



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

JULIANA TEIXEIRA FERNANDES

**ENGAJAMENTO E AUTOEFICÁCIA ENTRE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO: Um Estudo com Equações Estruturais**

**Belém
2023**

JULIANA TEIXEIRA FERNANDES

**ENGAJAMENTO E AUTOEFICÁCIA ENTRE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO: Um Estudo com Equações Estruturais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional

Linha de pesquisa: Organizações Governamentais, Não Governamentais e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos

**Belém
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

F363e Fernandes, Juliana Teixeira.
Engajamento e autoeficácia entre estudantes de
Administração / Juliana Teixeira Fernandes. — 2023.
35 p. : il. ; 31 cm

Orientador: Carlos André Corrêa de Mattos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-
Graduação em Administração, Belém, 2023.

1. Estudantes universitários - Pará - Avaliação. 2.
Universidades e faculdades - Pará - Administração. I. Título.

CDD 23. ed. – 378.8115

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque - CRB-2/871

JULIANA TEIXEIRA FERNANDES

**ENGAJAMENTO E AUTOEFICÁCIA ENTRE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO: Um Estudo com Equações Estruturais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional
Linha de pesquisa: Organizações Governamentais, Não Governamentais e Desenvolvimento Regional.

Data de Aprovação:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos
Presidente

Prof. Dr. Cristiano Descovi Schimith
1º Examinador

Prof. Dr. Anderson Roberto Pires e Silva
2º Examinador

RESUMO

O desempenho acadêmico dos estudantes desperta forte interesse das instituições de ensino, profissionais da área e governos, condição que põe em evidência estudos sobre autoeficácia e engajamento acadêmico. A autoeficácia se refere à autoavaliação no que concerne às próprias capacidades para alcançar objetivos, enquanto o engajamento acadêmico expressa um comportamento positivo de satisfação relacionado à aprendizagem, caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Considerando esses aspectos, o objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre engajamento nos estudos e autoeficácia em estudantes de Administração, vinculados a Instituições Federais de Ensino do Estado no estado do Pará. Para tanto, foi feita uma *survey* exploratória e descritiva com amostragem não probabilística por acessibilidade com 417 respondentes. A coleta de dados foi on-line e o tratamento de dados utilizou modelagem de equações estruturais (PLS-SEM). Os resultados confirmaram relações positivas e significativas entre engajamento e autoeficácia, e as conclusões recomendam estratégias para aumentar a autoeficácia e o engajamento dos estudantes pela capacitação docente e pelo estímulo ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem. Pesquisas futuras podem ampliar a investigação para outros cursos e instituições e empregar técnicas qualitativas de tratamento de dados.

Palavras-chave: universidade; engajamento acadêmico; autoeficácia; Administração; PLS-SEM.

ABSTRACT

The academic performance of students arouses strong interest from educational institutions, professionals in the field and governments, a condition that highlights studies on self-efficacy and academic engagement. Self-efficacy refers to self-assessment regarding one's own abilities to achieve goals, while academic engagement expresses a positive behavior of satisfaction related to learning characterized by vigour, dedication and absorption. Considering these aspects, the objective of this research is to analyze the relationship between engagement in studies and self-efficacy in Business Administration students linked to Federal State Education Institutions in the state of Pará. For that, an exploratory and descriptive survey was carried out with non-probabilistic sampling for accessibility with 417 respondents. Data collection was online and data processing used structural equation modeling (PLS-SEM). The results confirmed the positive and significant relationships between engagement and self-efficacy and the conclusions recommend strategies to increase students' self-efficacy and engagement through teacher training and encouragement to the development of new teaching-learning methodologies. Future research can expand the investigation to other courses and institutions and employ qualitative data processing techniques.

Keywords: university; academic engagement; self-efficacy; Administration; PLS-SEM.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Tabela 1 -	Características dos respondentes	18
Tabela 2 –	Validade convergente e análise descritiva	19
Tabela 3 –	Validade discriminante Fornell-Lacker (1981)	20
Tabela 4 –	Validade discriminante HTMT	21
Tabela 5 –	Validade discriminante carga cruzada	21
Figura 1 –	Modelo estrutural	22
Tabela 6 –	Valor de R^2 e Q^2	23
Tabela 7 –	Significância dos coeficientes do caminho, valor de p e f^2	23

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1	ENGAJAMENTO	10
2.2	AUTOEFICÁCIA	12
3	HIPÓTESES	15
4	METODOLOGIA	16
5	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	18
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES	18
5.2	AVALIAÇÃO DO MODELO, ANÁLISE DESCRITIVA E TESTE DE HIPÓTESES	19
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
7	CONCLUSÃO	28
	REFERÊNCIAS	29
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	34

1 INTRODUÇÃO

A autoeficácia tem despertado forte interesse de diferentes áreas do conhecimento, incluindo psicologia, administração e educação (YAO *et al.*, 2023). Compreendida como a avaliação pessoal concernente à própria capacidade para obter sucesso e alcançar objetivos, a autoeficácia se sustenta na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Bandura (1989), segunda a qual o indivíduo é agente do próprio aprendizado (COSTA FILHO; MURGO; FRANCO, 2022). Nessa perspectiva, Tan *et al.* (2023), afirmam que a autoeficácia é uma ação energizante que potencializa o aprendizado e proporciona maior desempenho acadêmico. Portanto, estudantes com elevada autoeficácia são mais habilidosos para estabelecer cursos de ação e persistentes para alcançar aquilo que desejam (SUHARJA, 2020; TAN *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, a autoeficácia se destaca em diversos estudos (SPEDDING; HAWKES; BURGESS, 2017; BERI; STANIKZAI, 2018; LI *et al.*, 2019; YANG; WANG, 2019; OKORO, 2020; COSTA FILHO; MURGO; FRANCO, 2022; TAN *et al.*, 2023; YAO *et al.*, 2023) que buscam compreender o comportamento e explicar o desempenho acadêmico de estudantes. Assim, a autoeficácia é frequentemente associada a aspectos positivos do comportamento humano como autoestima (AHMADI, 2020; CHECA-DOMENE *et al.*, 2022), motivação (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2021), otimismo (USÁN; SALAVERA; QUÍLEZ-ROBRES, 2022), resiliência (SUPERVÍA; BORDÁS; ROBRES, 2022), inteligência emocional (CHECA-DOMENE *et al.*, 2022), mostrando relação próxima com o engajamento acadêmico, com o qual revela nexos de reforço mútuo (PARADA CONTRERAS; PÉREZ VILLALOBOS, 2014; BERI; STANIKZAI, 2018; LI *et al.*, 2019; CHAN *et al.*, 2020).

Caracterizado pela presença de proatividade perante as tarefas de aprendizagem (OKORO, 2020; YANG; WANG, 2019), o engajamento acadêmico é, essencialmente, um estado de presença psicológica, um compromisso pessoal e um sentimento de realização para com os estudos (SPEDDING; HAWKES; BURGESS, 2017). Estudos seminais de engajamento ocorreram no ambiente de trabalho e são creditados a Kahn (1990). Contudo, face à elevada similaridade entre as tarefas laborais e as estudantis, o engajamento foi rapidamente transposto para o ambiente educacional (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017). Nesse sentido, enquanto Spedding, Hawkes e Burgess (2017) destacam os efeitos benéficos do engajamento associados à persistência, crescimento pessoal, aprendizagem profunda, comprometimento e ao desempenho acadêmico (SPEDDING;

HAWKES; BURGESS, 2017), Schaufeli *et al.* (2012) evidenciam sua tridimensionalidade expressa pelo vigor, dedicação e absorção.

Destarte, enquanto a autoeficácia revela um recurso pessoal, o engajamento mostra um estado de prontidão e envolvimento para com os estudos. Merece destaque que tanto a autoeficácia quanto o engajamento se sustentam na psicologia positiva, que se fundamenta nas forças e virtudes humanas (MATTOS; ANDRADE, 2019; COSTA FILHO; MURGO; FRANCO, 2022). Desta forma, considerando as contribuições da autoeficácia e do engajamento para o aprendizado de estudantes, especialmente o aprendizado de alto desempenho (MARICUTOIU; SULEA, 2019), para esta pesquisa foi desenvolvido o seguinte questionamento: qual a intensidade e a relação entre engajamento nos estudos e autoeficácia em estudantes de Administração, no Estado do Pará? Como desdobramento desta questão, pretende-se analisar a relação entre o engajamento acadêmico e a autoeficácia em estudantes de administração de instituições federais de ensino superior no estado do Pará.

