



**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE CRISTINA MÔRA

**ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA VIABILIDADE DE UM PROGRAMA
INTERVENTIVO PARA A PROMOÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES
DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR**

Presidente Prudente - SP
2025



**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE CRISTINA MÔRA

**ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA VIABILIDADE DE UM PROGRAMA
INTERVENTIVO PARA A PROMOÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES
DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Camélia Santana Murgo.

Presidente Prudente - SP
2025

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.9 M827e Môra, Caroline Cristina.
Elaboração e verificação da viabilidade de um programa interventivo para a promoção autoeficácia de professores de estudantes com TDAH no ensino superior. / Caroline Cristina Môra. – Presidente Prudente, 2025.
115 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2025.
Bibliografia.
Orientadora: Camélia Santana Murgo.

1. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. I. Título.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às treze horas e trinta minutos, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unoeste, **CAROLINE CRISTINA MÔRA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Dissertação intitulada: **“ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA VIABILIDADE DE UM PROGRAMA INTERVENTIVO PARA A PROMOÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR”** perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Camélia Santina Murgio (orientadora), Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (membro interno) e Lucia Maria Neto Canha (membro externo). Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

Aprovado(a) Aprovado (a) com reformulações¹ Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 22/03/2025 11:32
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 3
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6070404)

Signatários do documento

CAMELIA SANTINA MURGO (PROFESSOR)

camelia@unoeste.br
Recebido em 22/03/2025 11:32
Assinado em 22/03/2025 15:54
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:7f0:aa05:2a:9e3:218c:a227:ba9f
ID da assinatura: 4574880

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 22/03/2025 11:32
Assinado em 22/03/2025 12:54
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:7f0:90b2:9202:981e:bd36:5d4b:4c67
ID da assinatura: 4574881

LUCIA MARIA NETO CANHA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

lucia.canha@gmail.com
Recebido em 22/03/2025 11:32
Assinado em 22/03/2025 12:43
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2001:8a0:656a:1900:2097:6c2:34c9:9df
ID da assinatura: 4574882

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/cee92608>

Assinatura digital do documento: e9c9a541cb0c80d8e882db00061507773feb31fc9f29b4d0a340c51470b9d47

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



DEDICATÓRIA

Dedico minha dissertação aos meus filhos, Jonathan, Sofia, Ester e Maria Cecília, pelo apoio em minha caminhada profissional e pessoal. Mesmo em minhas ausências, estão sempre na torcida e, acima de tudo, são aqueles que me ensinam constantemente. Aos meus mestres na vida.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo chega ao fim em minha jornada acadêmica, e o fechamento deste é vivido com profunda gratidão, pois o aprendizado tem sido imenso. Apesar do encerramento, fica o sentimento de novas possibilidades, indicando não um fim, mas o início de algo novo. Assim, agradeço por todas as oportunidades e pela confiança em mim depositada ao longo dessa trajetória.

Aos meus filhos, Jonathan, Sofia, Ester e Maria Cecília, que me apoiaram, me escutaram, me incentivaram, aceitaram as minhas ausências e, mesmo com a distância, estiveram presentes em cada passo, reconhecendo meu crescimento e esforço, deixo meu mais profundo agradecimento.

À minha querida orientadora, Dra. Camélia, ofereço toda a minha gratidão. Desde o primeiro encontro, a senhora foi acolhedora, oferecendo direcionamento e, acima de tudo, muito carinho e respeito. Muito obrigada por acreditar em mim, nas minhas potencialidades, e por me apoiar tanto na carreira acadêmica quanto no desenvolvimento pessoal, ensinando-me a ser uma pessoa melhor.

À professora Dra. Danielle, a quem admiro como profissional e pessoa, agradeço pelas contribuições ao meu desenvolvimento profissional e por ser uma inspiração. Ela é uma referência no programa e na Universidade e, agora, para mim. Quando "eu crescer", ficarei muito contente se tiver um pouquinho da Camélia e da Danielle.

À professora Dra. Lúcia, deixo meus sinceros agradecimentos. Foi uma honra conhecê-la e um privilégio contar com suas valiosas contribuições para o programa e para a minha formação.

Agradeço a todos os docentes que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste. Cada um, a seu modo, me ensinou algo valioso, tornando esses dois anos uma experiência enriquecedora, seja por meio das disciplinas ou da participação no colegiado. Conviver com vocês foi um verdadeiro deleite e contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à CAPES, que possibilitou a realização deste sonho, e à Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), por todo acolhimento, aprendizado e por proporcionar experiências marcantes e enriquecedoras ao longo desses dois anos.

Tenho um agradecimento especial para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unoeste, que me ofereceu a oportunidade de explorar um conhecimento rico, conhecer pessoas inspiradoras e ampliar minha percepção sobre o vasto e fascinante universo da pesquisa. Agradeço também a todos os colaboradores dessa instituição, que sempre estiveram dispostos a me ajudar prontamente, com destaque para Ina, por sua disponibilidade, paciência e valiosas orientações. Vocês foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Gratidão é a palavra que expressa melhor esse sentimento.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

*"Não se deve ensinar nada a uma pessoa;
apenas ajudá-la a encontrar as respostas
dentro de si."
(Albert Einstein)*

RESUMO

Elaboração e verificação da viabilidade de um programa interventivo para a promoção de autoeficácia de professores de estudantes com TDAH no ensino superior

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa 2: "Formação e Ação do Profissional Docente e Práticas Educativas" e ao grupo de pesquisa "Construção dos Processos de Subjetividade no Contexto Escolar", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste. Parte-se da premissa de que a autoeficácia, por constituir a base da motivação e influenciar o comportamento humano, pode gerar implicações significativas na ação docente, especialmente na formação do jovem e do adulto e as demandas de uma educação a partir das diferenças. Nesse sentido, o presente estudo, inserido na linha de pesquisa mencionada, tem como objetivo elaborar e verificar a viabilidade de um programa interventivo para a promoção da autoeficácia de professores de estudantes com TDAH no ensino superior. Para tanto, a pesquisa foi viabilizada por meio de três estudos que compõem três artigos. No primeiro, foi realizado um estudo de revisão de escopo sobre publicações nacionais e internacionais que abordam a temática de estudantes com TDAH no ensino superior. Os resultados indicaram estratégias promissoras para os ambientes de ensino e de aprendizagem, mas destacaram a necessidade de adaptações no processo formativo desses estudantes no ambiente virtual. Métodos práticos e flexíveis revelaram-se essenciais, uma vez que o ensino tradicional se mostrou insuficiente. Práticas como *mindfulness* e respiração guiada auxiliam no controle do estresse e na atenção desses estudantes. Observou-se ainda uma lacuna de pesquisas sobre metodologias eficazes no contexto brasileiro. No segundo estudo, realizou-se uma revisão integrativa que buscou identificar pesquisas, nacionais e internacionais, sobre a autoeficácia docente no ensino superior. A autoeficácia docente é influenciada por fatores individuais e contextuais, como feedback, experiência, apoio de colegas e estabilidade no trabalho. A adaptação às tecnologias, a inteligência emocional e um ambiente institucional positivo também são fundamentais. Para seu fortalecimento, é preciso investir em habilidades pedagógicas, apoio institucional e colaboração. Observou-se um crescente interesse pelo tema, mas há escassez de estudos sobre inclusão no contexto do ensino superior brasileiro. No terceiro estudo, foi realizada a

elaboração e verificação da viabilidade de um programa de intervenção, do qual participaram sete docentes do ensino superior. O programa foi estruturado com os subsídios teóricos da Teoria Social Cognitiva, teve duração de cinco encontros, realizados de forma on-line, nos quais foram abordadas as temáticas: experiências de domínio, persuasão social, estados somáticos e emocionais, além das experiências vicárias e seus efeitos em sala de aula na relação de ensino com estudantes com TDAH. Para análise da viabilidade, foram aplicados um questionário sociodemográfico e utilizadas fichas de monitoramento dos encontros para verificar a adequação das atividades, avaliando-se a satisfação, a compreensão e a generalização do conteúdo por parte dos participantes. Os resultados evidenciaram que, no geral, os participantes da intervenção expressaram falas que comprovaram a relevância dos assuntos trabalhados e a adequação da metodologia utilizada. Pode-se afirmar que houve adesão, aceitação, compreensão e generalização dos conteúdos dos encontros, além da satisfação com o programa e com a coordenadora do grupo, conforme expressado pelos participantes. Em relação às adequações para futuros estudos, foi pontuado que a intervenção poderia ser oferecida em mais dias e horários, mantendo-se a quantidade de encontros em cinco, com duração de 1h cada, e aplicada no formato online, o que proporcionaria maior adesão por parte dos professores. Espera-se que esta pesquisa contribua para a abertura de novos caminhos para a promoção da autoeficácia docente, proporcionando mudanças significativas quanto as concepções sobre as diferenças humanas e de ritmos e formas de aprender.

