldades. O efeito direto mais elevado da autoeficácia acadêmica resulta da autorregulação, enquanto o efeito direto mais baixo resulta do apoio social percebido. O modelo de percurso escolhido mostra que a variável que mais prediz a autoeficácia acadêmica é a variável da autorregulação.
A8	A autoeficácia acadêmica e a esperança foram os precursores cruciais da abordagem profunda, enquanto a inclinação para o objetivo de evitar o desempenho foi um preditor considerável da abordagem superficial. A análise do teste t de amostras independentes revelou que os estudantes do sexo feminino eram superiores aos do sexo masculino em termos de tendência para os objetivos de aprendizagem. E os estudantes (20 a 22 anos) demonstraram pontuações mais elevadas na mesma variável do que os outros (23 a 25 anos). Com base no nível da turma, não se verificaram diferenças significativas nas pontuações das orientações para objetivos de realização, autoeficácia acadêmica, esperança e abordagens de aprendizagem. Os resultados apontam para o fato de estes conceitos pertinentes ao desempenho acadêmico de um estudante poderem ser vistos como características distintivas que geram diferentes atitudes de aprendizagem em relação à formação escolar.

A9	Foi constatado que não houve diferença entre homens e mulheres em nenhuma variável medida neste estudo. Ao responder à segunda questão, descobriu-se que a satisfação acadêmica e a ligação à escola foram responsáveis por 49% da variação na satisfação com a vida, e que a autoeficácia acadêmica e a gratidão universitária não foram preditores significativos de satisfação com vida. No presente estudo, a autoeficácia acadêmica não foi um preditor significativo de satisfação com a vida, o que é surpreendente dada a quantidade de pesquisas que demonstraram essa relação. A consciência foi responsável por 42% da variação na autoeficácia acadêmica em resposta à terceira questão. Esta descoberta está de acordo com outras pesquisas que indicam que os estudantes que são organizados, precisos e persistentes na sua abordagem ao trabalho são mais propensos a acreditar que possuem as competências necessárias para completar aspectos difíceis do curso. Ao responder à quarta questão de investigação, verificou-se que o bem-estar universitário foi responsável por 43% da variação no desempenho autorrelatado. A medida do bem-estar universitário foi ampla e incluiu satisfação acadêmica, autoeficácia acadêmica, conexão escolar e gratidão universitária.
-----------	---

Cabe sinalizar que o entendimento sobre desempenho acadêmico é bastante amplo. Para Winne e Nesbit (2009) é entendido como resultado da aprendizagem autorregulada. Jeynes (2008) considera o desempenho acadêmico como o conjunto de conhecimentos aprendidos e o grau de crescimento das competências no ambiente acadêmico. Díaz-Morales e Escribano (2015) entendem que o desempenho acadêmico é resultado da complexa interação dos fatores psicológicos, sociais e econômicos que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Portanto, o desempenho acadêmico deve ser considerado como uma construção multifacetada que compreende diferentes domínios da aprendizagem (Steinmayr et al., 2014).

Segundo Steinmayr et al. (2014), a definição de desempenho acadêmico depende dos indicadores utilizados para medi-lo. Todos os critérios devem ter em comum o fato de refletirem a capacidade intelectual de uma pessoa. Portanto, não há um consenso na literatura sobre os fatores ou indicadores que devem ser mensurados para avaliar o desempenho acadêmico. Por isso, é comum observar nas pesquisas sobre desempenho acadêmico a utilização das notas obtidas em avaliações acadêmicas como indicador da aprendizagem dos alunos, apesar de ser um indicador limitado (Kadiyono & Hafiar, 2017). Para esta revisão sistemática, por exemplo, dos nove artigos analisados, seis utilizaram as médias das notas dos alunos como variáveis de desempenho acadêmico nas correlações apresentadas (A2, A3, A4, A5, A6, A9). O que está em acordo com a revisão de literatura apresentada por York et al. (2015), onde concluíram que as notas e o GPA (*Grade Point Average*) são as medidas de sucesso mais comumente utilizadas.

Além disso, o mecanismo pelo qual essa relação acontece perpassa por outras variáveis, conforme apresentado a seguir. Para essa análise, considera-se a classificação dessas variáveis em fatores não psicológicos e fatores psicológicos.