Nesse contexto, o curso de administração se destaca entre os maiores do Brasil (INEP, 2021), aspecto que reforça sua relevância. Desta forma, o estudo avança na perspectiva teórica ao investigar a presença de convergências entre estudos internacionais (PARADA CONTRERAS; PÉREZ VILLALOBOS, 2014; BERI; STANIKZAI, 2018; KAHU; NELSON, 2018; LI *et al.*, 2019; CHAN *et al.*, 2020) e amostras de estudantes brasileiros, contribuindo, na perspectiva aplicada à pesquisa, com informações para estratégias de ensino que aprimorem o ensino de negócios.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ENGAJAMENTO

O construto engajamento teve seu início no ambiente do trabalho e, posteriormente, começou a ser investigado no mundo universitário (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017). Essa transferência foi possível em virtude de as atividades educacionais se assemelharem fortemente às atividades laborais, em especial, à obrigatoriedade na realização, ao processo avaliativo, à elevada carga de atividades e à realização de atividades em paralelo e permanente supervisão, caso dos professores (GRANGEIRO *et al.*, 2022).

Engajamento pode ser conceituado como um estado de satisfação frequentemente caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Vigor é o emprego de esforço, resiliência e persistência frente aos obstáculos. Dedicação caracteriza-se pelo entusiasmo, inspiração e orgulho no aprendizado acadêmico. Absorção é o sentimento de estar totalmente concentrado e feliz pelos estudos, de modo a achar que o tempo passa rapidamente quando dedicado aos estudos (OKORO, 2020). Maricutoiu e Sulea (2019) afirmam que os três componentes do engajamento são altamente correlacionados.

Os estudos seminais que versam sobre engajamento surgiram com foco no trabalho, sendo considerado o oposto positivo da síndrome de Burnout (MASLACH; LEITER, 1997). Ao tratar da temática, Schaufeli *et al.* (2002) complementam que os dois construtos são correlacionados, porém independentes um do outro. Maricutoiu e Sulea (2019) descrevem que Burnout e Engajamento são dois aspectos do bem-estar subjetivo. Burnout pode ser caracterizado com base em três componentes: exaustão emocional, sentimentos de cinismo e sentimento de baixa realização. O termo esgotamento do aluno deriva do conceito esgotamento do funcionário e diz respeito à exaustão, consequência das exigências do estudo, a praticar uma atitude cínica e desinteressada em relação ao estudo e a se sentir incompetente como aluno (SCHAUFELI *et al.*, 2002; SCHAUFELI; SALANOVA, 2007).

No contexto dos estudos, o engajamento pode ser caracterizado como o envolvimento do estudante relacionado a um estado de espírito positivo e gratificante relacionado a seus estudos (MARICUTOIU; SULEA, 2019). Refere-se a um estado afetivo-cognitivo mais persistente e abrangente, não centrado em nenhum indivíduo ou comportamento específico (SCHAUFELI *et al.*, 2002). O engajamento acadêmico é um construto dinâmico e multidimensional (HAN; SUNG; SUH, 2021), que abrange muitos fatores (TACCA HUAMAN *et al.*, 2021), sendo atualmente utilizado para retratar conceitos ligados à

qualidade do esforço e ao envolvimento em atividades de aprendizagem (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017).

Kahu e Nelson (2018) defendem que engajamento é uma estrutura variável e integradora que recebe influência de vários fatores institucionais e de estudantes, além do contexto sociopolítico em que estudantes, professores e instituição estão situados. O conceito de engajamento do estudante evoluiu à medida que os indivíduos e a comunidade acadêmica desenvolveram sua compreensão e incluíram fatores relevantes para o aprimoramento do estudo. Tais fatores incluem tempo dedicado à tarefa, qualidade do esforço, envolvimento dos alunos, integração social e acadêmica, boas práticas em educação e resultados de aprendizagem (PAYNE, 2017). É pelo engajamento nos estudos que os estudantes, além de adquirirem conhecimentos e habilidades, experimentam sucesso acadêmico e crescimento pessoal (KAHU; NELSON, 2018).

Okoro (2020) afirma que engajamento é um fator caracterizado como fundamento que inicia ou sustenta ações de aprendizagem. Existem quatro dimensões distintas, mas inter-relacionadas, que caracterizam o envolvimento do estudante, que incluem o envolvimento comportamental, o envolvimento afetivo, o envolvimento cognitivo e o envolvimento social. O conceito de envolvimento do aluno tem sido relacionado com fatores convencionais de sucesso, compreendendo maior retenção, alto impacto e aprendizagem ao longo da vida, relevância curricular, melhor reputação institucional, aumento dos comportamentos de cidadania, perseverança do estudante e prontidão para o trabalho. Também está ligado a crescimento e desenvolvimento social e pessoal, maior orgulho, inclusão e sentimento de pertencimento e bem-estar do aluno, resultados mais subjetivos para os estudantes (OKORO, 2020).

Kahu (2013) identifica quatro perspectivas de pesquisas dominantes na literatura sobre o tema: a perspectiva comportamental, no que tange ao comportamento do aluno; a perspectiva psicológica, que trata o engajamento como um processo psicossocial individual; a perspectiva sociocultural, que foca no papel crítico do contexto sociopolítico; e, por fim, a perspectiva holística, que foca em uma visão mais ampla do engajamento.

Os indivíduos podem sentir prazer durante o processo de engajamento em uma tarefa, sendo essa sensação afetiva fonte importante de autoeficácia. É importante mencionar que a ligação com tarefas dentro de seu domínio permite o aprimoramento de habilidades e promove o aumento futuro da autoeficácia (LI *et al.*, 2019). Fundamentado no conceito de autoeficácia desenvolvido por Bandura (2006), alguns pesquisadores consideram o engajamento relacionado à autoeficácia no que tange à confiança na capacidade de ter

sucesso. Desta forma, autores como Haggis (2003) e Pintrich (2004) reforçam que a autoeficácia é primordial para o sucesso acadêmico do estudante.

2.2 AUTOEFICÁCIA

A área temática da autoeficácia pode ser investigada em diferentes contextos de pesquisas, como o ambiente de trabalho, saúde e lazer, podendo ser relacionada a diferentes áreas para nova análise, como saúde, profissional e escolar (CALIATTO; MARTINELLI, 2009).

O conceito de autoeficácia surge com base na Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Albert Bandura (1989), em que o autor declara que os indivíduos têm mecanismos capazes de lhes permitir interagir, controlar e transformar o ambiente em que estão inseridos. O alicerce conceitual da teoria indica a existência de relacionamento recíproco entre os fatores pessoais (crença, fatores afetivos e biológicos) e o ambiente, considerando ainda as crenças e percepções criadas pelas pessoas sobre si mesmas e suas capacidades, fatores determinantes no âmbito da aprendizagem escolar (CALIATTO; MARTINELLI, 2009). Para Bandura (1986), autoeficácia é a autoavaliação da capacidade de concluir tarefas e/ou projetos envolvendo crenças e atitudes de alguém.

De acordo com Chan *et al.* (2020), com base na teoria social cognitiva de Bandura (1986), a autoeficácia pode ser definida como as crenças das pessoas sobre até que ponto suas capacidades podem trazer mudanças para os resultados desejados. A definição de autoeficácia compreende a autoavaliação da capacidade de executar e finalizar tarefas ou ações envolvendo as crenças e atitudes de alguém (LI *et al.*, 2019). Okoro (2020) designa autoeficácia como as crenças relativas à capacidade de aprender ou realizar tarefas em níveis designados. É a confiança de um indivíduo em sua capacidade de organizar e executar uma ação para resolver um problema ou realizar uma tarefa.