Palavras-chave: autoeficácia docente; intervenção; ensino superior, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

ABSTRACT

Development and feasibility assessment of an intervention program to promote self-efficacy in teachers of college students with ADHD

This study is linked to research line 2: "Teacher Training and Action and Educational Practices" and to the research group "Construction of Subjectivity Processes in the School Context", of the Postgraduate Program in Education at Unoeste. It is based on the premise that self-efficacy, as it constitutes the basis of motivation and influences human behavior, can generate significant implications in teaching action, especially in the training of young people and adults and the demands of an education based on differences. In this sense, this study, inserted in the aforementioned research line, aims to develop and verify the feasibility of an intervention program to promote self-efficacy of teachers of students with ADHD in higher education. To this end, the research was divided into three studies that comprise three articles. In the first, a scoping review study was carried out on national and international publications that address the theme of students with ADHD in higher education. The results indicated promising strategies for teaching and learning environments, but highlighted the need for adaptations in the training process of these students in the virtual environment. Practical and flexible methods proved to be essential, since traditional teaching proved to be insufficient. Practices such as mindfulness and guided breathing help to control stress and increase the attention of these students. A gap in research on effective methodologies in the Brazilian context was also observed. The second study conducted an integrative review that sought to identify national and international research on teacher self-efficacy in higher education. Teacher self-efficacy is influenced by individual and contextual factors, such as feedback, experience, support from colleagues, and job stability. Adaptation to technologies, emotional intelligence, and a positive institutional environment are also essential. To strengthen it, it is necessary to invest in pedagogical skills, institutional support, and collaboration. There was a growing interest in the topic, but there is a shortage of studies on inclusion in the context of Brazilian higher education. The third study developed and verified the feasibility of an intervention program, in which seven higher education professors participated. The program was structured with theoretical support from Social Cognitive Theory and lasted five online meetings, in which the following themes were addressed: mastery experiences, social

persuasion, somatic and emotional states, as well as vicarious experiences and their effects in the classroom on the teaching relationship with students with ADHD. To analyze the feasibility, a sociodemographic questionnaire was applied and monitoring sheets were used to verify the adequacy of the activities, evaluating the satisfaction, understanding and generalization of the content by the participants. The results showed that, in general, the participants in the intervention expressed statements that demonstrated the relevance of the topics covered and the adequacy of the methodology used. It can be stated that there was adherence, acceptance, understanding and generalization of the contents of the meetings, in addition to satisfaction with the program and the group coordinator, as expressed by the participants. Regarding adaptations for future studies, it was pointed out that the intervention could be offered on more days and times, maintaining the number of meetings at five, lasting 1 hour each, and applied in an online format, which would provide greater adherence on the part of teachers. It is expected that this research will contribute to opening new paths for the promotion of teacher self-efficacy, providing significant changes in the conceptions about human differences and rhythms and ways of learning.

Keywords: teacher self-efficacy; intervention; higher education; attention deficit hyperactivity disorder.

LISTA DE SIGLAS

ADHD	- Attention Deficit Hyperactivity Disorder
APA	- American Psychiatric Association
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOAJ	- Directory of Open Access Journals
ERIC	- Educational Resources Information Centre
PRISMA	- Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension
PCE	- Professores em serviço/com experiência
PSE	- Professores em formação/sem experiência
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

ESTUDO I

Quadro 1 - Base de dados dos estudos identificados/selecionados	30
Quadro 2 - Artigos selecionados nas bases de dados	32

ESTUDO II

Quadro 1 - Base de dados dos estudos identificados/selecionados	54
Quadro 2 - Artigos selecionados nas bases de dados	56

ESTUDO III

Quadro 1 - Apresentação dos encontros.....	81
Quadro 2 - Modificações na estrutura da proposta	92

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO I

Figura 1 - Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações modelo PRISMA.....	29
--	----

ESTUDO II

Figura 1 - Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações modelo PRISMA.....	53
--	----

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
ESTUDO I -	O TDAH NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO.....	21
ESTUDO II –	AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO INTEGRATIVA.....	44
ESTUDO III –	ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA VIABILIDADE DE UM PROGRAMA INTERVENTIVO PARA A PROMOÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR	71
	CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO	97
	REFERÊNCIAS DA INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO	99
	APÊNDICES -	100
APÊNDICE A -	DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO.....	101
APÊNDICE B -	QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	112
APÊNDICE C -	FICHA DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA, CLAREZA E COMPREENSÃO, GENERALIZAÇÃO – PARTICIPANTES.....	113
APÊNDICE D -	FICHA DE MONITORAÇÃO	115

APRESENTAÇÃO

Antes de apresentar sobre a dissertação, entendeu-se como importante discorrer sobre essa que pesquisa e lhe escreve. A pesquisadora formou-se recentemente em Psicologia, no entanto, a primeira graduação foi em Direito. Desde o primeiro contato com a universidade atentou-se as diferenças e a educação, porém foi em seu trajeto durante o curso de Psicologia que o olhar para essas questões se tornou mais apurado e crítico. Isso ocorreu, pois permaneceu por nove semestres como representante discente e devido a posição ocupada muitos colegas traziam em seu discurso as dificuldades em se adaptar as demandas do ensino superior e quando buscavam por acompanhamento profissional, alguns, receberam diagnósticos que respondiam as queixas, principalmente de TDAH. Em contrapartida, a pesquisadora também foi estagiária no Curso e com isso ampliou seu convívio com os docentes e verificava seus esforços em relação as demandas de uma educação a partir das diferenças, mas tais vivências destacavam a importância de um espaço aos docentes.

Assim, surgiu a motivação em direcionar o olhar aos professores, utilizando-se da Teoria Social Cognitiva para a promoção da autoeficácia docente diante dos desafios da educação a partir das diferenças e oferecendo um espaço onde pudessem partilhar e trocar sobre suas experiências.

Em consonância com Teoria Social Cognitiva Selau *et al.* (2019), as experiências vividas pelas pessoas moldam a maneira como interpretam diferentes situações ao longo da vida, impactando a formação de julgamentos sobre sua própria eficácia. Em outras palavras, experiências interpretadas de forma positiva influenciam a autopercepção do indivíduo; já interpretações negativas têm o efeito oposto. Nesse sentido, é comum que as pessoas realizem ou evitem certas funções com base em experiências passadas, destacando a importância de cultivar crenças positivas, especialmente entre os professores.

As experiências vicárias, por outro lado, referem-se à avaliação que um indivíduo faz de si mesmo ao observar pessoas que considera modelos. Essa influência na formação de crenças é especialmente significativa em situações que ainda não foram vivenciadas, onde o indivíduo pode se sentir mais ou menos capacitado ao ver alguém de sua confiança realizando uma tarefa similar (Selau *et al.*, 2019). Assim, as experiências vicárias envolvem a observação de representantes —

de maneira simbólica ou real — desempenhando atividades semelhantes às aquelas que o observador irá realizar futuramente (Iaochite *et al.*, 2016).

A persuasão social abrange estímulos externos de outras pessoas, sejam verbais ou não, assim como influências do ambiente social como um todo (Selau *et al.*, 2019). Ela pode se manifestar por meio de avaliações, feedbacks, opiniões, críticas e orientações, que podem ser tanto positivas quanto negativas (Iaochite *et al.*, 2016), incluindo também julgamentos verbais de terceiros.

Os indicadores fisiológicos referem-se às reações físicas de um indivíduo em situações de estresse. A interpretação dessas reações pode levar a uma autoavaliação negativa em relação à sua preparação para determinadas tarefas. Por isso, é fundamental que haja bem-estar entre os docentes, pois isso contribui para que suas crenças de autoeficácia sejam positivas, beneficiando todos os envolvidos, especialmente os estudantes, que são cruciais nesse contexto (Selau *et al.*, 2019). Esses indicadores podem incluir reações psicofisiológicas, como ansiedade e aumento da frequência cardíaca, relacionadas à realização de atividades específicas (Iaochite *et al.*, 2016).

Se faz importante ressaltar a respeito dos processos formativos de professores do ensino superior, posto o objetivo interventivo da pesquisa. Batista (2023) nos aponta que ser professor universitário é ir para além do aprofundamento de um determinado conhecimento, ou seja, na docência do ensino superior há desafios sociais que estão relacionados a uma educação pautada a partir das diferenças e com isso requer a formação desses profissionais.

Oliveira e Reis (2022) observaram que nas últimas décadas houve crescimento no número de casos de crianças, adolescentes e adultos com entraves nos aprendizados. Corroborando, Batista (2023) anuncia que socialmente busca-se pela inclusão, ou melhor, por uma educação não dicotômica, interativa, que possibilita a realização de uma mesma atividade por todos os estudantes sem esperar que o objetivo seja o mesmo. Em razão desse pedido social, das diferenças serem possibilitadas de conviverem no contexto educacional, verifica-se que um dos transtornos mais encontrados é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Oliveira; Reis, 2022).

O TDAH é um distúrbio do neurodesenvolvimento que promove prejuízos na vida do indivíduo no âmbito social, educacional e profissional e desenvolve processos cognitivos que altera os processos de aprendizagem. Estudos apontam uma

prevalência desse transtorno na vida adulta de 2,5% a 5% (Oliveira; Reis, 2022), no entanto, conforme elucidam os autores há uma escassez na literatura sobre o TDAH na idade adulta, posto no século anterior, ter sido um transtorno compreendido que ocorria somente na infância e adolescência. Diante do exposto, não há um consenso na literatura sobre a prevalência de estudantes universitários com TDAH, mas Oliveira e Reis (2022) em seus achados, estudos epistemológicos no contexto americano apontam que entre 2% e 8% dos estudantes declaram ter sintomas de TDAH, que estão relacionados aos prejuízos acadêmicos e desistência da graduação.

Atualmente, verifica-se que o adulto com TDAH tem mais chances de problemas com a justiça, de divórcios, menor nível socioeconômico, mudanças constantes de emprego e maior dificuldade no âmbito acadêmico (Oliveira; Reis, 2022). Em relação aos aspectos das intempéries que os estudantes universitários com TDAH vivenciam está relacionada a dificuldade na adaptação acadêmica, pois uma característica do referido transtorno é a falta de organização, planejamento, baixa atenção, dificuldade com leitura, interpretar e produzir textos, que estão relacionados as funções executivas de análise e síntese.

Pautando-se pelo referido acima, Oliveira e Reis (2022), elucidam que para que haja uma minimização dos efeitos negativos do transtorno na aprendizagem é importante que os professores envolvidos no processo tenham conhecimento e um preparo, ou seja, formação contínua para lidar com a educação a partir das diferenças.

No entanto, Batista (2023), clarifica que legalmente a formação para os professores no ensino superior não é aprofundada. Há exigência e o entendimento de que a formação dos professores para o ensino superior se faz majoritariamente na especialização *stricto sensu*, porém os programas dedicam-se a preparar para a pesquisa, base importante para a docência, porém, não direcionam para uma formação pedagógica, base importante na docência, posto ser o ensino base fundamental no dia-a-dia do professor em sala de aula, principalmente olhando e priorizando a educação a partir das diferenças. Sendo que após a titulação, a formação continuada dá-se a critério da instituição onde leciona o docente.