FATORES NÃO-PSICOLÓGICOS

GÊNERO

A definição do objeto de pesquisa científica levanta diversos problemas epistemológicos. Um deles referente à aceção de “género”. O termo género, na sua denominação gramatical, designa as diferenças físicas e fisiológicas entre homens e mulheres, a diferença de sexos (feminino/masculino) (género - Dicionário Online Priberam de Português, 2023). Na atualidade o género pode ser definido em diferentes contextos e possuir diferentes aceções, género como um construto social, identidade de género, expressão de género ou género biológico, que será esse utilizado nessa revisão (Vieira et al., 2017).

Os dados recolhidos foram organizados e categorizados de forma a delinear as pesquisas que envolvem géneros, identificando a amostra global do estudo com 2757 estudantes universitários. A discussão foi realizada entre o género masculino, feminino e outro, contudo foi decidido excluir o género outro visto que na amostra recolhida o mesmo não era significativo, existindo apenas um estudante identificado como outro. Sendo assim a categoria de análise foi dividida em dois grupos, feminino e masculino.

No estudo de Penzar et al. (2021), os autores demonstraram que o género pode ter influência na autoeficácia académica, onde os alunos do sexo masculino reportaram pontuações mais baixas. Entretanto, Soyer e Kirikkanat (2019) não identificaram diferenças significativas na avaliação da autoeficácia entre os sexos, embora as mulheres tenham apresentado níveis mais elevados na orientação a objetivos de aprendizagem, buscando aprender os conteúdos em profundidade, enquanto os homens estão mais orientados a adquirir o conhecimento de forma superficial.

Da mesma forma, Hamann et al. (2021) não observaram diferenças de género no desempenho académico e no grau de confiança nas próprias capacidades. Porém, identificaram que as alunas tendem a atribuir seu bom desempenho académico ao esforço, ou seja, um elemento interno, variável e controlável. Portanto, os fatores não-cognitivos subjacentes ao seu desempenho académico variaram na análise entre os sexos. Assim, a ausência de diferenças visíveis no desempenho entre homens e mulheres pode ocultar algumas diferenças na forma como os alunos e alunas explicam os seus sucessos e fracassos.

Diante das discrepâncias nos resultados das pesquisas sobre a relação da autoeficácia e o sexo dos estudantes, sugere-se que investigações futuras devam dedicar-se à análise dessas diferenças individuais. Isso contribui para melhor compreender as consequências que podem ter na cognição e no comportamento dos estudantes.

CULTURA E ESPAÇO DEMOGRÁFICO

Com a globalização, são inevitáveis as trocas culturais na sociedade e até mesmo a aproximação das culturas entre si. Portanto, esses limites não são tão claros. Já o espaço geográfico refere-se ao território circunscrito, com uma delimitação objetiva onde ocorrerem determinados fenómenos passíveis de estudo. O objetivo dessa subcategoria foi analisar se a percepção que os alunos têm de si pode ser influenciada pelo meio onde estão inseridos.

Al-Abyadh & Abdel Azeem (2022) afirmam que o desempenho académico é resultado de um conjunto de vários fatores, psicológicos, económicos e sociais. Para estudar melhor essas variáveis, utilizaram dois países (Egito e Reino da Arábia Saudita) com desenvolvimentos diferentes, em continentes diferentes para avaliarem se o ambiente influencia o desempenho

acadêmico. Os autores concluíram que não houve diferença significativa no desempenho acadêmico nestes dois países. Porém, é importante observar que os estudantes partilhavam mesma língua e cultura semelhante, revelando assim que estudantes com diferentes competências e motivações podem direcioná-los positivamente para o seu desempenho acadêmico, independentemente do seu domínio geográfico e cultural.

Contrariamente ao explanado no estudo anterior, Penzar et al. (2021) identificaram que os estudantes não-brancos e multirraciais apresentaram menores graus de esperança, autoeficácia e médias das notas, que os alunos brancos. Isso sugere que os grupos pertencentes a minorias étnicas podem ser especialmente vulneráveis ao insucesso, uma vez que o preconceito pode exacerbar os desafios do estudante. É importante que pesquisas futuras possam estudar grupos multiculturais para compreender as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico de estudantes com línguas, culturas e raças diferentes.