Autoeficácia também pode ser caracterizada como uma técnica de autorregulação popular relacionada ao bem-estar subjetivo do indivíduo, e estudos já relataram relações significativas entre crenças de autoeficácia e componentes de bem-estar, como Burnout ou compromisso de trabalho (MARICUTOIU; SULEA, 2019).

No âmbito acadêmico, autoeficácia pode ser conceituada como a autoavaliação de um estudante acerca de sua capacidade e possibilidades de sucesso (OKORO, 2020). Os estudantes engajados são mais persistentes e dedicados face aos obstáculos acadêmicos. De acordo com Bandura (2004, p. 622), as crenças de autoeficácia “estão enraizadas na crença

central de que alguém tem o poder de efetuar mudanças por meio de suas ações”. Kahu e Nelson (2018) afirmam que a autoeficácia acadêmica influencia a motivação e o aprendizado dos estudantes em razão do seu impacto na persistência, do estabelecimento de metas e do uso de estratégias de autorregulação.

O estudante tende a se preocupar com o seu desempenho acadêmico. Desta forma, sua percepção de autoeficácia influenciaria no seu comportamento frente ao desenvolvimento das atividades, determinação de metas e no grau de esforço e persistência despendido frente aos desafios (CALIATTO; MARTINELLI, 2009). No início de uma atividade acadêmica, cada estudante tem suas crenças a respeito de suas capacidades em agregar conhecimentos, desenvolver as atividades e dominar o assunto. A princípio, a autoeficácia muda em relação à eficiência, experiências, razões pessoais e elementos situacionais e, com base nessa gama de elementos, os estudantes avaliam a eficácia de seus aprendizados, sendo a motivação aprimorada quando eles percebem a evolução de seus conhecimentos (SCHUNK, 1989, 1991).

Na teoria da autoeficácia, a eficácia é considerada o principal determinante do esforço, persistência e estabelecimento de metas. Desta forma, a autoeficácia de um estudante gera efeito no esforço e persistência dele frente aos desafios acadêmicos, resultando que seja dedicado um esforço necessário para persistir por mais tempo (OKORO, 2020). Os indivíduos com baixo senso de eficácia para desenvolver uma tarefa podem evitá-la, mas aqueles que confiam na sua capacidade devem participar prontamente (SCHUNK, 1991).

De acordo com Beri e Stanikzai (2018), os estudantes podem aprimorar sua autoeficácia por meio de quatro fontes específicas: Experiências de Domínio, Experiências Vicárias, Persuasão Verbal ou Social e Emoções Fisiológicas. As Experiências de Domínio originam-se no início da aprendizagem de diversas formas (procedimento multidimensional) e determinam o senso de eficácia de um indivíduo. As Experiências Vicárias referem-se à comparação social observada no sentimento de capacidade em relação a pessoas ao seu redor. A Persuasão Verbal ou Social consiste na utilização de palavras e ações de motivação e encorajamento para que o indivíduo se sinta capaz de desenvolver as atividades. As Emoções Fisiológicas representam a percepção dos indivíduos acerca de seus sentidos corporais que influenciam suas crenças de autoeficácia.

A autoeficácia é um sentimento de segurança no desempenho de uma tarefa e, no âmbito acadêmico, pode ser considerada uma força motriz que adverte os estudantes sobre sua situação de aprendizagem (BERI; STANIKZAI, 2018). Indivíduos que apresentam altos níveis de autoeficácia são mais dispostos a aceitar ideias alternativas, são mais proativos e têm

maior possibilidade de êxito (ORGUN; KARAOZ, 2014; RAIOL *et al.*, 2021). De acordo com Kahu e Nelson (2018), altos níveis de autoeficácia promovem aumento no envolvimento e sucesso dos estudantes e, em troca, o engajamento e o sucesso aumentam a autoeficácia deles.

3 HIPÓTESES

Com base na teoria e nos estudos de Kahu e Nelson (2018), Usán Supervía, Salavera Bordás e Domper Buil (2018), Yang e Wang (2019), Okoro (2020), que estabeleceram uma relação de dependência entre engajamento nos estudos e autoeficácia, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H1: Há relação positiva e significativa entre vigor e autoeficácia.

H2: Há relação positiva e significativa entre absorção e autoeficácia.

H3: Há relação positiva e significativa entre dedicação e autoeficácia.

H4: Há relação positiva e significativa entre vigor e absorção.

H5: Há relação positiva e significativa entre dedicação e absorção.

H6: Há relação positiva e significativa entre vigor e dedicação.

4 METODOLOGIA

A pesquisa concentrou-se em estudantes de administração em cursos de graduação e pós-graduação para analisar a relação entre engajamento e autoeficácia, para tanto, conforme a classificação de Gil (2014) e Cooper e Schindler (2016), o método caracterizou uma *survey* exploratória e descritiva com amostragem não probabilística por acessibilidade e tratamento quantitativo de dados. O tamanho da amostra foi estabelecido *a priori* com apoio do software G*Power, versão 3.1.9.7, tomando por base a variável latente com maior número de setas, que foi a autoeficácia, que recebia três setas: uma do vigor, outra da dedicação e a terceira da absorção. O tamanho do efeito (f^2) foi de 0,15 e o poder estatístico, de 0,80. Desta forma, o resultado indicou amostra mínima de 77 respondentes, quantidade triplicada para a amostra almejada, como recomendam Ringle, Silva, Bido (2014).

A coleta de dados foi feita com a utilização de questionários *on-line* com auxílio da plataforma digital *Survey Monkey*[®]. O critério de inclusão para a formação da amostra foi estar cursando graduação, tecnologia ou pós-graduação em Administração, incluindo gestão pública. Como critério de exclusão, a recusa em participar da pesquisa. Os links com acesso aos questionários digitais foram enviados por e-mail, redes sociais, grupos de WhatsApp e bancos de e-mails disponibilizados pelas secretarias acadêmicas das instituições federais de ensino localizadas no estado do Pará, visando a alcançar o maior número de estudantes possível. Essa estratégia foi necessária em razão da grande dimensão geográfica do estado e dos desafios representados pela infraestrutura de comunicações na região Amazônica.

O questionário foi organizado em três seções. A primeira seção utilizou a escala Utrecht Work Engagement Scale, na versão para estudantes (UWES-S-9.), desenvolvida por Schaufeli *et al.* (2002), traduzida para o português por Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009) e validada por Silva *et al.* (2018). A UWES-S-9 é uma escala tridimensional na forma de autorrelato com 9 indicadores, sendo três para vigor, dedicação e absorção, respectivamente. Ao tratar da UWES-S, Loscalzo e Gianini (2019) reforçam a qualidade psicométrica da escala.

A segunda seção do questionário concentrou-se na autoeficácia e utilizou a escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP), de Schwarzer e Jerusalém (1995). A escala, assim como a UWES-S-9, é um instrumento de autorrelato, validado no Brasil por Sbicigo *et al.* (2012), e reúne dez indicadores unidimensionais (ARAÚJO; MOURA, 2011). A escala é um instrumento para avaliar a convicção pessoal para enfrentar e superar desafios e dificuldades na vida, sendo amplamente utilizada em pesquisas científicas, como destacam Araújo e

Moura (2011). As respostas das duas seções do questionário foram em escala de Likert com sete alternativas: zero (0) para Nunca; um (1) para Quase nunca; dois (2) para Às vezes; três (3) para Regularmente; quatro (4) para Frequentemente; cinco (5) para Quase sempre; e seis (6) para Sempre.

A terceira seção do questionário concentrou-se em aspectos socioeconômicos dos respondentes, incluindo idade, sexo, estado civil, curso, período e turno de estudo. Essa seção foi desenvolvida com respostas dicotômicas e de múltipla escolha. Preliminarmente, foi feito um pré-teste do questionário, ocasião em que foram aplicados 30 questionários, não tendo sido identificados problemas no instrumento, os respondentes mostrando compreensão e clareza quanto aos indicadores.