Poulin e Figueiredo (2016), em seu estudo trazem o conceito da educação a partir das diferenças ou educação interativa que preconiza em valorizar as ideias dos estudantes sendo assim convidados a trabalharem em colaboração. Analisando como se organiza a formação dos docentes no ensino superior e as demandas atuais por uma educação que observa e cuida de ritmos diferenciados de aprendizados, verifica-

se a importância de elaboração de intervenções formativas com os docentes para que tenham espaço de troca e desenvolvimento de competências para lidarem com os novos desafios que o social clama. Assim, notou-se um achado em elaborar uma intervenção que desenvolva a autoeficácia dos docentes no ensino superior frente as demandas dos estudantes com TDAH.

No que diz respeito à autoeficácia docente, uma hipótese inicial, devido a buscas nas bases de dados, sugeriu que havia escassez de pesquisas focadas em professores do Ensino Superior na intersecção de ensino de estudantes com TDAH. Assim, preconizou no levantamento de pesquisas sobre a autoeficácia docente no ensino superior e também se buscou investigar a experiência de estudantes com TDAH durante a graduação. O objetivo geral desta dissertação é desenvolver e avaliar a viabilidade de um programa interventivo para promover a autoeficácia de professores que lecionam para estudantes com TDAH no Ensino Superior, em uma universidade particular no interior do estado de São Paulo. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte maneira:

- Realizar uma revisão de escopo sobre estudantes com TDAH no ensino superior;
- Produzir uma revisão integrativa que contemple os estudos sobre autoeficácia docente no Ensino Superior;
- Identificar as características sociodemográficas e profissionais dos participantes;
- Elaborar um programa de intervenção focado em fortalecer a autoeficácia docente em professores que trabalham com estudantes com TDAH;
- Verificar a viabilidade da intervenção por meio de um estudo piloto.

Para atingir esses objetivos, foram estruturados três estudos em formato de artigos. O primeiro artigo apresenta uma revisão de escopo (Scoping Review), organizada de acordo com o protocolo PRISMA ScR (Page *et al.*, 2021), com o intuito de identificar pesquisas sobre estudantes com TDAH no Ensino Superior. O segundo artigo traz uma revisão integrativa, com a finalidade de identificar estudos sobre autoeficácia docente no Ensino Superior, também estruturada segundo o protocolo PRISMA. Por fim, o terceiro estudo aborda a elaboração e verificação da viabilidade de um programa interventivo destinado a promover a autoeficácia de professores de

alunos com TDAH no Ensino Superior, avaliando a aceitabilidade e adesão dos participantes, a satisfação com o programa e seus moderadores, assim como a compreensão e generalização dos conteúdos abordados nos encontros.

ESTUDO I – O TDAH no ensino superior: uma revisão de escopo¹

RESUMO

O objetivo dessa revisão de escopo foi identificar pesquisas sobre estudantes com TDAH no Ensino Superior. Foram consultadas as bases de dados Portal Periódicos Capes, Educational Resources Information Centre (ERIC), Gale Academic OneFile, EMBASE (Elsevier), Research Rabbit e Connected Papers, utilizando como estratégia de busca "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" AND "Adult*" AND "Higher Education"; "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade" AND "Adulto" AND "Ensino Superior"; ambas aplicadas nas seis bases de dados independentemente de algumas bases se comporem por descritores em inglês nos meses de junho a julho de 2024. Foram recuperados 11 artigos seguindo as normas do protocolo PRISMA-Sc. Para análise, as publicações foram organizadas em um fluxograma e quadro contendo Título/Autores, País, Objetivos, Participantes, Método, Ano e Resultados/Conclusões. Os resultados revelaram possibilidade de estratégias para o ambiente de ensino, porém em relação ao ambiente virtual é preciso a realização de adaptações para a promoção de aprendizado para os estudantes com TDAH. Fica ressaltada a necessidade de se estabelecerem metodologias práticas e flexíveis em sala, posto a verificação do ensino tradicional ter se mostrado ineficiente para suprimir as demandas. Práticas como o mindfulness e a respiração guiada são aliados valorosos para controle do estresse e atenção em estudantes com TDHA. Verificou-se lacunas em relação as metodologias eficazes, objeto do estudo, e pesquisas que verifiquem a temática revisada no contexto brasileiro.

Palavras-chave: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; adulto; ensino superior; revisão de escopo.

¹ Este estudo foi escrito no Estilo de Norma APA (American Psychiatric Association).

ABSTRACT

ADHD in higher education: a scoping review

The objective of this scoping review was to identify research on students with ADHD in Higher Education. The databases Portal Periodical Capes, Educational Resources Information Center (ERIC), Gale Academic OneFile, EMBASE (Elsevier), Research Rabbit and Connected Papers were consulted, using as a search strategy "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" AND "Adult*" AND "Higher Education"; "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade" AND "Adulto" AND "Ensino Superior"; both applied in the six databases, regardless of the fact that some databases are composed of descriptors in English in the months of June to July 2024. Eleven articles were retrieved following the rules of the PRISMA –Sc protocol. For analysis, the publications were organized in a flowchart and table containing Title/Authors, Country, Objectives, participants, method, year and results/conclusions. The results revealed the possibility of strategies for the teaching environment, however, in relation to the virtual environment, adaptations are necessary to promote learning for students with ADHD. The need to establish practical and flexible methodologies in the classroom is highlighted, as traditional teaching has proven to be inefficient in meeting demands. Practices such as mindfulness and guided breathing are valuable allies for controlling stress and attention in students with ADHD. Gaps were found in relation to effective methodologies, the object of the study, and research that verifies the revised theme in the Brazilian context.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder; adult; higher education; scoping review.

INTRODUÇÃO

De acordo com a American Psychiatric Association ([APA], 2023), o TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por um padrão constante de desatenção, hiperatividade e impulsividade, interferindo no funcionamento e desenvolvimento adequados e causando perturbações em diversos aspectos da vida, tais como acadêmico, profissional, afetivo e social. O diagnóstico é feito clinicamente, com base em critérios adotados pela APA (2023).

A fim de consolidar o diagnóstico, a APA (2023) estabelece critérios para a apresentação principal do TDAH, os quais se dividem em três subtipos: (1) TDAH predominantemente desatento, que se manifesta pela dificuldade significativa em manter a atenção a detalhes ou atividades; com isso possui inclinação a ser desorganizado, evita atividades que exijam esforço mental prolongado, ocorre a perda de objetos necessários para tarefas e atividades, frequentemente se distrai por estímulos externos, entre outros sintomas relacionados a desatenção; (2) TDAH predominantemente hiperativo-impulsivo, caracterizado principalmente pela hiperatividade e impulsividade, como inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado, fala excessiva, interrupção de outras pessoas, impaciência e busca constante por estímulos; e (3) TDAH combinado, que apresenta sintomas tanto de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade.

Além disso, é essencial destacar que, o TDAH tem seu início na infância, ou seja, os sintomas se apresentam antes dos 12 (doze) anos de idade, e como critério, os sintomas devem ser observados em pelo menos dois ambientes distintos (por exemplo, em casa e na escola), impactando em diferentes cenários da vida do indivíduo e ocasionando prejuízos clinicamente relevantes (Silva et al., 2023). Também é fundamental descartar a presença de outros transtornos que possam ser responsáveis pelos sintomas.

Para que seja consolidado o diagnóstico de TDAH, Silva et al. (2023), apontam que é preciso a identificação de seis ou mais sintomas presentes. Essa identificação é necessária para o diagnóstico infantil. No entanto, para o diagnóstico em adultos é preciso que a pessoa apresente ao menos cinco sintomas por pelo menos seis meses.

Costa et al. (2022), abordam a etiologia do transtorno, caracterizado por um déficit funcional no lobo frontal, sendo que entre os fatores que influenciam na predisposição do TDAH estão as alterações no córtex cerebral e a deficiência de neurotransmissores específicos, como a dopamina. Outrossim, é crescente a compreensão de que o desenvolvimento do TDAH é resultado da interação de diversos elementos, como genéticos, biológicos, ambientais e sociais.

Apesar do foco prioritário no público infantil por quase um século, há indícios da continuidade do TDAH na vida adulta, com estimativa de que entre 60 e 70% das pessoas diagnosticadas na infância mantém o transtorno ao longo da vida (Costa et al., 2022). Ao observar as características mencionadas anteriormente, e ao analisar especificamente esse transtorno e suas manifestações na vida adulta, é evidente que ele pode se apresentar de maneira distinta em comparação com a infância. Nesse estágio da vida, é comum a presença de problemas significativos, tais como a dificuldade em inibir ações, desatenção, controle emocional reduzido, e uma persistente luta com a autorregulação e autodisciplina. Devido às maiores responsabilidades e compromissos que surgem na fase adulta, os sintomas manifestados são considerados mais graves (Torres Oliveira, 2022).

Para mais, de acordo com Torres Oliveira (2022), há impactos no desenvolvimento dos adultos devido aos sintomas do TDAH, que podem resultar em prejuízos no aspecto emocional, no desempenho profissional, na gestão financeira, nos relacionamentos tanto conjugal quanto interpessoal, e na função parental. Diante dessas situações, indivíduos com TDAH na fase adulta tendem a apresentar uma maior incidência de divórcios, acidentes de trânsito, desemprego, ansiedade, obesidade, depressão e um menor número de anos de escolaridade completos.

Em relação as atividades educacionais, Silva et al. (2023), verificaram em estudos que, uma parcela reduzida de adultos diagnosticados com TDAH completou o ensino superior, e aqueles que conseguiram ingressar na faculdade mostraram desempenho acadêmico abaixo da média, além de enfrentarem desistência em disciplinas. Perante as dificuldades enfrentadas, os adultos com TDAH podem desenvolver outros transtornos e sintomas, tais como ansiedade, baixa autoestima, depressão e dependência química.

Ademais, de acordo com Lemos et al. (2021), é colocado em evidência a chance do diagnóstico do TDAH na vida adulta, uma vez que o transtorno é considerado “mascarado” nesse período, podendo seus sintomas serem confundidos

com outras condições, como transtorno de humor, ansiedade e abuso de substâncias. Dessa forma, é provável que muitos indivíduos não sejam diagnosticados e enfrentem os prejuízos mencionados anteriormente.