SUPORTE SOCIAL E PROFESSORES

O suporte social é um importante recurso que pode influenciar o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes. Há um consenso na literatura que o apoio social está positivamente associado à autoeficácia e ao desempenho acadêmico. Portanto, aumentar o apoio social para aumentar a autoeficácia pode ser útil para promover o sucesso acadêmico, aumentar a retenção nos cursos de graduação e manejar o estresse dos estudantes (Conner, 2015).

Os pesquisadores Foulstone & Kelly (2019) elaboraram uma intervenção curta com o objetivo de verificar uma possível melhoria na autoeficácia percebida. Os resultados mostraram que, embora a autoeficácia tenha sido positivamente associada aos resultados acadêmicos, não houve um aumento significativo nesse elemento pós-intervenção. Ou seja, a intervenção não trouxe a melhoria da autoeficácia como era esperado. Além da autoeficácia, as classificações dos supervisores sobre as capacidades acadêmicas dos alunos e o controle acadêmico percebido dos alunos foram positivamente correlacionadas com o desempenho acadêmico. Isso sugere que as avaliações positivas dos supervisores podem contribuir tanto para o desenvolvimento da autoeficácia, quanto para o desenvolvimento do controle acadêmico dos alunos.

Na pesquisa de Sari et al. (2020), também foi identificada a correlação positiva do apoio social percebido com a autoeficácia acadêmica, embora com efeito menor do que a autorregulação. Portanto, há de se considerar a promoção desses fatores para aumentar a autoeficácia. Conforme apresentado por Lundberg et al. (2008), os estudantes adultos sentem-se apoiados quando pessoas importantes em suas vidas demonstram interesse em sua educação. Por isso, o papel de professores, conselheiros e familiares é importante ao auxiliá-los no estabelecimento de avaliações realistas e concretização de metas, principalmente quando há dúvidas na sua capacidade de concluir o curso.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem são entendidas como a combinação entre processos e requisitos da tarefa que tem por objetivo facilitar o desempenho acadêmico. Esses processos acontecem em diferentes níveis, como o cognitivo, metacognitivo e motivacional (Boekaerts, 1997).

O estudo longitudinal de Mazzetti et al. (2020) investigou a relação entre as estratégias de aprendizagem, orientação para o futuro e a média de notas dos alunos. Os resultados mostraram que as estratégias de aprendizagem coletadas na primeira aferição (T1) foram positivamente correlacionadas à orientação futura na segunda medição (T2). E a relação entre esses dois construtos foi moderada pela autoeficácia acadêmica.

Em outras palavras, os alunos que usavam estratégias de aprendizagem mais eficazes em T1 também eram mais propensos a uma orientação futura mais positiva em T2. Essa relação foi observada com mais intensidade nos alunos com níveis de autoeficácia em graus elevados ou médios em T1. É possível concluir que as estratégias de aprendizagem podem contribuir para o sucesso acadêmico, auxiliando os alunos a desenvolverem uma orientação para o futuro mais positiva.

Outro estudo que aponta a relação das estratégias de aprendizagem com a autoeficácia, foi a meta-análise elaborada por Hattie e Donoghue (2016). A nível motivacional, a pesquisa identificou que a disposição para aprender têm um efeito médio significativo no desempenho acadêmico ($d=0,48$). Sendo o maior efeito da autoeficácia ($d=0,90$), seguido pelo valor percebido da tarefa ($d=0,46$). Portanto, caso os professores queiram aumentar o desempenho acadêmico dos alunos, é interessante trabalhar no aumento da sua confiança e eficácia para resolver problemas. Isso aumenta a probabilidade de aprendizagem subsequente e pode ajudar também a reduzir os níveis de ansiedade dos alunos.

FATORES PSICOLÓGICOS

LOCUS DE CONTROLE INTERNO

Locus de controle interno é um construto que pretende explicar a percepção de uma pessoa sobre a origem ou o controle de eventos na sua vida. Uma pessoa com um locus de controle interno acredita que tem controle sobre os eventos que ocorrem na sua vida, isto é, tende a atribuir os seus sucessos ou fracassos a fatores internos, como a capacidade, o esforço, as decisões tomadas, conforme explanado por Zappala-Piemme et al. (2023).