O tratamento dos dados foi quantitativo, feito com a utilização de modelagem de equações estruturais com modelagem por mínimos quadrado parciais (PLS-SEM) pela utilização do software SmartPLS 4[®]. O tratamento de dados foi iniciado pela verificação da matriz, especialmente quanto à presença de *missing values* e *outliers*, tendo, posteriormente, se concentrado na avaliação do modelo de mensuração e estrutural. A modelagem de equações estruturais foi selecionada para este estudo pela capacidade singular da técnica para analisar modelos teóricos complexos pela análise de relações causais entre múltiplas variáveis (HENSELER; HUBONA; ASHRAY, 2016).

5 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

De um total de 417 questionários coletados, verificou-se que os respondentes foram bem divididos em relação ao sexo feminino (54,7%) e masculino (45,3%). Quanto ao estado civil, constatou-se que eram majoritariamente solteiros (as) (77,9%) e quanto à idade, a maioria foi de jovens de até 25 anos (61,4%) e de até 35 anos (28,8%), predominantemente sem filhos (82,5%).

Tabela 1 - Características dos respondentes

Categoria	Item	Freq.	%	Categoria	Item	Freq.	%
Sexo	Feminino	228	54,7%	Turno	Matutino	119	28,5%
	Masculino	189	45,3%		Vespertino	152	36,5%
Estado Civil	Solteiro (a)	325	77,9%		Noturno	146	35,0%
	Casado (a)	88	21,1%	Período	Primeiro	115	27,6%
	Separado (a)	4	1,0%		Segundo	29	7,0%
Idade	Até 25	256	61,4%		Terceiro	55	13,2%
	Até 35	120	28,8%		Quarto	46	11,0%
	Até 45	32	7,7%		Quinto	29	7,0%
	Até 55	8	1,9%		Sexto	52	12,5%
	Mais de 55	1	0,2%		Sétimo	18	4,3%
Filhos	Não	344	82,5%		Oitavo	50	12,0%
	Sim	73	17,5%		Nono	21	5,0%
Curso	Graduação em Administração	382	91,6%		Décimo	2	0,5%
	Mestrado em Administração	35	8,4%	Satisfação	Muito Insatisfeito	8	1,9%
Instituição de Ensino	UFPA	298	71,5%		Insatisfeito	33	7,9%
	UFRA	51	12,2%		Indiferente	52	12,5%
	UNIFESPA	23	5,5%		Satisfeito	249	59,7%
	UFOPA	8	1,9%		Muito Satisfeito	75	18,0%
	IFPA	37	8,9%				

Fonte: Pesquisa de campo.

A amostra foi composta por estudantes de graduação em administração (91,6%) e de mestrado em administração (8,4%), entre os quais são alunos (as) da UFPA (71,5%), UFRA

(12,2%), UNIFESPA (5,5%), UFOPA (1,9%) e IFPA (8,9%). Quanto ao turno de estudo, a amostra compreende estudantes dos turnos Matutino (28,5%), Vespertino (36,5%) e Noturno (35,0%). Quanto ao período que estão cursando, a amostra compreendeu todos os períodos do curso, com destaque aos respondentes do primeiro bloco (27,6%). Quanto à satisfação, a grande maioria dos respondentes manifestou satisfação (59,7%) ou muita satisfação (18,0%) com o curso.

5.2 AVALIAÇÃO DO MODELO, ANÁLISE DESCRITIVA E TESTE DE HIPÓTESES

A avaliação do modelo de mensuração foi iniciada pela validade convergente (Tabela 2) e utilizou os critérios de Hair *et al.* (2009), Costa (2011) e Aldás e Uriel (2017). Desta forma, foi possível observar que os indicadores relacionados nas variáveis latentes eram fortemente correlacionados entre si e, portanto, compartilhavam parcelas elevadas da variância dos dados (ALDAS; URIEL, 2017). A validade convergente foi medida pelas cargas fatoriais, variância média extraída (VME), coeficiente alpha de Cronbach, teste Rho_A e confiabilidade composta.

Assim, a variância média extraída (VME) retornou valores superiores a 0,500 para todas as variáveis latentes (VME>0,535), as cargas fatoriais posicionaram-se entre 0,683 e 0,894 e os coeficientes alpha de Cronbach, teste Rho_A e confiabilidade composta superaram o índice de referência de 0,700 (HAIR *et al.*, 2009; COSTA, 2011; ALDÁS; URIEL, 2017) sendo, respectivamente, superiores a 0,726 para o coeficiente alpha de Cronbach, 0,738 para teste Rho_A e 0,845 para confiabilidade composta. Esses resultados indicam que as variáveis latentes são fidedignas e apresentam níveis adequados de consistência interna, sendo capazes de representar o fenômeno em estudo sem vieses.

Tabela 2 – Validade convergente e análise descritiva

Dimensão	Vigor	Dedicação	Absorção	Autoeficácia
Alpha de Cronbach	0,793	0,822	0,726	0,903
Rho_A	0,797	0,824	0,738	0,904
Confiabilidade Composta	0,879	0,894	0,845	0,920
Variância Média Extraída	0,708	0,738	0,645	0,535
Número de indicadores	3	3	3	10
Média	3,01	4,07	3,61	3,80
Desvio padrão	1,26	1,32	1,21	1,04
Coefficiente de variação (%)	41,71	32,43	33,43	27,26

Fonte: Pesquisa de campo.

Avaliada a validade convergente, a análise descritiva mostrou que os estudantes são predominantemente dedicados aos estudos ($4,07 \pm 1,32$), são concentrados ao realizarem as tarefas acadêmicas, característica da absorção ($3,61 \pm 1,21$), e convictos quanto às próprias capacidades para enfrentar as dificuldades e superar desafios, como mostra a autoeficácia ($3,80 \pm 1,04$). Por outro lado, na perspectiva do vigor ($3,01 \pm 1,26$), a proximidade da resposta do centro da escala (3,00) sugere que os estudantes estão menos dispostos quanto à disposição de persistir e disponibilizar elevado nível de energia, esforço e resiliência nos estudos e que se fatigam com relativa frequência.

Na sequência, foi avaliada a validade discriminante. Para tanto, foram utilizados os critérios de Fornell-Lacker (1981), *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT) e cargas cruzadas (*Cross Loading*). Ao tratar da validade discriminante, Costa (2011), Henseler, Hubona e Ashray (2016) e Aldás e Uriel (2017), destacam que a validade discriminante avalia a capacidade empírica das variáveis latentes em medir aspectos diferentes do fenômeno, mesmo que sejam, em certa medida, correlacionadas. Assim, conforme critério de Fornell-Lacker (1981), para avaliar a validade discriminante, deve-se comparar a raiz quadrada das variâncias médias extraídas (\sqrt{VME}) com as correlações de Pearson presentes entre as variáveis latentes. Assim, quando as correlações encontradas são menores do que a raiz quadrada das variâncias médias extraídas, evidencia-se presença de validade discriminante, o que ocorreu neste estudo, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Validade discriminante Fornell-Lacker (1981)

Variável latente	1	2	3	4
1 Vigor	(0,841)			
2 Dedicção	0,665*	(0,859)		
3 Absorção	0,659*	0,768*	(0,803)	
4 Autoeficácia	0,506*	0,569*	0,591*	(0,731)

Nota: Diagonal superior raiz quadrada da VME, correlações no triângulo inferior; *=significativo a 1%

Fonte: Pesquisa de campo.

Na perspectiva da análise de correlações de Pearson (Tabela 3), com base nos parâmetros de Marôco (2014), que classifica as correlações em baixa ($|r| < 0,25$), moderada ($0,25 \leq |r| < 0,50$), forte ($0,50 \leq |r| < 0,75$) e muito forte ($|r| \geq 0,75$), destacou-se a predominância de correlações com sinais positivos e significativos a 1%, com intensidade forte ($r > 0,506$) e muito forte ($r > 0,768$) entre dedicação e absorção. Esse aspecto, além de indicar ganhos sistêmicos pelo aumento do engajamento nos estudos e da autoeficácia, mostra também que, à medida que os estudantes percebem maior significado nos estudos, são mais

concentrados ao realizarem as tarefas acadêmicas, o que deve contribuir para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento de novas competências.