Como exemplo, no contexto dos adultos, a desatenção pode se manifestar através da falta de persistência, dificuldade em manter o foco e a desorganização, porém direcionadas a outras atividades, como leitura, assistir a filmes, desenvolvimento de projetos, entre outros. A hiperatividade pode ser observada como uma inquietação extrema ou um esgotamento, levando a um excesso de trabalho ou atividades. Já a impulsividade está relacionada a ações precipitadas que podem aumentar as chances de colocar a pessoa em situações de risco, se apresentando em comportamentos imprudentes ou em relacionamentos amorosos de curta duração (Castro & Lima, 2018).

Diante das características comportamentais que se pode apresentar é notável que a pessoa que possui tal diagnóstico evidencie prejuízos nos componentes executivos de análise e síntese, sendo que, esse transtorno inclui em seu quadro componentes cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais (Gabriely et al., 2020).

No que se refere aos desafios enfrentados por estudantes com TDAH no ensino superior, são observados diversos impactos, tais como a falta de desempenho, problemas na leitura e na escrita, dificuldade em se adaptar à dinâmica do ensino médio e do primeiro ano universitário, inconformidade na realização das avaliações (incluindo atrasos nas entregas de trabalhos), falta de disciplina, inconstância na organização, sonhar acordado, não consegue estabelecer prioridades, instabilidade emocional, manifestação de agressividade, desajustes nas relações com os colegas e professores, afetando a autoimagem e resultando no distanciamento social, levando-os a se tornarem introvertidos e a se afastarem do convívio social (Oliveira & Dias, 2015, 2017; Jansen et al., 2019).

Em seu estudo, Ben-Yehudah & Brann (2019), identificaram que há quatro habilidades que podem ser desafiadoras de forma mais frequente na aprendizagem dos estudantes com TDAH, sendo: gerenciamento do tempo de estudos, manutenção da concentração em uma tarefa, identificação das ideias principais em um texto e a utilização de estratégias na realização dos testes. Além disso, verificou-se que, na esfera acadêmica, a autorregulação da aprendizagem ganha especial relevância fora da sala de aula, onde aprofundar a leitura para adquirir e reter novos conhecimentos

na memória de longo prazo se torna essencial. Com isso, a clareza na compreensão do texto desempenha um papel fundamental nesse contexto.

Diante do explicitado acima, o indivíduo com TDAH, em comparação com os leitores tipicamente desenvolvidos, apresentam adversidades de análise e síntese na leitura. Nas crianças, constata-se no monitorar uma sequência de eventos em histórias e suas interconexões, e têm dificuldades em recordar as ideias principais de um texto. Já em relação aos adultos com TDAH, a objeção se caracteriza em recordar as ideias centrais de textos expositivos apresentados em computadores. A capacidade de recordar as ideias principais está associada a habilidades metacognitivas e desempenha um papel crucial na construção de um modelo mental coerente de um texto (Ben-Yehudah & Brann, 2019).

Na presença de tais comportamentos, os estudantes universitários procuram por adaptações como o prolongamento de tempo e a utilização da sala privada para a realização das provas (Jansen et al., 2019; Lewandowski et al., 2021; Miller et al., 2015).

Além das características acima mencionadas, Godfrey-Harris et al. (2023), anunciam que os estudantes de medicina com TDAH relataram vivenciar situações de intimidação e solidão, provocadas por profissionais e colegas, juntamente com a sensação de estar excluído ao não se adequar às expectativas esperadas nas avaliações.

Diante do aumento no interesse em investigar sobre a interação entre o TDAH e a vida universitária, verifica-se os diferentes perfis de aprendizagem e com isso é importante verificar como a pessoa com TDAH se insere nesse processo no contexto do ensino superior, portanto é evidente a presença de lacunas a serem preenchidas. Assim torna-se essencial a realização desta revisão de escopo para mapear os estudos que abordam sobre os estudantes universitários com TDAH, a fim de identificar os hiatos ainda existentes na literatura sobre essa temática. Com tais informações em mãos é possível embasar possíveis intervenções e estratégias que possam ser empregadas com o objetivo de beneficiarem docentes e os discentes.

MÉTODO

O presente estudo possui a finalidade exploratória com o objetivo de promover o mapeamento das publicações realizadas com a temática de estudantes com TDAH

(Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade) no Ensino Superior, sendo uma revisão de escopo relacionada aos critérios elencados pelo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* – PRISMA-ScR (Page et al., 2021). Segundo Sanches et al. (2018), a Revisão de Escopo consiste em uma modalidade de estudo que intenta examinar os pontos cruciais relacionados a temática proposta. Para além busca explorar a proporção, extensão e natureza do conteúdo, unindo e apontando os resultados com as lacunas existentes em relação ao tema em questão.

Critérios de busca

Para isso, com base na questão de pesquisa: “Quais os vividos enfrentados pelos estudantes com TDAH no ensino superior” a pesquisa foi realizada por duas pesquisadoras independentes entre os meses de junho e julho de 2024 nas seguintes bases de dados: Portal Periódicos Capes, Educational Resources Information Centre (ERIC), Gale Academic OneFile, EMBASE (Elsevier), Research Rabbit e Connected Papers.

As estratégias de buscas utilizadas: "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" AND "Adult*" AND "Higher Education"; "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade" AND "Adulto" AND "Ensino Superior"; ambas aplicadas nas cinco bases de dados independentemente de algumas bases se comporem por descritores em inglês e o filtro com o delimitador dos últimos dez anos, ou seja, de 2014 a junho de 2024.

Critérios de elegibilidade

Com relação aos critérios de inclusão a pesquisa levou em consideração para a composição dos artigos mapeados que os descritores utilizados na estratégia de busca estejam presentes no título, resumo e palavras-chave; que esses tenham sido publicados no período de 2014 a junho de 2024; os idiomas dos trabalhos estejam em português e inglês, é imprescindível que as publicações sejam em periódicos revisados por pares; será considerado os estudos internacionais e pressupõem somente trabalhos que estejam na temática estudantes de graduação com TDAH, conforme o protocolo criado DOI 10.17605/OSF.IO/23N7E.

As medidas de exclusão cabíveis serão artigos em que o arquivo esteja indisponível; pesquisas que foram realizadas com professores/docentes, pais, profissionais da saúde ou cuidadores; estudos de revisão, resenha e/ou de validação de instrumentos.

Extração e análise de dados

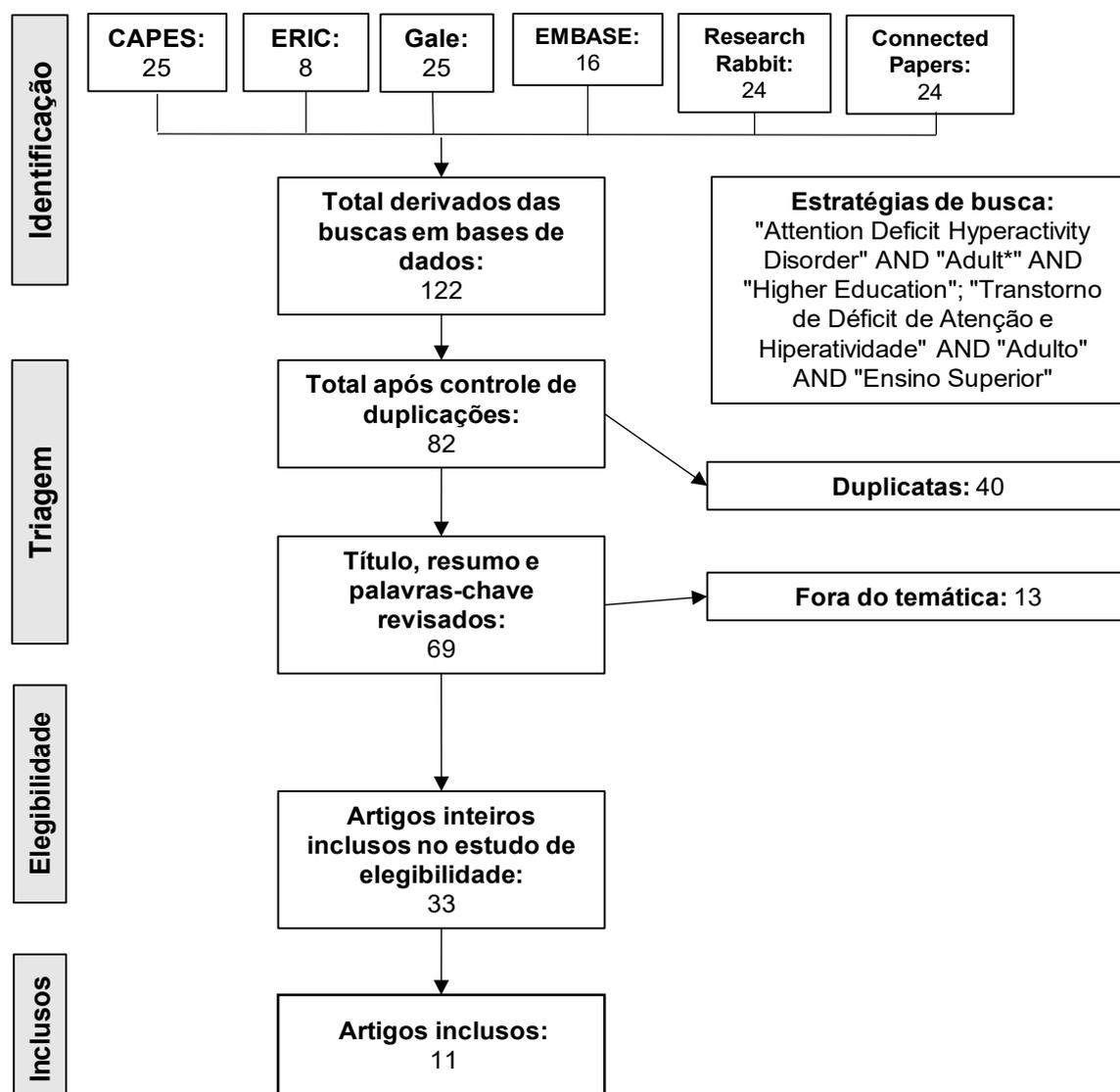
Foram encontrados 1.051 estudos. Feita a identificação e a exclusão dos artigos duplicados, restaram então 122 publicações distribuídas do seguinte modo: 25 no Portal de Periódico da CAPES, 8 no Educational Resources Information Centre (ERIC), 25 na Gale Academic OneFile, 16 no EMBASE (Elsevier), 24 no Research Rabbit e 24 no Connected Papers.