Estudos como o de Hamann et al. (2021) demonstram a influência que o locus de controle interno pode ter no desempenho acadêmico dos alunos. Nessa pesquisa, foi observado que a confiança no esforço para explicar a concretização do resultado positivo foi associada a notas mais elevadas, ou seja, os alunos que acreditam estar no controle dos resultados foram aqueles com notas mais altas. Em contrapartida, os alunos que atribuem os resultados indesejáveis ao baixo controle nos resultados obtiveram notas mais baixas.

Reforçando estas conclusões Foulstone & Kelly (2019) identificaram que as únicas variáveis independentes significativamente associadas aos resultados acadêmicos foram os rankings dos supervisores dos alunos antes da intervenção e o controle acadêmico percebido dos alunos após a intervenção, ou seja o locus de controle interno.

Comprovando assim o que Marreiros (2009) descreve, a forma como o aluno encara a situação objetiva em si e como a trabalha tem a ver com os fatores internos e com o valor que o aluno dá ao objetivo, determinando o comportamento.

AUTORREGULAÇÃO E AUTOGESTÃO

A autorregulação da aprendizagem é entendida como a capacidade do estudante regular a sua metacognição, motivação e comportamento durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, desenvolve mais autonomia para buscar conhecimentos e capacidades sem necessariamente a dependência de terceiros (Sulistiawati et al., 2023). Zimmerman (1990) destaca três pilares fundamentais da autorregulação, que incluem as estratégias de aprendizagem, o feedback auto-orientado e a motivação independente.

Na pesquisa realizada por Sari et al. (2020), foi observado que a autorregulação teve o maior efeito direto na autoeficácia acadêmica, seguida pelo apoio social percebido e pela satisfação com a vida. Além disso, a autorregulação também teve um efeito indireto na autoeficácia acadêmica por meio do apoio social percebido. Ou seja, os alunos com graus mais elevados de autorregulação são aqueles que costumam se sentir apoiados por amigos e familiares, o que pode aumentar a autoeficácia.

Apesar dos construtos guardarem alguma semelhança entre si, a autogestão é entendida como um conceito mais amplo e multidimensional que inclui uma variedade de qualidades pessoais, que atuam no processo de transformação comportamental em direção aos objetivos (Stan, 2021). Segundo a pesquisa de Al-Abyadh e Abdel Azeem (2022), a autoeficácia é um fator mediador na relação entre autogestão e desempenho acadêmico. Em outras palavras, a autoeficácia influencia a autogestão, que por sua vez influencia o desempenho acadêmico.

O efeito da autoeficácia na autogestão se traduz no desenvolvimento de capacidades de autogestão, como planejamento, organização e gerenciamento do tempo. Esse comportamento auxilia na obtenção de um melhor desempenho acadêmico, por reforçar a dedicação aos estudos e a resiliência diante dos desafios (Al-Abyadh & Abdel Azeem, 2022).

As pesquisas desenvolvidas nos últimos 40 anos, têm apresentado que a autorregulação e a autogestão são essenciais para uma aprendizagem eficaz, contribuindo para a consolidação das informações nesse tema. Estudos meta-analíticos, como o de Sitzmann e Ely (2011), têm mostrado que a autorregulação relacionada a outros construtos, como tamanho do objetivo, persistência, esforço e autoeficácia, tem efeitos significativos na aprendizagem. Após controlar a capacidade cognitiva e o conhecimento pré-treinamento, esses construtos representam 17% da variância na aprendizagem. Ou seja, eles explicam cerca de um sexto da variação no desempenho acadêmico.

ORIENTAÇÃO PARA O FUTURO

A orientação para o futuro é um termo que descreve como os indivíduos se relacionam subjetivamente com o futuro. Isso se traduz em pensamentos e definições de objetivos a serem

alcançados, que tendem a regular o comportamento presente. Portanto, está intimamente relacionado a propriedades motivacionais, ou seja, a ação necessária para alcançar os objetivos (Seginer & Mahajna, 2018).

A pesquisa realizada por Mazzetti et al. (2020) concluiu que a relação entre orientação para o futuro e o desempenho acadêmico foi moderada pela autoeficácia. Os alunos com níveis baixos ou médios de orientação para o futuro que obtiveram melhores notas foram aqueles que apresentaram níveis elevados ou médios de autoeficácia. Esses resultados sugerem que a autoeficácia é um recurso fundamental para o sucesso acadêmico, especialmente para alunos com baixas expectativas sobre o futuro.