Quanto ao segundo método para avaliar a validade discriminante, o *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT), foram adotados os parâmetros de Henseler, Hubona e Ashray (2016), que recomendam razões menores que a unidade ($HTMT < 1,00$) para que ocorra validade discriminante, o que pode ser observado na Tabela 4. Merece destaque que, conforme a simulação pelo método *bootstrapping* com 5000 subamostras, os pares convergiram com HTMT abaixo da unidade, com exceção do par formado por dedicação e absorção, em que o intervalo de confiança entre 2,50% e 97,5% obteve HTMT entre 0,944 e 1,035, aspecto que sugere falta de validade discriminante. Contudo, como a validade discriminante não apresentou problemas pelo critério Fonell-Lacker (1981) nem pelas cargas cruzadas, o modelo foi mantido.

Tabela 4 – Validade discriminante HTMT

Variável latente	1	2	3	4
1 Vigor	1,000			
2 Dedicação	0,819	1,000		
3 Absorção	0,871	0,987	1,000	
4 Autoeficácia	0,595	0,655	0,718	1,000

Fonte: Pesquisa de campo.

Já na perspectiva dos indicadores, a validade discriminante foi medida pelo método das cargas cruzadas (*Cross Loading*), segundo o qual, espera-se que os indicadores concentrem maiores cargas fatoriais nas variáveis latentes com as quais se relacionam (CHIN, 1998). Esse aspecto foi atendido, verificado e confirmado, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Validade discriminante carga cruzada

(continua)

Indicadores	Vigor	Dedicação	Absorção	Autoeficácia	P-valor
VIG01	0,834	0,528	0,563	0,430	<0,01
VIG02	0,880	0,620	0,559	0,454	<0,01
VG03	0,808	0,526	0,543	0,391	<0,01
DED01	0,637	0,846	0,622	0,487	<0,01
DED02	0,604	0,894	0,699	0,471	<0,01
DED03	0,467	0,837	0,658	0,519	<0,01
ABS01	0,565	0,575	0,752	0,381	<0,01
ABS02	0,543	0,707	0,848	0,557	<0,01
ABS03	0,483	0,556	0,807	0,473	<0,01
AUT01	0,380	0,357	0,358	0,683	<0,01
AUT02	0,318	0,343	0,400	0,688	<0,01
AUT03	0,394	0,499	0,472	0,705	<0,01
AUT04	0,348	0,414	0,431	0,713	<0,01

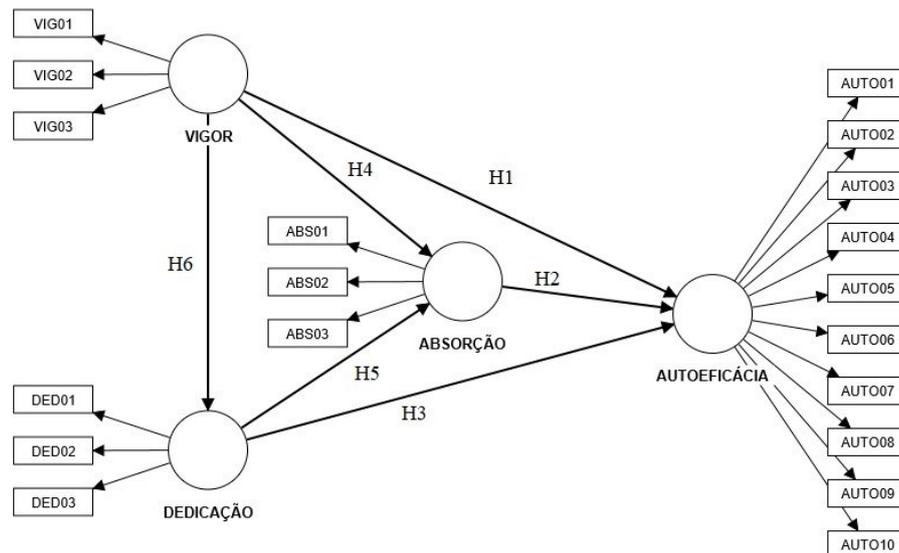
(continuação)

Indicadores	Vigor	Dedicação	Absorção	Autoeficácia	P-valor
AUT05	0,409	0,449	0,444	0,753	<0,01
AUT06	0,364	0,428	0,473	0,684	<0,01
AUT07	0,379	0,465	0,0454	0,735	<0,01
AUT08	0,332	0,364	0,379	0,781	<0,01
AUT09	0,365	0,401	0,429	0,800	<0,01
AUT10	0,391	0,393	0,451	0,759	<0,01

Fonte: Pesquisa de campo.

Após a avaliação da qualidade do modelo de mensuração, foi iniciada a avaliação do modelo estrutural (Figura 1). O índice SRMR (*standardized root mean square residual*), que atesta o ajuste estimado do modelo, foi adequado (SRMR=0,064) e atendeu aos critérios de Henseler, Hubona e Ashray (2016), que recomendam índice abaixo de 0,10, e aos critérios de Hair *et al.* (2019), que aconselham valores menores que 0,08. A verificação da colineariedade pelo Fator de Inflação da Variância (estatística VIF) foi menor que 5,00 (VIF<2,736), como recomendam Hair *et al.* (2019), não sugerindo presença de multicolinearidade entre as variáveis latentes predictoras.

Figura 1 – Modelo estrutural



Fonte: Da Autora.

O r-quadrado elevado ($r^2 > 0,392\%$), conforme a Tabela 6, mostrou bom poder explicativo do modelo, superando os valores recomendados por Cohen (2013) para Ciências Sociais, que considera 2% baixo poder explicativo, 13% médio e acima de 26% grande poder explicativo. Desta forma, o modelo foi capaz de explicar parcelas elevadas da variância das variáveis endógenas, sendo, respectivamente, 62,8% da absorção explicada pelo vigor e

dedicação, 39,2% da autoeficácia explicada pelo vigor, dedicação e absorção e 44,2% da dedicação explicada pelo vigor. O modelo apresentou boa precisão preditiva, com índice Stone-Geisser superior a 0,00 ($Q^2 > 0,251$). Ao tratar de Q^2 , Hair *et al.* (2019), destacam que poder preditivo superior a 0,00 é considerado suficiente para atestar precisão preditiva, porém, se for maior que 0,25, é considerado intermediário, e acima de 0,50 é considerado elevado.

Tabela 6 – Valor de R^2 e Q^2

Variáveis Latentes	R-quadrado	R-quadrado ajustado	P-valor	Q^2 -Predict
Absorção	0,630	0,628	<0,01	0,431
Autoeficácia	0,392	0,387	<0,01	0,251
Dedicação	0,442	0,441	<0,01	0,439

Fonte: Pesquisa de campo.

O procedimento *bootstrapping*, com 5.000 subamostras, retornou p-valor menor que 5% para os coeficientes de caminho, fornecendo evidências estatísticas para aceitação das hipóteses em estudo (Tabela 7). Por consequência, os resultados sugerem que os incrementos no vigor ($\beta=0,143$; p-valor<0,05), na absorção ($\beta=0,325$; p-valor<0,01) e na dedicação ($\beta=0,224$; p-valor<0,01) se refletem positivamente na autoeficácia. Observa-se também que o vigor contribui pouco para a autoeficácia, mas apresenta contribuição substancial para a absorção ($\beta=0,266$; p-valor<0,01) e maior ainda para a dedicação ($\beta=0,665$; p-valor<0,01). Destaca-se também que a dedicação favorece fortemente a absorção ($\beta=0,591$; p-valor<0,01).

Tabela 7 – Significância dos coeficientes do caminho, valor de p e f^2 .

Hipótese	Descrição	Beta	Desvio padrão	p-valor	f^2	Resultado
H1	Vigor => Autoeficácia	0,143	0,056	0,01	0,017	Aceita
H2	Absorção => Autoeficácia	0,325	0,068	0,00	0,065	Aceita
H3	Dedicação => Autoeficácia	0,224	0,069	0,00	0,030	Aceita
H4	Vigor => Absorção	0,266	0,042	0,00	0,107	Aceita
H5	Vigor => Dedicação	0,665	0,029	0,00	0,792	Aceita
H6	Dedicação => Absorção	0,591	0,035	0,00	0,527	Aceita

Fonte: Pesquisa de campo.