Na sequência, verificou-se artigos duplicados entre as bases e foram lidos títulos e resumos e eliminados aqueles que não apresentavam elementos objetivos que contemplassem os critérios de inclusão e temática desta revisão. A exclusão foi realizada em pares, devido a objetivarmos a avaliação de modo mais preciso sobre nossa proposta. Após essa avaliação, restaram então 11 artigos distribuídos do seguinte modo nas bases de dados: dois no Portal de Periódico da CAPES, zero no Educational Resources Information Centre (ERIC), quatro na Gale Academic OneFile, quatro EMBASE (Elsevier), um no Research Rabbit e zero no Connected Papers.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fluxograma apresentado na Figura 1 expõe de forma gráfica os procedimentos adotados para a identificação, triagem e seleção dos estudos que foram eleitos para compor esta revisão.

Figura 1 - Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações modelo PRISMA (Page et al., 2021).



Fonte: A autora.

Os dados descritivos dos estudos analisados estão apresentados no Quadro 1, sendo que o maior número de publicações se concentrou nos anos de 2019 e 2023 (81,82%), apresentando maior número de publicações identificadas no ano de 2023. Os estudos quantitativos foram os mais prevalentes (54,55%), mas é importante ressaltar que houve recuperação significativa de estudos qualitativos. No que tange à modalidade das universidades em que as pesquisas ocorreram, o maior número de estudos ficou concentrado na não possibilidade de identificar (36,36%), pois os participantes não estavam matriculados na mesma instituição, ademais salienta-se

que nas públicas concentrou 27,27% equiparando-se com as privadas. Em relação ao país, onde ocorreram os estudos, nota-se a prevalência dos Estados Unidos com 36,37%, sendo retomados do Brasil, Israel, Inglaterra, Bélgica e Austrália.

Quadro 1 - Base de dados dos estudos identificados/selecionados

Base de dados	Identificados	%	Selecionados	%
PERIÓDICOS CAPES	22	31,88	2	18,18
ERIC	5	7,25	0	0
GALE	17	24,64	4	36,36
EMBASE	11	15,94	4	36,36
RESEARCH RABBIT	10	14,49	1	9,10
CONNECTED PAPERS	4	5,80	0	0
TOTAL	69	100	11	100
Ano da publicação	Número		%	
2015	2		18,18	
2019	2		18,18	
2020	2		18,18	
2021	1		9,09	
2022	1		9,09	
2023	3		27,28	
Total	11		100	
Tipos de estudo	Número		%	
Quantitativo	6		54,55	
Qualitativo	5		45,45	
Quali-quantitativo	0		0	
Total	11		100	
Modalidade da Universidade	Número		%	
Pública	3		27,27	
Privada	3		27,27	
Pública e Privada	1		9,10	
Não foi possível identificar	4		36,36	

Total	11	100
País do estudo	Número	%
Austrália	1	9,09
Brasil	2	18,18
Estados Unidos	4	36,37
Israel	2	18,18
Bélgica	1	9,09
Inglaterra	1	9,09
Total	11	100

Fonte: A autora.

Na sequência serão apresentados os dados dos artigos selecionados (Quadro 2). Estão evidenciados neste as seguintes informações: título dos artigos selecionados, seus referidos autor(es) e ano; objetivos e país; metodologia e participantes; e resultados/conclusões encontrados.

Quadro 2 - Artigos selecionados nas bases de dados

Título/autor/data	Objetivos e País(contexto)	Tipo Participantes	Resultados
Análise de variáveis antecedentes e consequentes que favorecem o ensino-aprendizagem de universitários com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Costa et al., 2022)	Analisar os fatores que favorecem a aprendizagem de universitários com TDAH, inseridos em Instituições de Ensino Superior (IES) de Maceió-AL. País: Brasil	Quantitativa 23 participantes	Os resultados apontam que em relação ao ambiente físico, é importante a boa acústica/silêncio em sala; no que se refere ao ambiente social, é preciso definições claras dos objetivos de ensino, e no que tange ao aspecto reforçador, a sensação de satisfação ao cumprir as metas e objetivos em sala.
O TDAH e o ensino de português instrumental nas instituições de ensino superior do amapá (Silva et al., 2023)	Demonstrar a importância das estratégias de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior para a compreensão e construção de textos acadêmicos. País: Brasil	Qualitativa 3 participantes	As participantes relataram um déficit quanto às metodologias utilizadas no decorrer da disciplina Português Instrumental, alegando um aproveitamento irrisório, o que fez com que o componente curricular não tenha sido aproveitado por completo, deixando uma brecha quanto a absorção da função da Língua Portuguesa no ambiente acadêmico
Speaking up: a model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. (Pfeifer et al., 2020).	Caracterizar as experiências de autorepresentação de estudantes com TDAH e/ou dificuldades específicas de aprendizagem em estudantes de graduação País: Estados Unidos	Qualitativa 25 participantes	Encontrou evidências de todos os componentes da estrutura conceitual de autodefesa do Test e operacionalizou cada um com base nas experiências dos participantes. Identificou-se novos componentes de autorepresentação para estudantes com TDAH/SLD sendo: conhecimento de contextos de aprendizagem STEM; e conhecimento de acomodações e o processo para obtê-las.

Effects of a Private Room Versus Group Setting on Math Test Performance of College Students with ADHD (Lewandowski et al., 2021)	Examinar os efeitos diferenciais da configuração (sala privada versus sala em grupo) no desempenho em matemática de estudantes universitários com TDAH. País: Estados Unidos	Quantitativa 6 estudantes com TDAH e estudantes sem TDAH para grupo controle	As descobertas da pesquisa sugerem que alguns estudantes com TDAH são afetados negativamente por ambientes altamente perturbadores e podem se beneficiar de um ambiente de teste privado e silencioso.
Effects of Extended Time for College Students With and Without ADHD (Miller et al., 2015)	Examinar os efeitos do tempo extra no desempenho de compreensão de leitura de estudantes universitários com e sem TDAH. País: Estados Unidos	Quantitativa 38 estudantes com TDAH e 38 grupo controle	O tempo extra conferiu uma vantagem ao grupo de TDAH, sugerindo que as adaptações de tempo prolongado não são específicas e talvez não sejam necessárias para todos os estudantes universitários com diagnóstico de TDAH.
The Implementation of Extended Examination Duration for Students With ADHD in Higher Education (Jansen et al., 2019)	Verificar a eficácia da duração prolongada nos exames para estudantes com TDAH País: Belgica/Europa	Quantitativa 30 estudantes com TDAH e 30 grupo controle	No exame de duração prolongada, os alunos com TDAH e TDC utilizam tempo extra, mas seu desempenho não aumenta. Além disso, as estratégias de realização de testes foram alteradas até certo ponto, e as consideradas eficazes (por exemplo, marcar palavras-chave) raramente foram utilizadas pelos alunos.
The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder (Gabriely, et al., 2020)	Comparar duas intervenções não farmacológicas: mindfulness e respiração lenta guiada por dispositivo, com um grupo controle. País: Israel	Quantitativa 73 participantes	A prática de mindfulness melhorou a consciência do momento presente e diminuiu a hiperatividade e a desatenção. Além disso, tanto a atenção plena quanto a prática de respiração guiada por dispositivo foram associadas à redução do estresse.

<p>“It Seems Like I’m Doing Something More Important”—An Interpretative Phenomenological Analysis of the Transformative Impact of Research Experiences for STEM Students with ADHD (Zaghi, et al., 2023)</p>	<p>Mostrar que os alunos com TDAH podem se destacar nas áreas de engenharia e STEM quando colocados em ambientes de pesquisa que se alinhem com seus processos e preferências cognitivas naturais. País: Estados Unidos</p>	<p>Qualitativa 10 participantes</p>	<p>Destaca a necessidade de uma mudança de paradigma na pedagogia da engenharia para melhor interagir e reter esta população estudantil neurodiversa e aproveitar plenamente o seu potencial criativo.</p>
<p>The experiences of medical students with ADHD: A phenomenological study (Godfrey-Harris & Shawl, 2023)</p>	<p>Explorar as experiências de estudantes de medicina com TDAH País: Inglaterra</p>	<p>Qualitativa 6 estudantes com TDAH no curso de Medicina</p>	<p>Os participantes relataram pontos fortes associados ao TDAH, como empatia e trabalho bem sob pressão. No entanto, relatam experiências de bullying e isolamento na faculdade de medicina, perpetrados por médicos e colegas, bem como sentimentos de alienação e inferioridade.</p>
<p>A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment (Meyers & Bagnall, 2015)</p>	<p>Apresentar resultados de um estudo de caso realizado de trabalhadores mais velhos em seu envolvimento com a aprendizagem on-line em estudos universitários de graduação na Austrália País: Austrália</p>	<p>Qualitativa 10 participantes e 1 com o diagnóstico de TEA e TDAH</p>	<p>A verificação da desorientação da aprendizagem online para alunos adultos com TEA e TDAH, sendo a desorientação em níveis navegacional, contextual e processual.</p>
<p>Pay attention to digital text: The impact of the media on text comprehension and self-monitoring in higher-</p>	<p>Investigar a influência da mídia (digital, impressa) na compreensão de leitura e na autorregulação da aprendizagem em estudantes</p>	<p>Quantitativa 106 participantes (45 com TDAH; 61</p>	<p>Na condição digital, os alunos com TDAH tiveram pontuações de compreensão significativamente mais baixas. Na condição impressa, o grupo com TDAH passou mais tempo lendo, mas o</p>

education students with ADHD (Ben-Yehudah & Brann, 2019)	do ensino superior com e sem TDAH Pais: Israel	grupo controle)	desempenho e pontuações de compreensão foram comparáveis às do grupo de controle.
--	---	-----------------	---

Fonte: A autora.