Os autores Soyer e Kirikkanat (2019) conduziram uma pesquisa comparando dois grupos diferentes de alunos, aqueles que buscam entender o conteúdo em profundidade e aqueles que buscam reproduzir o conteúdo de maneira superficial. Os resultados mostraram que a autoeficácia acadêmica e a esperança foram os principais preditores da abordagem profunda, enquanto a inclinação para evitar a definição de objetivos para o futuro foi um preditor significativo da abordagem superficial.

Esses estudos corroboram a literatura sobre o tema, como apresentado por Al-Harthy et al. (2010), verificando que a autoeficácia e o valor que a tarefa possui para o indivíduo estão diretamente relacionados a orientação para o futuro. Em outras palavras, a crença de ser capaz de realizar uma tarefa e a importância atribuída a ela influenciam no estabelecimento de metas e as ações adotadas em prol de um objetivo.

ESPERANÇA

Na língua portuguesa, esperança significa a confiança em conseguir o que se deseja. Ao falar de esperança, essa é tratada como um estado psicológico, de uma emoção que envolve a crença de que algo desejado possa acontecer, sendo uma força motivadora que impulsiona as pessoas a enfrentarem os seus desafios e a ultrapassarem as dificuldades. Segundo Snyder (2002), a esperança é um estado motivacional positivo que se baseia num entendimento interativo de sucesso entre agência (energia direcionada a objetivos) e caminhos (planeamento para atingir metas). Marques et al. (2015), sugerem que os alunos com os níveis mais elevados de esperança conseguem pontuações médias significativamente mais altas em todas as medidas, como o desempenho acadêmico e a satisfação com a vida, autoestima e saúde mental.

Em sua pesquisa, Soyer & Kirikkanat (2019) identificaram que autoeficácia e esperança são precursores essenciais para a aprendizagem em profundidade. Para eles, os alunos com altos níveis desses construtos acreditam possuir as capacidades e capacidades adequadas e a energia para realizar a tarefa da aprendizagem. Nesse sentido, com a confiança mais elevada, é possível desempenhar bem determinadas tarefas e se sentir mais confortável com o estabelecimento de metas.

Contrariamente a esses resultados Penzar et al. (2021), sugerem que a correlação mais forte será entre desempenho acadêmico e autoeficácia. Segundo a conclusão dos autores, a esperança avalia crenças mais generalizadas entre a própria capacidade de concluir objetivos e o gerenciamento dos diversos meios de conquistá-los. Por isso, a esperança teria uma associação mais fraca com um comportamento específico que precisa ser executado para ter o

sucesso esperado. Sugerindo assim que pesquisas futuras devam examinar a diferença entre a esperança e a autoeficácia na previsão de variáveis relacionadas com a aprendizagem e com a motivação.

SATISFAÇÃO COM A VIDA

A satisfação com a vida refere-se ao grau em que uma pessoa avalia positivamente a sua vida como um todo. Essa avaliação geralmente leva em consideração alguns aspetos, como relacionamentos interpessoais, realização pessoal, saúde e outros fatores que contribuem para o bem-estar global da pessoa (Wilcox & Nordstokke, 2019).

Yahsi Sari et al. (2020) demonstram que a autorregulação, o apoio social percebido e a satisfação com a vida afetam positivamente a autoeficácia académica dos estudantes, direta e indiretamente. É possível notar que os alunos que recebem mais apoio dos seus professores, sentem mais satisfação com a vida. Além disso, a satisfação dos alunos será elevada se os seus objetivos forem compatíveis com os seus recursos individuais e sociais.

Além disso, o estudo de Wilcox & Nordstokke (2019) demonstrou que a satisfação académica e o pertencimento à escola correspondem à 49% da variação na satisfação global com a vida. Ou seja, o bem-estar académico possui uma grande parcela de contribuição com a avaliação positiva em relação a própria vida.

A satisfação académica e o sentimento de pertencimento são fatores relevantes relacionados com a satisfação dos estudantes com a vida. Portanto, as universidades devem investigar formas de envolver os estudantes no círculo académico e apoiá-los na promoção da sua satisfação académica.

CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA

A metacognição é aquilo que se sabe sobre a própria cognição, monitorando e controlando os processos como o raciocínio, a memória e a atenção. Esse autoconhecimento interfere diretamente na aprendizagem, pois é possível se autoavaliar e identificar as forças e fraquezas cognitivas, as estratégias de aprendizagem mais eficazes para cada pessoa e, consequentemente, monitorar o processo e realizar os ajustes necessários (Young & Fry, 2008).

A pesquisa de Myers e Hatchel (2019) buscou examinar se a autoeficácia e a metacognição estão relacionadas com o desempenho académico. O resultado demonstra que alunos com maior desempenho possuem também uma autoeficácia elevada, além de terem maior abertura para desafios e se esforçarem mais no processo de aprendizado.

Ao investigar a relação da metacognição com o desempenho académico, esperava-se que os alunos com melhor desempenho tivessem pontuações mais altas em medidas de metacognição, como relatado por outros estudos (Schraw & Dennison, 1994; Young & Fry, 2008). No entanto, as pontuações nos testes de conhecimento e regulação da metacognição dos alunos medianos foram mais altas do que os alunos com melhor desempenho. Esse resultado pode

estar em linha com a pesquisa de Kruger e Dunning (1999), que estudaram essa discrepância entre a expectativa de desempenho em uma atividade e o desempenho real.

Na pesquisa, os indivíduos foram testados em algumas áreas de conhecimento e aqueles que pontuaram no quartil mais baixo, superestimaram seu desempenho. Entretanto, aqueles que pontuaram no quartil mais elevado, acreditaram que outros participantes teriam avaliações similares, subestimando seus resultados. Esses julgamentos imprecisos ficaram conhecidos como 'Efeito Dunning-Kruger', representando a diferença entre a crença do conhecimento que o indivíduo acredita ter e o desempenho acadêmico observado.

Em uma pesquisa mais recente, Doğan et al. (2023) investigaram uma turma de 41 estudantes universitários por meio da aplicação de quatro testes online. Os alunos que tiveram notas abaixo da média da turma superestimaram suas notas aproximadamente 13,5% acima. Já os alunos que tiveram notas acima da média da turma subestimaram suas notas aproximadamente 5% abaixo. Portanto, os alunos que tiveram um desempenho mais baixo apresentaram uma discrepância maior entre expectativa e realidade do que os alunos que tiveram desempenho mais elevado. Considerando os resultados contrários apresentados por diferentes estudos, esse tema necessita de pesquisas mais amplas da relação do desempenho acadêmico e a metacognição.

CONCLUSÕES

É inegável a importância do desempenho acadêmico no ensino superior. Por isso, é fundamental a compreensão dos fatores que o influenciam. A presente revisão confirmou o relevante papel da autoeficácia no sucesso acadêmico, em que estudantes com maior autoeficácia tendem a ter um desempenho melhor do que estudantes com menor autoeficácia. Um dos motivos para isso acontecer é que estudantes com maior autoeficácia são mais propensos a se esforçar mais, perseverar diante dos desafios acadêmicos e adaptar estratégias de aprendizagem para o seu contexto (Honicke & Broadbent, 2016).

A revisão também revelou que outras variáveis, tanto de ordem psicológica quanto não psicológica, podem moderar ou mediar essa relação. Entre os fatores não psicológicos, há aqueles imutáveis, como gênero biológico, e aqueles em que a mudança ocorre muito lentamente e não depende do indivíduo, como a cultura. Portanto, estudar essas variáveis significa compreender o fenômeno, mas dificulta as intervenções necessárias para melhoria da autoeficácia. Nessa categoria, ressalta-se a importância do suporte social, em especial dos professores e do corpo acadêmico, que podem auxiliar os estudantes a conhecerem e adaptarem as estratégias de aprendizagem que trazem melhores resultados acadêmicos e também incentivando e motivando os estudantes a alcançarem esses resultados.

Já nos fatores psicológicos, é importante observar a predominância de subcategorias relacionadas ao autoconhecimento e autocontrole, como locus de controle interno, autorregulação, autogestão, orientação para o futuro e consciência metacognitiva. Nesse campo, a Psicologia Educacional pode contribuir significativamente em duas vertentes. A primeira na formação inicial e continuada de professores do Ensino Superior, como suporte para o processo de autorreflexão e autorregulação do professor, no diálogo com alunos e no planejamento das condições de ensino. A segunda diretamente com os alunos, por meio de ações pedagógicas

que estimulem o aprendizado de forma intencional e autônoma, com estabelecimento de metas, observação e monitoramento do próprio processo de aprendizagem, constituindo experiências para fortalecer a autoeficácia (Fior et al., 2022).