Na sequência, o tamanho dos efeitos (f^2) foi medido também com base em Cohen (2013), que classifica o efeito em pequeno, médio e grande para valores de 0,02; 0,15 e de 0,35, respectivamente. Desta forma, na perspectiva de H1, H2 e H3, os efeitos da absorção ($f^2 > 0,065$) e da dedicação ($f^2 > 0,03$) na autoeficácia foram médios e o efeito do vigor ($f^2 > 0,017$) foi pequeno. Esse aspecto sugere que a retirada do vigor não traria efeito substancial na autoeficácia. Contudo, ao analisar o efeito do vigor na absorção ($f^2 > 0,107$) e,

especialmente, na dedicação ($f^2 > 0,792$), destacam-se os efeitos médio e alto, respectivamente. No mesmo sentido, o efeito da dedicação na absorção também foi identificado como grande. Esses aspectos podem ser vistos nas hipóteses H4, H5 e H6.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do modelo conceitual convergiram com as pesquisas (KAHU; NELSON, 2018; MARICUTOIU; SULEA, 2019; YANG; WANG, 2019; OKORO, 2020), que analisaram as relações do engajamento entre si e do engajamento com a autoeficácia. Portanto, como já destacava Kahu (2013), há grande interesse pedagógico e das instituições de ensino em incentivar o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas e, mais que isso, os estudos buscam compreender quais inter-relações podem potencializar o comprometimento e a conduta dos estudantes. Assim, o interesse na temática revela uma questão que instiga educadores e preocupa instituições de ensino.

No mesmo sentido, pesquisas que se concentram no engajamento e na autoeficácia têm despertado crescente interesse de estudos contemporâneos (YANG; WANG, 2019) e se posicionado como temática de destaque nas investigações científicas, especialmente quando os estudos estão associados ao desempenho acadêmico dos estudantes (MARICUTOIU; SULEA, 2019). Pesquisas têm contribuído, tanto para aprimorar técnicas de ensino que tornem o aprendizado mais interessante e desafiador, quanto para aprimorar o desempenho das instituições de ensino, seja na perspectiva das taxas de retenção, seja no sucesso acadêmico dos estudantes (PORTO-MARTINS; MACHADO; VOSGERAU, 2021). Assim, os achados da presente investigação contribuem duplamente, pois, se por um lado confirmam que o vigor e a dedicação influenciam na absorção, por outro, mostram que a autoeficácia é, em boa parte, explicada pelo engajamento nos estudos.

Lopez-Zafra, Pulido-Martos e Cortés-Denia (2022), ao discorrerem sobre engajamento, destacam tratar-se de um indicador de bem-estar. Por conseguinte, na perspectiva das inter-relações entre vigor, dedicação e absorção, os resultados confirmaram que absorção é fortemente explicada (r -quadrado=0,630) pelo vigor e pela dedicação. Assim, como suportado pelas hipóteses H4 e H6, os incrementos ocorridos no vigor ($\beta=0,266$; p -valor $<0,01$) e na dedicação ($\beta=0,591$; p -valor $<0,01$) se refletirão na absorção de forma positiva. Esse resultado mostra também que a dedicação exerce maior influência na absorção do que o vigor.

Logo, o entusiasmo, o orgulho e o desafio das tarefas acadêmicas são aspectos cognitivos (SILVA *et al.*, 2018), cruciais para a concentração dos estudantes nos estudos e, assim, contribuem para um estado de fluxo que favorece o aprendizado, pois prolonga o tempo destinado aos estudos, que passa, naturalmente, sem ser sequer percebido. No mesmo sentido, ao observar o vigor, percebe-se que, além de explicar parte elevada da dedicação (r -

quadrado=0,442), é decisivo ($\beta=0,665$; $p\text{-valor}<0,01$) para aumentá-la. Sendo assim, a hipótese H5 confirma que os incrementos no vigor contribuirão para maior dedicação e, assim, alcançarão também a absorção, tanto direta (H4), quanto indiretamente pelos reflexos na dedicação. Esse aspecto reforça a compreensão sistêmica do engajamento (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017) e põe em evidência o vigor como força, energia, vivacidade, potência e robustez (LOPEZ-ZAFRA; PULIDO-MARTOS; CORTÉS-DENIA, 2022) para com os estudos.

Ao tratarem dos efeitos do engajamento, Tayama *et al.* (2019) destacam que elevados níveis de engajamento são positivamente relacionados com aspectos como resiliência, felicidade, suporte social, feedback e liderança. Portanto, na perspectiva do *framework JD-R*, fortalecer recursos pessoais e associá-los com maiores recursos organizacionais e combiná-los com tarefas variadas e desafiadoras são formas de aumentar o engajamento. Com isso, os achados deste estudo convergem com Tayama *et al.* (2019) e Maricutoiu e Sulea (2019), que afirmam haver convergência entre recursos e engajamento, no caso, autoeficácia como um recurso pessoal e engajamento como indicador de bem-estar e motivação.

Complementarmente, ao observar a relação entre engajamento e autoeficácia, o modelo mostrou que o engajamento explicou 39,2% da autoeficácia ($r\text{-quadrado}=0,392$), aspecto que reforça a capacidade de o vigor, a dedicação e a absorção influenciarem tanto nas crenças pessoais quanto nas próprias capacidades para enfrentar e superar desafios por meio de um conjunto de ações organizadas, que viabilizam a busca por um desempenho ou objetivo previamente definido, que constitui a conceituação de crenças de autoeficácia, conforme Bandura (1989).

Os resultados deste estudo confirmam os benefícios do engajamento, uma vez que estudantes com maiores crenças de autoeficácia são mais confiantes, mostram maior capacidade de recuperação frente aos fracassos, resistem a maiores níveis de estresse e atribuem os insucessos a competências que podem ser desenvolvidas ou aprimoradas com o tempo, esforço pessoal e direcionamento adequados, com isso, estudantes com altos níveis de autoeficácia são mais resilientes e apresentam melhor capacidade cognitiva (MARICUTOIU; SULEA, 2019; MATTOS; CORRÊA; MORAES, 2020). Contudo, merece destaque que a autoeficácia não é uma característica irrestrita, revelando-se associada a circunstâncias específicas da vida e, como destacam Maricutoiu e Suleia (2019), caracteriza um comportamento de autorregulação, que, segundo Dogan (2015), é essencial para o desempenho acadêmico dos estudantes.

Assim, os resultados confirmaram que estudantes mais engajados alcançam níveis mais elevados de autoeficácia, sendo a absorção ($\beta=0,325$; $p\text{-valor}<0,01$) o principal aspecto do engajamento para proporcionar maiores níveis de autoeficácia, como mostra a hipótese H2. Schaufeli, Desart e Whitte (2020), ao tratarem da absorção, destacam que estudantes com níveis elevados de absorção dedicam voluntariamente mais horas aos estudos, são mais concentrados e mais focados nas tarefas acadêmicas. No mesmo sentido, a dedicação ($\beta=0,224$; $p\text{-valor}<0,01$) e o vigor ($\beta=0,143$; $p\text{-valor}<0,01$) convergiram com a absorção e confirmaram a contribuição do engajamento para a autoeficácia, conforme as hipóteses H3 e H1, respectivamente. Portanto, promover uma experiência desafiadora e desenvolver estratégias de ensino capazes de proporcionar uma experiência rica e variada de atividades tangíveis e associadas à vida profissional que traduzam a vivência profissional de forma aplicada podem contribuir para o aprendizado e para os objetivos das instituições de ensino.

7 CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa foi analisar a relação entre engajamento nos estudos e autoeficácia em estudantes de Administração, no Estado do Pará. Os resultados dos estudos confirmam uma relação positiva e significativa entre esses construtos. Os resultados confirmaram também a qualidade psicométrica das escalas, e o modelo teórico mostrou ajuste adequado, além de possibilitar confirmar as hipóteses.