No Quadro 2 foram exibidos artigos e estudos recentes sobre o tema concentrado em estudantes universitários com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), verifica-se que há uma abundância de estudos internacionais, perfazendo o total de 81,82%, sendo que somente dois desses são brasileiros (18,18%). Outro aspecto preponderante é que as pesquisas buscaram avaliar seus objetivos em estudantes com TDAH nas graduações presenciais (90,91%), no entanto, uma dessas investigou sobre a aprendizagem e os desafios para aqueles que realizam seus estudos no formato online (9,09%). Observa-se um aumento significativo no número de artigos publicados entre 2019 a 2023, indicando que os pesquisadores têm se dedicado cada vez mais ao estudo do TDAH em estudantes universitários. Isso tem ampliado as conclusões possíveis sobre os desafios enfrentados e as estratégias que podem ser implementadas para ajudar os adultos com esse transtorno. Conseqüentemente, os artigos selecionados contribuíram por meio dos embasamentos teóricos com resultados evidentes que fundamentam as considerações realizadas através desta revisão de escopo.

O resultado da pesquisa de Costa et al. (2022), destacou a importância de diversos aspectos para um ambiente de aprendizagem eficaz. A boa acústica e o silêncio em sala foram apontados como fatores cruciais para facilitar a concentração dos estudantes com TDAH durante as atividades de ensino (78,25%) sendo a mais relevante entre sete alternativas. Além disso, com relação ao ambiente social, a definição clara dos objetivos de aprendizagem em sala de aula, com 47,83%, é essencial para que os alunos compreendam o que se espera deles e possam direcionar seus esforços de forma mais assertiva.

No que diz respeito ao aspecto reforçador, com 43,46%, verificou-se que a sensação de satisfação ao alcançar as metas e objetivos estabelecidos em sala foi identificada como um motivador importante para os estudantes. Essa sensação de realização pode aumentar a motivação dos alunos e incentivá-los a se empenharem ainda mais em suas atividades acadêmicas.

Por outro lado, as participantes da pesquisa, Silva et al. (2023), relataram um déficit em relação às metodologias utilizadas na disciplina de português instrumental. Elas indicaram um aproveitamento insatisfatório da disciplina, o que levanta questões sobre a eficácia do ensino e a absorção do conteúdo pelos alunos. Esse cenário pode impactar negativamente o aprendizado e a compreensão da função da Língua Portuguesa no ambiente acadêmico para os estudantes com TDAH.

Na pesquisa de Pfeifer et al. (2020), revelaram-se a identificação de todos os componentes da estrutura conceitual de autodefesa do Test (conhecimento de si, conhecimento de direitos, comunicação e liderança), os quais foram operacionalizados com base nas experiências dos participantes. Ademais, foram reconhecidos novos componentes de auto representação para estudantes com TDAH e/ou desafios específicos de aprendizagem em cursos de graduação na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Esses novos componentes incluem o conhecimento dos contextos de aprendizagem, o conhecimento das acomodações disponíveis e o processo para obtê-las, bem como um novo comportamento de auto representação que preenche lacunas identificadas.

No processo de preenchimento de lacunas, os participantes tomaram medidas para mitigar limitações percebidas em suas acomodações formais ou nas práticas de ensino utilizadas nos cursos. Foi também identificado que crenças, como a visão de desafio e agência, desempenharam um papel significativo na autodefesa dos participantes. Com base nessas descobertas, foram incorporadas as formas emergentes de auto representação na estrutura conceitual do Test, resultando na proposição de um modelo revisado de auto representação para estudantes com TDAH e/ou dificuldades específicas de aprendizagem nos cursos de graduação acima mencionados (Pfeifer et al., 2020).

No que tange as necessidades individuais dos estudantes com TDAH em ambientes acadêmicos, principalmente em relação ao processo de avaliação, foi observado, em Lewandowski et al. (2021), que os estudantes com TDAH são significativamente afetados por ambientes ruidosos e perturbadores, indicando a importância de oferecer um ambiente de prova privado e silencioso como forma de proporcionar condições adequadas para esses alunos.

Em relação ao tempo extra concedido durante os exames, em Miller et al. (2015), notou-se que essa adaptação conferiu uma vantagem ao grupo de estudantes com TDAH. No entanto, os resultados sugerem que as adaptações de tempo prolongado podem não ser necessárias ou benéficas para todos os estudantes universitários com diagnóstico de TDAH. Corroborando, a investigação de Jansen et al. (2019), apresentam que os exames de duração estendida, mesmo que os alunos com TDAH utilizem o tempo extra disponibilizado, não foi observado um aumento significativo em seu desempenho. Ademais, as estratégias de realização das provas foram identificadas como um ponto focal da análise. Verificou-se que as estratégias

consideradas eficazes, como marcar palavras-chave, foram pouco utilizadas pelos alunos, indicando a necessidade de orientação e suporte para aprimorar essas habilidades. Esse achado sugere a importância de trabalhar em conjunto com todos os estudantes para identificar estratégias de estudo e meios de realização mais eficazes e personalizadas para atender às necessidades individuais na realização das avaliações promovendo uma educação a partir das diferenças.

Corroborando, Poulin & Figueiredo (2016), em seu estudo trazem o conceito da educação interativa que busca valorizar as ideias dos estudantes sendo assim convidados a trabalharem em colaboração. Para tanto tal quebra de paradigma proporciona para além da inclusão, ou seja, não visa incluir o compreendido como heterogêneo no grupo homogêneo. O olhar para as diferenças busca observar e verificar as necessidades individuais de todos os estudantes, assim respeitado e oferecendo uma educação que atua em conformidade com os diversos ritmos de aprendizado.

Na verificação das práticas de mindfulness e respiração guiada com a redução do estresse e melhoria da atenção plena, os resultados apresentados são bastante promissores. A partir de Gabriely, et al. (2020), constatou-se que a prática de mindfulness foi eficaz na melhoria da consciência do momento presente e na redução da hiperatividade e desatenção, é possível perceber a importância desse tipo de abordagem para o bem-estar e o equilíbrio mental dos estudantes com TDAH. Além disso, a associação entre a prática de respiração guiada por dispositivo e a redução do estresse, demonstrada pelo aumento da resposta galvânica da pele no grupo controle, indica a eficácia dessa técnica como uma ferramenta complementar no manejo do estresse. Esses resultados ressaltam a relevância de incorporar práticas emergentes, como o mindfulness e a respiração guiada, em novos contextos, principalmente no universitário, visando a promoção da saúde mental e o bem-estar dos indivíduos.

A relação entre os estudantes de engenharia com TDAH e a forma como aprendem de maneira mais eficaz por meio da pesquisa prática, afirma-se em Zaghi, et al. (2023), que a estrutura tradicional da educação pode causar prejuízos significativos a esses alunos que possuem o transtorno mencionado. Para tanto, é evidente que a abordagem tradicional baseada em palestras e currículos rígidos, não atende adequadamente as necessidades dos estudantes com TDAH, levando a dificuldades, ansiedade e até mesmo a pensamentos de abandono.

Por outro lado, a pesquisa prática e o ambiente de investigação parecem oferecer um espaço mais adequado para esses alunos explorarem, aprenderem e se engajarem de forma significativa. A possibilidade de experimentar, resolver problemas do mundo real e vivenciar situações concretas e tangíveis é fundamental para promover a criatividade, a motivação e o sucesso acadêmico desses estudantes (Zaghi et al., 2023).

Levando em consideração os achados mencionados, aponta-se pela mudança de paradigma na pedagogia, verificando a importância da criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e flexíveis, capazes de acolher a diferença neurocognitiva dos alunos. Ao adaptar as atuações educacionais para proporcionar experiências mais práticas e envolventes, as instituições de ensino podem não apenas atender melhor às necessidades dos estudantes com TDAH, como também de todos os estudantes, potencializando o talento criativo e inovador (Zaghi et al., 2023).

A experiência da aprendizagem online de um estudante mais velho com TEA (Transtorno do espectro autista) e TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), conforme descrita em Meyers & Bagnall (2015), revela desafios expressivos relacionados à adaptação a um novo ambiente de aprendizagem virtual. A desorientação vivenciada por esse aluno emergiu em várias dimensões – navegacional, contextual e processual – manifesta uma desconexão entre as características do ambiente de aprendizagem online e as necessidades específicas desse aluno em termos de aprendizado. Os achados, da pesquisa, indicam que os fatores inerentes ao design do ambiente de aprendizagem virtual, como a densidade de links para informações, a disposição de recursos relacionados ao conteúdo e a comunicação pessoal com instrutores ou especialistas, desempenham um papel fundamental na redução da desorientação do estudante com TDAH, sendo esses verificados como estratégias eficazes para minimizar os efeitos negativos na experiência da aprendizagem online.

Além disso, a pesquisa de Ben-Yehudah & Brann (2019), evidencia diferenças importantes no desempenho e na compreensão entre os alunos com TDAH em ambientes de aprendizagem digital e impressa. A apuração aponta para a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes com TDAH na compreensão de textos exibidos digitalmente, especialmente quando as tarefas de entendimento demandam habilidades de autorregulação da aprendizagem. Isso ressalta a notabilidade de considerar as características individuais dos alunos com TDAH na concepção de

estratégias instrucionais que favoreçam o aprendizado eficaz e a adaptação aos ambientes virtuais de ensino.

Diante da análise em Godfrey-Harris & Shawl (2023), pode-se observar que os temas identificados são de extrema relevância e impacto para a comunidade acadêmica da área da saúde, principalmente no contexto da faculdade de medicina. A identidade e o diagnóstico, o perfil do estudante com TDAH, os problemas no sistema, o conflito, a competição e a compensação, bem como a busca por melhorias na experiência dos estudantes com TDAH, são aspectos que merecem ser discutidos e revisados.