É importante ressaltar que o presente estudo possui limitações que devem ser consideradas ao interpretar seus resultados. A pesquisa dos artigos foi realizada em apenas uma base de dados, limitando as publicações analisadas. Por isso, trabalhos relevantes de outras bases de dados podem ter sido excluídos. Da mesma forma, que trabalhos publicados em idiomas diferentes do inglês, português ou espanhol, ou formatos diferentes de artigos revisados por pares. Além disso, no processo de interpretação e avaliação da pertinência dos artigos publicados a serem incluídos na revisão, deve-se considerar a subjetividade dos pesquisadores, que pode influenciar na aplicação dos critérios pré-estabelecidos.

Com base nos resultados desta revisão, sugere-se novas pesquisas para investigar especificamente o desempenho acadêmico e as variáveis que se relacionam significativamente com a autoeficácia. Dessa forma, é possível obter uma visão mais profunda da relação dessas variáveis com o desempenho acadêmico de forma isolada. Além disso, é interessante a realização de pesquisas longitudinais entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico, com aplicação de intervenções para observar os efeitos ao longo do tempo e inferir causalidade.

REFERÊNCIAS

- Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic Achievement: Influences of University Students' Self-Management and Perceived Self-Efficacy. *Journal of Intelligence*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055>
- Al-Harthy, I. S., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2010). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation A Path Analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 2. <https://doi.org/10.5296/IJE.V2i1.357>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1994). *Encyclopedia of mental health* (Vol. 4). Academic Press. <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8N3.790>
- Chigne, C. O. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana*.
- Conner, M. (2015). Self-Efficacy, Stress, and Social Support in Retention of Student Registered Nurse Anesthetists. *AANA journal*, 83(2).

https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=00946354&AN=102321364&h=ghfg3QY2C66GhDMBnBOd9pic0Mbq1f%2Fi6yPWXE%2FMPleJ4M%2ByOxakGPtIJdxDyrtPqef4VY3XzQ%2FY3%2Bh6kz8Z0Q%3D%3D&crl=c&casa_token=kl6dedaf0bgAAAAA:IBfH9ZUDvw05qCzd5-hpr1Td94Dxgh3zCTpwwnFwaatwYbUFVguBmYOz4NISJ_AGbuC_wELO9g

- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas*. 2ª Edição.
- Creamer, E. G., & Reeping, D. (2020). Advancing mixed methods in psychological research. *Methods in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.1016/J.METIP.2020.100035>
- Díaz-Morales, J. F., & Escribano, C. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology International*, 32(6), 822–831. <https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1041599>
- Doğan, E., Güven, Ş., Dal, N., Tok, S., & Işık, U. (2023). AN INVESTIGATION OF THE DUNNING-KRUGER EFFECT IN FIRST-YEAR COLLEGE STUDENTS DURING DISTANCE EDUCATION. *Journal of Educators Online*, 20(4). <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.4.7>
- Farruggia, S. P., Han, C. W., Watson, L., Moss, T. P., & Bottoms, B. L. (2016). Noncognitive Factors and College Student Success. <https://doi.org/10.1177/1521025116666539>, 20(3), 308–327. <https://doi.org/10.1177/1521025116666539>
- Fior, C., Polydoro, S., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. D. S. (2022). Impacto da Autoeficácia e do Rendimento Acadêmico no Abandono de Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218>
- Foulstone, A. R., & Kelly, A. (2019). Enhancing academic self-efficacy and performance among fourth year psychology students: Findings from a short educational intervention. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130209>
- género - *Dicionário Online Priberam de Português*. (sem data). Obtido 11 de Dezembro de 2023, de <https://dicionario.priberam.org/g%C3%A9nero>
- Hamann, K., Pilotti, M. A. E., & Wilson, B. M. (2021). What lies beneath: The role of self-efficacy, causal attribution habits, and gender in accounting for the success of college students. *Education Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070333>
- Han, C., Farruggia, S., & Moss, T. P. (2017). Effects of academic mindsets on college students' achievement and retention. *Journal of College Student Development*, 58(8), 16. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0089>
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning* 2016 1:1, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Hernández, Y. C. U., Cueto, O. F. A., Shardin-Flores, N., & Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic Procrastination, Self-Esteem and Self-Efficacy in University Students:

- Comparative Study in Two Peruvian Cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474–2480. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.11.002>
- Jeynes, W. H. (2008). A meta-analysis of the relationship between phonics instruction and minority elementary school student academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/0013124507304128>
- Kadiyono, A., & Hafiar, H. (2017). The role of academic self-management in improving students' academic achievement. Em *Ideas for 21st Century Education* (pp. 117–120). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781315166575-30>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Lundberg, C. A., McIntire, D. D., & Creasman, C. T. (2008). Sources of Social Support and Self-Efficacy for Adult Students. *Journal of College Counseling*, 11(1), 58–72. <https://doi.org/10.1002/J.2161-1882.2008.TB00024.X>
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52(4), 325–334. <https://doi.org/10.1002/pits.21833>
- Marreiros, N. (2009). Considerações teóricas sobre o conceito. *REVISTA TOXICODPENDÊNCIAS*, 61–68.
- Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences 2020, Vol. 10, Page 134*, 10(5), 134. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI10050134>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. D. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12, 117–128. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/>
- Myers, C. A., & Hatchel, J. M. (2019). Personality and Cognitive Factors Related to Completing Extra Credit Assignments. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130207>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.1954824>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2022). A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões

- sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46.
<https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Penzar, E. C., Shea, M., & Edwards, C. N. (2021). *College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy*.
- Robbins, S. B., Le, H., Davis, D., Lauver, K., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Sari, H. Y., Gelbal, S., & Sari, H. I. (2020). Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 266–279. <https://doi.org/10.21449/IJATE.702041>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/BUL0000098>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1994.1033>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018). Future orientation links perceived parenting and academic achievement: Gender differences among Muslim adolescents in Israel. *Learning and Individual Differences*, 67, 197–208. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2018.08.009>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/A0022777>
- Snyder, C. R. (2002). *Psychological Inquiry Copyright ?* (Vol. 13, Número 4). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://about.jstor.org/terms>
- Soyer, M. K., & Kirikkanat, B. (2019). Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope as the Predictors of Their Learning Approaches. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 99–106. <https://doi.org/10.12973/eu>
- Stan, M. M. (2021). Self-Management Skills and Student Achievement – A Pilot Study. Em *ATEE 2020-Winter Conference. Teacher Education for Promoting Well-Being in School. Suceava* (pp. 490–506). Editura Lumen, Asociatia Lumen.
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Meißner, A., & Weidinger, A. F. (2014). *Academic achievement*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Sulistiawati, S., Kusumah, Y. S., Dahlan, J. A., Juandi, D., & Vos, H. (2023). A Bibliometric Analysis: Trend of Studies in Self-Regulated Learning Over The Past Three Decades. *Journal on Learning and Advanced Education*, 5(2), 178–197. <https://doi.org/10.23917/ijolae.v5i2.21381>
- Vieira, C. C., Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F. M., Lowndes Vicente, F., Teixeira, F., Coelho, L., Duarte, M., Helena Loureiro, M., Silva, P., Monteiro, R., Tavares, T.-C., Pinto, T., Toldy, T., & Ferreira, V. (2017). *conhecimento, Género e cidadania no Ensino Secundário*.

- Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. Em *CJHE / RCES* (Vol. 49, Número 1).
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2009). The Psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653–678. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.093008.100348>
- Yahsi Sari, H., Gelbal, S., & Sari, H. (2020). Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 266–279. <https://doi.org/10.21449/ijate.702041>
- York, T., Gibson, C., assessment, S. R.-, research, undefined, and, undefined, & 2019, undefined. (2015). Defining and measuring academic success. *scholarworks.umass.edu*, 20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.
- Zappala-Piemme, K. E., Sturman, E. D., Brannigan, G. G., & Brannigan, M. J. (2023). Building mental toughness: A middle school intervention to increase grit, locus of control, and academic performance. *Psychology in the Schools*, 60(8), 2975–2990. <https://doi.org/10.1002/pits.22893>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/S15326985EP2501_2
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277–290. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Submetido em: 17/ 01/2024

Revisões requeridas: 24/06/2024

Aprovado em: 08/07/2024

Publicado em: 10/07/2024