A amostra mostrou estudantes predominantemente dedicados aos estudos e, de maneira geral, convictos quanto às próprias capacidades, porém com menor disposição para empreender esforços na direção de aumentar os resultados da relação ensino-aprendizagem, considerando as demais dimensões do engajamento. Assim, os achados da pesquisa recomendam ações que fortaleçam o engajamento nos estudos e, com isso, contribuam ainda mais fortemente para a autoeficácia e aumentem o desempenho acadêmico dos estudantes, alcançando, por conseguinte, o ensino de gestão e os resultados das instituições de ensino.

Nesse sentido, as instituições de ensino podem investir na qualificação e capacitação do corpo docente, promovendo incentivo a novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, além de reforçar os recursos organizacionais na perspectiva de softwares de negócios, atividades práticas, metodologias ativas, estudos de casos e demais atividades que aproximem os estudantes da profissão. Em contraponto, é necessário destacar como limitações do estudo o desequilíbrio da distribuição amostral e a transversalidade da técnica de coleta de dados feita em apenas um momento espaço-temporal. Para pesquisas futuras, sugerem-se a replicação da pesquisa em outros cursos e em outras instituições de ensino, públicas e privadas, e o desenvolvimento de novos estudos, incluindo, no modelo, outros construtos.

REFERÊNCIAS

- AGNST, R.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M.; PORTO-MARTINS, P. C. **Utrecht work engagement scale**. Curitiba: GEPEB, 2009.
- AHMADI, S. Academic self-esteem, academic self-efficacy, and academic achievement: a path analysis. **Journal of Forensic Psychology**, v. 5, n. 1, p. 1-5, jan. 2020.
- ALDÁS, J.; URIEL E. **Análisis multivariante aplicado con R**. Madri: Paraninfo, 2017.
- ARAÚJO, M.; MOURA, O. Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. **Laboratório de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 95-105, jan./jun. 2011.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychological Association**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, set. 1989.
- BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research and Therapy**, v. 42, n. 6, p. 613–630, jun. 2004.
- BERI, N.; STANIKZAI, M. I. Self-efficacy beliefs, student engagement and learning in the classroom: A review paper. **American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences**, v. 22, n. 1, p. 213-222, 2018.
- CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. de C. Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, p. 187–203, 2009.
- CHAN, E. S. S. *et al.* Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction Among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education. **SAGE Open**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2020.
- CHAVARRIA, C. A. P.; HINESTROZA, M. P. G.; OLIVA, E. J. D. Propiedade de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratório con estudiantes en Ecuador. **Revista Innovar Journal**, v. 27, n. 64, p. 145-156, ene. 2017.
- CHECA-DOMENE, L.; LA ROSA, A. L.; CAVÍN-CHCANO, Ó.; TORRADO, J. J. Students at risk: self-esteem, optimism, and emotional intelligence in post-pandemic times? **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, art. 12499, set. 2022.
- CHIN, W.W. Issues and opinion on structural equation modeling. **Miss Quarterly**, v. 22, n. 1, p. VII-XVI, mar. 1998.
- COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. New York: Taylor & Francis, 2013.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA-FILHO, J. O.; MURGO, C. S.; FRANCO, A. F. Influência da autoeficácia e bem-estar subjetivo na aprendizagem de estudantes de medicina. **Scielo Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3858.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

DOGAN, U. Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. **The Anthropologist**, v. 20, n. 3, p. 553-561, jun. 2015.

FORNELL, C., LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 8, n. 1, p.39-50, feb. 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GRANGEIRO, A. C. M. *et al.* O engajamento nos estudos e o ensino remoto de emergência: uma pesquisa com estudantes universitários. **Em Rede**, v. 9, n. 2, 2022.

HAGGIS, T. Constructing images of ourselves? A critical investigation into ‘approaches to learning’ research in higher education. **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 89-104, 2003.

HAIR, J. F. Jr; BLACK, W. C.; BABIN, J.; ANDRESON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. São Paulo: Bookman, 2009.

HAIR, J. F.; RISHER, J. J.; SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M. When to use and how to report the results of PLS-SEM. **European Business Review**, v. 31, n. 1, p. 2-24, jan. 2019.

HAN, S. H.; SUNG, M.; SUH, B. Linking meaningfulness to work outcomes through job characteristics and work engagement. **Human Resource Development International**, v. 24, n. 1, p. 3-22, 2021.

HENSELER, J; HUBONA, G.; ASHRAY, P. Using PLS path modeling in new technology research: updated guideline. **Industrial Management & Data Systems**, v. 116, n. 1, p. 2-20, feb. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Educação Superior 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 692-724, 1990.

KAHU, E. R. Framing student engagement in the higher education. **Studies in higher Education**, v. 38, n. 5, p. 758-773, jan. 2013.

- KAHU, E. R.; NELSON, K. Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 1, p. 58-71, 2018.
- LI, R. *et al.* Teacher engagement and self-efficacy: the mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. **Current Psychology**, p. 1–10, 2019.
- LOPEZ-ZAFRA, E.; PULIDO-MARTOS, M.; CORTÉS-DENIA, D. Vigor at work mediates the effect of transformational and authentic leadership on engagement. **Sci Rep**, v. 12, art. 17127, oct. 2022.
- LORSBACH, A.; JINKS, J. Self-efficacy Theory and Learning Environment Research. **Learning Environments Research**, v. 2, n. 2, p. 157–167, 1999.
- LOSCALZO, Y.; GIANINI, M. Study engagement in Italian University students: a confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale – Student Version. **Social Indicators Research**, v. 142, p. 845-854, apr. 2019.
- MARICUTOIU, L. P.; SULEA, C. Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester: a multilevel structural equation modeling approach. **Learnig and Individuals Differences**. v. 76, p. 1-9, 2019.
- MARÔCO, J. **Análise estatística com SPSS Statistics**. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. **Maslach burnout inventory**. Scarecrow Education, 1997.
- MATTOS, C. A. C.; CORRÊA, J. F. B; MORAES, L. C. L. S. Autoeficácia e motivação para aprender: uma investigação entre estudantes do bacharelado em Administração. **Revista Gestão e Sustentabilidade**, v. 2, n.1, p. 57-70, jun. 2020.
- MATTOS, C. A. C.; ANDRADE, L. T. L. Engajamento no trabalho: uma aplicação da análise de agrupamentos entre trabalhadores de um banco privado. **Revista FSA**, v. 16, n. 1, art. 3, p. 54-74, jan./fev. 2019.
- OKORO, C. A. Academic engagement among Nigerian undergraduates' students: roles of academic resilience, achievement motivation and self-efficacy. **Nigerian Journal of Psychological Research**, v. 16, n. 2, p. 141-148, 2020.
- ORGUN, F.; KARAOZ, B. Epistemological beliefs and self-efficacy scale in nursing students. **Nurse Education Today**, v. 34, n. 6, p. 37-40, 2014.
- PARADA CONTRERAS, M.; PÉREZ VILLALOBOS, C. E. Relación Del Engagement Académico Com Características Académicas Y Socioafectivas En Estudiantes De Odontología. **Educación Médica Superior**, v. 28. n. 2, p. 199-215, 2014.
- PAYNE, L. Student engagement: three models for its investigation. **Journal of Further and Higher Education**, v. 43, n. 5, p. 641-657, 2017.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, p. 385-407, 2004.

PORTO-MARTINS, P. C.; MACHADO, P. G. B.; VOSGERAU, D. S. A. R. Engajamento de estudantes universitários em atividades acadêmicas. **Revista Interdisciplinar de Educação Superior**, v, 7, p. 1-14, art. e021038, mar. 2021.

RAIOL, V. A. A. *et al.* Autoeficácia e intenção empreendedora: um estudo com estudantes de administração na Região Norte do Brasil. **Revista Valore**, v. 6, p. 1-19, 2021.

RINGLE, C. M.; SILVA, D.; BIDO, D. D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. **REMark-Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 56-73, abr./jun. 2014.

SBICIGO, J. B.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; DELL'AGLIO, D. D. Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). **Psico-UFC**, v. 43, n. 2, p. 139-146, abr./jun. 2012.