Os participantes relataram experiências de bullying e isolamento, inclusive por parte de médicos/professores e colegas, o que demonstra um ambiente hostil e prejudicial para o desenvolvimento acadêmico e profissional daqueles que lidam com o TDAH. Ademais, a falta de apoio personalizado para lidar com essa condição de saúde mental, somada ao medo da divulgação do diagnóstico de TDAH e a competitividade exacerbada na área da medicina, demonstram a urgência em repensar as práticas e políticas institucionais (Godfrey-Harris & Shawl, 2023).

Os autores Godfrey-Harris & Shawl (2023), anunciam que é essencial reconhecer os pontos fortes associados ao TDAH, como a empatia e a capacidade de trabalhar sob pressão, como aptidões valiosas e desejáveis aos futuros médicos. Portanto, é fundamental promover um ambiente inclusivo, acolhedor e que valorize a diversidade de habilidades e experiências dos estudantes, visando o bem-estar e o sucesso acadêmico de todos.

CONCLUSÃO

Com base na análise dos estudos levantados e selecionados para esta revisão, revela-se um panorama abrangente e diversificado das pesquisas recentes sobre estudantes universitários com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os dados apontam para uma predominância de estudos internacionais, com uma escassez de pesquisas brasileiras, com isso, nota-se as lacunas de pesquisas sobre essa temática em que se observe o contexto educacional do Brasil em face desses estudantes, e destacam um crescente interesse acadêmico no tema, especialmente entre 2019 e 2023. Os resultados destacam tanto os desafios quanto

as estratégias eficazes para apoiar esses estudantes em ambientes de ensino superior.

Os achados confirmam a importância de locais acadêmicos adaptados as necessidades específicas dos alunos com TDAH. Fatores como a boa acústica, definição clara de objetivos de aprendizagem e a sensação de realização foram identificados como cruciais para a melhoria da experiência educacional desses estudantes. A pesquisa também destaca a eficácia de práticas como o *mindfulness* e a respiração guiada na redução do estresse e na promoção do bem-estar, além de sublinhar a necessidade de ajustes nas metodologias de ensino, especialmente em disciplinas predominantemente teóricas e ambientes online.

Além disso, as pesquisas sugerem a necessidade de uma abordagem pedagógica mais flexível e personalizada, especialmente para os alunos com TDAH em áreas como engenharia e saúde, onde as estruturas tradicionais podem ser inadequadas. A adaptação do ambiente de aprendizagem, o reconhecimento das características individuais dos estudantes e a implementação de estratégias de ensino mais eficazes são essenciais para atender às diversas demandas dos estudantes com TDAH.

O reconhecimento dos pontos fortes associados ao TDAH, como a empatia e a capacidade de trabalhar sob pressão, também é valioso para promover uma universidade interativa e encorajadora. As instituições de ensino superior devem, portanto, adotar políticas e práticas que não apenas abordem os desafios enfrentados por esses estudantes, mas também potencializem suas habilidades e talentos únicos.

Em suma, os estudos revisados fornecem estratégias para a criação de ambientes de aprendizagem mais adaptados e interativos, reafirmando a importância de continuar a pesquisa e a prática nessa área para apoiar o sucesso acadêmico e o bem-estar de estudantes com TDAH.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association (2023). *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Artmed.
- Ben-Yehudah, G. & Brann, A. (2019). Pay attention to digital text: The impact of the media on text comprehension and self-monitoring in higher-education students with ADHD. *Research in developmental disabilities*, v. 89, p. 120-129.

- Castro, C. X. L. & Lima, R. F. (2018). Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. *Rev. Psicopedagogia*. São Paulo, 35(106), 61-72.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008&lng=pt&nrm=iso
- Costa, Y. H. S. et al. (2022). Análise de variáveis antecedentes e consequentes que favorecem o ensino-aprendizagem de universitários com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Interfaces Científicas-Educação*, 11(3), 354-369.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2022v11n3p354-369>
- Gabriely, R. et al. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 100, 103630
- Godfrey-Harris, M. & Shaw, S. C. K. (2023). The experiences of medical students with ADHD: A phenomenological study. *Plos one*, 18(8), e0290513.
<http://dx.doi.org.ez259.periodicos.capes.gov.br/10.1371/journal.pone.0290513>
- Jansen, D. et al. (2019). The implementation of extended examination duration for students with ADHD in higher education. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1746-1758.
- Lemos, J. E. B. et al (2021). Os impactos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e suas estratégias de enfrentamento na aprendizagem dos estudantes do ensino superior. *Transições*, 2(1), 70-95.
<https://doi.org/10.56344/2675-4398.v2n1a20213>
- Lewandowski, L. et al. (2021). Effects of a private room versus group setting on math test performance of college students with ADHD. *Journal of Behavioral Education*, v. 30, p. 247-259.
- Meyers, C. A. & Bagnall, R. G. (2015). A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.1600>
- Miller, L. A. et al. (2015). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 678-686.
- Oliveira, C. T. & Dias, A.C.G. (2015). Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia:*

- Ciência e Profissão*, 35(2), p. 613-629.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/xjfSv7gVzqVGhx3hjtCQw7s/abstract/?lang=pt#>
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2017). Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH. *Psicol. Teor. Prat.*, 19(2), 269-280.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000200013&lng=pt&nrm=iso
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71).
- Pfeifer, M. A. et al (2020). Speaking up: A model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, v. 7, p. 1-21.
- Poulin, J-R & Figueiredo, R.V. (2016). Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale Do São Francisco*, 6(11). <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/37>
- Sanches, K. S. et al. (2018). The scenario of scientific publication on palliative care in oncology over the last 5 years: a scoping review. *Rev Esc Enferm USP*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X201700910333>
- Silva, E. P. B. et al. (2023). O TDAH e o ensino de português instrumental nas instituições de ensino superior do amapá. *Revista Acadêmica Online*. <https://revista-academica-online.webnode.page/news/o-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-e-o-ensino-de-portugues-instrumental-nas-instituicoes-de-ensino-superior-do-amapa/>. Doi: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2023.040>
- Torres Oliveira, M. L. (2022). Os impactos dos sintomas do TDAH no adulto. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 4, 26–46.
<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/41>
- Zaghi, A. E. et al. (2023). “It Seems Like I’m Doing Something More Important”—An Interpretative Phenomenological Analysis of the Transformative Impact of Research Experiences for STEM Students with ADHD. *Education Sciences*, v. 13, n. 8, p. 776.

ESTUDO II – AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO INTEGRATIVA²

RESUMO

Autoeficácia docente no ensino superior: revisão integrativa

O objetivo dessa revisão integrativa foi identificar pesquisas sobre autoeficácia docente no Ensino Superior. Foram consultadas as bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Educational Resources Information Centre (ERIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Research Rabbit, utilizando como estratégia de busca buscas “Teaching self-efficacy” AND “Higher Education”; Autoeficácia docente AND Ensino Superior (para a estratégia em português não foram utilizadas as aspas (“...”) para promover a ampliação das buscas); ambas aplicadas nas cinco bases de dados independentemente de algumas bases se comporem por descritores em inglês no mês de setembro de 2024. Foram recuperados 11 artigos seguindo as normas do protocolo PRISMA. Para análise, as publicações foram organizadas em um fluxograma e quadro contendo Título/Autores, Objetivos/País-Contexto, Participantes, Método, Ano e Resultados/Conclusões. A autoeficácia docente no ensino superior é um fator complexo, moldado por influências individuais e contextuais. As pesquisas indicam que o feedback, a experiência, o apoio de colegas e a estabilidade no trabalho são fundamentais para fortalecer a confiança dos professores em suas práticas. Além da experiência, a adaptação às novas tecnologias, especialmente no ensino online, e aspectos emocionais, como a inteligência e regulação emocional, desempenham papéis significativos. Um ambiente institucional positivo também é crucial para o desenvolvimento da autoeficácia. Para aprimorá-la, é necessário investir em habilidades pedagógicas, apoio institucional e ambientes colaborativos. A revisão dos estudos revela um crescente interesse no tema, com destaque para a lacuna de pesquisas no contexto educacional brasileiro, especialmente sobre inclusão.

Palavras-chave: autoeficácia docente; ensino superior; revisão integrativa.

² Este estudo foi escrito no Estilo de Norma APA (American Psychiatric Association).

ABSTRACT

Teacher self-efficacy in higher education: integrative review

The objective of this integrative review was to identify research on teacher self-efficacy in Higher Education. The following databases were consulted: Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Educational Resources Information Centre (ERIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ) and Research Rabbit, using as search strategy searches “Teaching self-efficacy” AND “Higher Education”; Teacher self-efficacy AND Higher Education (for the strategy in Portuguese, quotation marks (“...”) were not used to promote the expansion of searches); both applied in the five databases regardless of some databases being composed of descriptors in English in the month of September 2024. Eleven articles were retrieved following the PRISMA protocol standards. For analysis, the publications were organized in a flowchart and table containing Title/Authors, Objectives/Country-Context, Participants, Method, Year and Results/Conclusions. Teacher self-efficacy in higher education is a complex factor, shaped by individual and contextual influences. Research indicates that feedback, experience, peer support, and job stability are key to building teachers’ confidence in their practices. In addition to experience, adaptation to new technologies, especially in online teaching, and emotional aspects, such as emotional intelligence and regulation, play significant roles. A positive institutional environment is also crucial for developing self-efficacy. To improve it, it is necessary to invest in pedagogical skills, institutional support, and collaborative environments. A review of studies reveals a growing interest in the topic, highlighting the research gap in the Brazilian educational context, especially on inclusion.

Keywords: teacher self-efficacy; higher education; integrative review.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 21 estabelece que “a educação escolar é constituída por: I – educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. O ensino superior, foco desta revisão integrativa, é definido no artigo 44. Segundo a lei, a educação superior abrange cursos e programas voltados para a formação acadêmica e profissional, distribuídos em diferentes níveis e modalidades como: I – cursos sequenciais por campo de saber; II – cursos de graduação; III – cursos de pós-graduação; IV - cursos de extensão. Assim, o objetivo principal é formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, preparar para o exercício de atividades acadêmicas e científicas, além de promover a pesquisa, a extensão e a inovação.