SCHAUFELI, W. B. *et al.* The measurement of engagement and burnout: a two-sample confirmatory factor analytic approach. **Journal Happiness Studies**, v. 3, n. 1, p. 71-92, 2002.

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M. Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. **Anxiety, stress, and coping**, v. 20, n. 2, p. 177-196, 2007.

SCHAUFELI, W. B.; DESART, S.; WITH, D. D. Burnout assessment toll (BAT) development, validity, and reliability. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, art. 9495, dec. 2020.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Self-efficacy and human motivation. **Advances in Motivation Sciences**, v. 8, p. 153-179, 2021.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and cognitives kill learning. *In*: AMES, Carol; AMES, Russell (edt.) **Research on Motivation in Education**. Goals and Cognitions. New York: Academic Press, 1989. p. 13-44.

SCHWARGZER, R.; JERUSALEM, M. Generalized self-efficacy scale. *In*: WEINMAN, J.; WRIGHT, S.; JOHNSTON, M. **Measures in health psychology: a user's portfolio**. Causal and control beliefs. Windsor, England: NFER-Nelson, 1995.

SILVA, J. O. M.; PEREIRA JUNIOR, G. A.; COELHO I. C. M. M.; PICHARSKI, G. L.; ZAGONEL, I. P. S. Engajamento entre estudantes do ensino superior nas Ciências da Saúde (validação do questionário *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* com estudantes do ensino superior nas Ciências da Saúde). **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 42, v. 2, p. 15-25, jun. 2018.

SPEDDING, J.; HAWKES, A. J.; BURGESS, M. Peer Assisted Study Sessions and Student Performance: The Role of Academic Engagement, Student Identity, and Statistics Self-efficacy. **Psychology Learning & Teaching**, v. 16, n. 1, p. 144-163, 2017.

SUHARJA. The correlation of self-efficacy to students' speaking performance in ELF context at university of Dayanu Ikhsanuddin Baubau. **English Educational Journal**, v. 6, n. 1, p. 17-28, may, 2020.

TACCA HUAMAN, D. R. *et al.* Propiedades psicométricas de una escala de compromiso académico en estudiantes universitarios peruanos. **Revista de Investigacion Psicologica**, n. 25, p. 11-24, 2021.

TAN, C. Y.; GAO, L.; HONG, X.; SONG, Q. Socioeconomic status and students' sciences self-efficacy. **British Educational Research Journal**, online first, mar. 2023. DOI: 10.1002/berj.3869.

TAYAMA, J.; SCHAUFELI, W.; SHIMAZU, A.; TANAKA, M.; TAKAHAMA, A. Validation of a Japanese version of the Work Engagement Scale for Students. **The Japanese Psychological Association**, v. 61, n. 4, p. 262-272, oct. 2019.

USÁN SUPERVÍA, P.; SALAVERA BORDÁS, C.; ROBRES, Q. A. The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. **Learning and Motivation**, v. 78, art. 101814, 2022.

USÁN, P.; SALAVERA, C.; QUÍLEZ-ROBRES, A. Self-efficacy, optimism, and academic performance as psychoeducational variable: mediation approach in students. **Children**, v. 9, art. 420, mar. 2022.

USÁN SUPERVÍA, P.; SALAVERA BORDÁS, C.; DOMPER BUIL, E. Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 21, n. 2, p. 141-153, 2018.

YANG, J.; WANG, X. The impact perceived social support on college students' learning engagement the mediating role of academic self-efficacy. **Advanced Social Science**, v. 39, p. 442-452, jan. 2019.

YAO, Y.; ZHU, X.; ZHU, S.; JIANG, Y. The impacts of self-efficacy on undergraduate students 'perceived task value and task performance of L1 Chinese integrate writing: mixed-method research. **Assessing Writing**, n. 55, art. 100687, jan. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



QUESTIONÁRIO DO BEM-ESTAR E AUTOEFICÁCIA

A finalidade deste estudo é exclusivamente acadêmica. Não existem respostas certas ou erradas. As questões serão tratadas somente na forma **confidencial** e os dados serão relatados apenas de forma **agregada**. As informações serão codificadas e permanecerão **anônimas**.

As afirmativas e perguntas abaixo referem-se à atividade de estudante e a percepção de autoeficácia. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em seu dia a dia, com que frequência ela ocorre. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda “0” (zero na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (1 a 6) que melhor descreve sua avaliação pessoal, use a escala abaixo na avaliação.

0 Nunca	1 Quase nunca	2 Às vezes	3 Regulamente	4 Frequentemente	5 Quase sempre	6 Sempre
------------	------------------	---------------	------------------	---------------------	-------------------	-------------

Afirmativas.	Respostas						
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
01. Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
02. Consigo resolver sempre os problemas difíceis se for persistente.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
03. Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
04. O tempo voa quando estou estudando	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
05. Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
06. Para mim é fácil agarrar-me às minhas intenções e atingir meus objetivos	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
07. Estou entusiasmado com meus estudos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
08. Quando estou estudando, esqueço tudo ao meu redor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
09. Estou confiante que poderia lidar eficientemente com acontecimentos inesperados	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10. Meu estudo me inspira.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11. Graças aos meus recursos, sei como lidar com situações imprevistas.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12. Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para a aula.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13. Consigo resolver a maioria dos problemas se investir o reforço necessário.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14. Sinto-me feliz quando estudo intensamente.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15. Tenho orgulho dos meus estudos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16. Perante dificuldades consigo manter a calma porque confio nas minhas capacidades.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17. Estou imerso (comprometido) em meus estudos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18. Eu consigo continuar estudando por longos períodos de tempo.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
19. Quando confrontado com um problema, consigo geralmente encontrar várias soluções.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20. Para mim, meus estudos são desafiadores.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)



21. Eu me entrego (envolvo) quando estou estudando.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22. Eu sou mentalmente resiliente (versátil) com relação aos meus estudos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23. É difícil desligar-me de meus estudos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24. Se estiver com problemas, consigo geralmente pensar uma solução.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
25. Em relação aos meus estudos, sempre persevero (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26. Consigo geralmente lidar com tudo aquilo que me surge pelo caminho.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27. Se alguém se opuser, consigo encontrar os meios e as formas de alcançar o que quero.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
28. No geral, sou confiante para enfrentar e superar adversidades (dificuldades)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29. No geral, sinto bem-estar nos meus estudos	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

II. Identificação		
Idade: _____ anos. Sexo: (1) Masculino (2) Feminino Estado Civil: (1) Solteiro (2) Casado (3) Outros		
Filhos: (1) Sim (2) Não		
Curso: (1) Graduação em Administração (2) Mestrado em Administração (3) Doutorado em Administração		
Turno do Curso: (1) Matutino (2) Vespertino (3) Noturno Semestre: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)		
Coefficiente de Rendimento: _____ (use valores numéricos - deixe em branco se primeiro semestre)		
Razão Pela Qual Escolheu o Curso de Administração: (1) Oportunidades no Mercado de Trabalho (2) Sugestão Familiar (3) Identificação com o curso		
Satisfação com o curso: (1) Muito Satisfeito (2) Satisfeito (3) Indiferente (4) Insatisfeito (5) Muito Insatisfeito		
Pretende continuar os estudos: (1) Especialização (2) Mestrado (3) Doutorado		
Pretende atuar em qual área de administração: (1) Gestão de Pessoas (2) Gestão Financeira (3) Marketing (4) Outro. Qual? _____		
Pretende trabalhar: (1) Setor Público (Servidor) (2) Empresa Privada (3) Proprietário de Empresa (Empreendedor) (4) Outro. Qual? _____		
Vínculo da atividade atual: (1) Não trabalha, nem faz estágio (2) Estágio (3) Servidor Público (4) Proprietário de Empresa (5) CLT (6) Autônomo (7) Outro. Qual? _____		
Horas trabalhadas (por semana): (1) Não se aplica (2) Até 30 horas (3) Entre 31 e 40 horas (4) Entre 41 e 44 horas (5) Entre 45 e 60 horas (6) Mais de 61 horas.		
Geralmente dedica quantas horas por semana aos estudos (extraclasse)? _____		
Obrigada pela participação!		