Nos ambientes educacionais, os professores desempenham um papel fundamental como partes interessadas, sendo fundamental para garantir a qualidade do ensino e influenciar diretamente o desempenho dos estudantes no ensino superior (Wang & Pan, 2023). Com isso, a partir de suas práticas de ensino, podem contribuir assertivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos no decorrer da formação, isso ocorre de uma apropriação de conteúdo de qualidade e a adequação no processo de ensino conforme os diferentes ritmos de aprendizado (Salles et al., 2020).

O ensino superior apresenta características próprias, devida a sua composição e objetivos. Ismayilova & Klassen (2019), apresentam que existe um mandato internacional que preconiza que as universidades busquem tornar-se cada vez mais competitivas, ou seja, priorizem por serem mais eficazes em seu ensino e com maior produtividade nas pesquisas. Ressaltam que, em certos cenários, a limitação de recursos disponíveis exerce uma pressão adicional sobre os gestores seniores e o corpo docente das faculdades para melhorar o desempenho geral. Embora pesquisa, ensino e serviço (extensão) sejam geralmente vistos como os três pilares das responsabilidades acadêmicas, o ensino costuma receber menos destaque quando se trata de reconhecimento e promoção do corpo docente e da instituição. Mesmo instituições tradicionalmente voltadas para o ensino enfrentam pressão para atender às rigorosas demandas de produção científica. No entanto, apesar de obterem algumas recompensas intrínsecas e extrínsecas ao se dedicarem ao ensino e ao

serviço, os professores mais ativos em pesquisa e publicação acadêmica costumam receber as maiores recompensas como estabilidade e promoções (Ismayilova & Klassen, 2019).

Conforme preceitua, Keller et al. (2024), o ensino, na educação superior, diante das circunstâncias acima apresentadas, é compreendido como complexo e transborda de emoções que suscitam do docente um alto grau de autocontrole e autogestão, para tanto se faz importante entender o que motiva e os aspectos emocionais dos professores para que seja alcançado os objetivos na educação superior. Ademais, os autores apontam que, os docentes realizam contribuições valorosas para a sociedade através das pesquisas e dos avanços científicos, diante de tais concretizações ocorre o impacto nos resultados dos estudantes, principalmente no engajamento e na aprendizagem.

Corroborando, Zheng et al. (2022), dispõem que a universidade impõe um alto nível de exigência, demandando que os professores disponham de uma variedade de habilidades para ensinar de maneira eficaz. Para alcançar uma instrução de qualidade, é essencial que os docentes, especialmente os do ensino superior, tenham consciência das competências que mais contribuem para um ensino eficiente. Dado o impacto da emoção e da cognição na eficácia do professor, torna-se crucial que eles adotem estratégias adequadas tanto para o gerenciamento emocional quanto para o fortalecimento de aspectos cognitivos. Para tanto, a reflexão crítica sobre a própria atuação profissional é fundamental para que o professor desenvolva práticas mais adequadas ao contexto educacional/ensino superior, promovendo aprimoramento contínuo dos saberes (Salles et al., 2020).

Para isso, serão apresentados os subsídios teóricos da Teoria Social Cognitiva, que se baseia na capacidade humana para o autodesenvolvimento, adaptação e transformação. De acordo com Bandura (1998; 2008), ser agente significa que o indivíduo tem controle sobre seu próprio funcionamento e sobre as circunstâncias de sua vida de maneira intencional, não se limitando a ser um mero reflexo do ambiente. Isso implica que esses indivíduos são auto-organizados, autorregulados, proativos e autorreflexivos. Entre os diversos fatores envolvidos nesse conceito, as crenças de autoeficácia se destacam como um aspecto crucial, diferenciando o indivíduo em relação à eficácia percebida, seja em nível pessoal ou grupal (Bandura et al., 2008).

A autoeficácia é um dos conceitos fundamentais da Teoria Social Cognitiva, sendo entendida como a confiança que um indivíduo possui em sua capacidade de

executar determinadas tarefas (laochite et al., 2016). Essas crenças refletem a maneira como as pessoas pensam – seja de forma construtivista, pessimista ou otimista - e influenciam sua habilidade de se automotivar e manter a determinação diante das dificuldades e decisões que enfrentam ao longo da vida (Shaughnessy, 2004). Dessa forma, a expectativa de autoeficácia tem um impacto significativo nas escolhas de metas, na perseverança, nas estratégias para lidar com situações desafiadoras e no nível de comprometimento necessário para alcançá-las (Nunes, 2007).

Por outro lado, Bandura (1998) afirma que pessoas com baixa autoeficácia tendem a não acreditar em suas próprias capacidades. Elas evitam enfrentar situações desafiadoras, enxergando-as como ameaçadoras, e têm dificuldade em manter o foco necessário para atingir seus objetivos. Além disso, essas pessoas frequentemente se fixam mais nas dificuldades e nas falhas do que nos potenciais resultados positivos que poderiam surgir do processo, o que as leva a desistir facilmente de adversidades. Esse padrão de comportamento as torna mais suscetíveis a problemas como estresse e depressão.

Bandura et al. (2008) examinam as crenças de autoeficácia e identificam quatro fontes principais de sua formação: (1) experiência direta, (2) experiência vicária, (3) persuasões sociais e (4) estados somáticos e emocionais. A experiência direta é considerada a mais significativa, pois reflete o conhecimento prático que uma pessoa acumula em um determinado campo (Casanova & Azzi, 2015). Quanto mais experiência alguém tem em uma área específica, maior será seu domínio sobre ela, uma vez que a prática oferece oportunidades de desenvolver habilidades, resolver problemas e enfrentar desafios, resultando em um aumento de conhecimento e competências (Bandura et al., 2008; Luiz Leonardo et al., 2019). Por outro lado, a experiência vicária envolve a aprendizagem que ocorre ao observar o comportamento de outras pessoas. Nesse caso, um indivíduo aprende ao ver as ações e suas consequências em terceiros (laochite et al., 2016).

As crenças também se formam por meio da persuasão social, que se refere à influência que as pessoas exercem sobre as crenças, atitudes e comportamentos de outras. Esse processo envolve estratégias de persuasão que visam criar ou reforçar opiniões e comportamentos (Selau et al., 2019). Assim, uma persuasão eficaz pode fortalecer as crenças de alguém em suas capacidades para alcançar o sucesso desejado. Por sua vez, persuasões sociais positivas promovem encorajamento e

empoderamento, enquanto as negativas tendem a enfraquecer a autoeficácia (Bandura et al., 2008).

Finalmente, os estados emocionais ou fisiológicos são as mudanças físicas e biológicas que o corpo humano experimenta em resposta a estímulos internos ou externos (Bernardini, 2017). Essas alterações podem impactar a cognição, emoções, comportamentos e, conseqüentemente, as crenças de autoeficácia de um indivíduo. A avaliação do nível de confiança muitas vezes está ligada a estados fisiológicos; uma forte reação emocional pode sinalizar sucesso ou fracasso (Bandura, 1997). Por exemplo, pensamentos negativos sobre uma atividade podem levar a reações que diminuem a percepção de autoeficácia, resultando em estresse e baixo desempenho. No entanto, é importante destacar que os indivíduos têm a capacidade de modificar seus pensamentos e sentimentos. Ao realizar essas mudanças, há uma transformação nas crenças de autoeficácia, o que por sua vez altera as reações emocionais e somáticas (Nunes, 2008).

No contexto do processo de ensinar, a autoeficácia atua como um fator preditivo do sucesso acadêmico. Isso ocorre porque, quanto mais elevada for a crença de autoeficácia do professor, mais adequadas serão suas escolhas de estratégias pedagógicas, a clareza nas explicações dos conteúdos, os métodos de enfrentamento de desafios e o esforço em situações difíceis. Além disso, seu entusiasmo e comprometimento com o trabalho tendem a aumentar (Azzi et al., 2006). Vale destacar também que a investigação da autoeficácia no ambiente escolar pode contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas, aspectos essenciais para avaliar se essas crenças influenciam na adoção de estratégias de ensino com foco no desenvolvimento de todos os alunos.

A partir dessas premissas teóricas, a autoeficácia docente é compreendida como o julgamento que o professor faz sobre sua capacidade de obter resultados nos processos de ensino e aprendizagem. Essas crenças influenciam de forma significativa as ações pedagógicas e profissionais, pois estão diretamente ligadas à maneira como o professor percebe sua carreira, planeja suas aulas e acredita na capacidade de seus alunos de aprender, mesmo diante de desafios e dificuldades (Iaichite et al., 2016; Ramos et al., 2016).

Dessa forma, entender as crenças dos professores é essencial para promover e facilitar a formação docente no ensino superior, já que essas crenças impactam as escolhas que os professores fazem, a quantidade de esforço que dedicam para atingir

seus objetivos, sua persistência diante de obstáculos, sua resiliência frente a adversidades, e a forma como lidam com pensamentos de autoimpedimento ou autossuporte. Além disso, influenciam o nível de estresse e depressão que podem experimentar diante das demandas do ambiente (laochite, 2014). Ademais, Salles et al. (2020) observou maior frequência de pesquisas sobre a autoeficácia docente no âmbito da Educação Básica, com isso, verifica-se menor quantidade de investigações no ensino superior, especialmente no Brasil.

Portanto, em vista do aumento de pesquisas sobre a autoeficácia docente no ensino superior, é evidente a presença de lacunas a serem preenchidas. Com isso, torna-se fundamental a realização desta revisão integrativa para identificar os estudos, nacionais e internacionais, que abordam sobre a temática ora investigada. Com tais informações em mãos é possível embasar possíveis intervenções e estratégias que possam ser empregadas com o objetivo de beneficiarem docentes em suas atuações.

METODOLOGIA

Adotou-se como delineamento metodológico a revisão integrativa, que consiste na identificação, organização, avaliação e síntese sistemática dos resultados de pesquisas sobre uma temática em questão. Está arraigada à Prática Baseada em Evidências (Souza et al., 2010) e é considerada como a mais ampla dentre as revisões existentes, uma vez que permite a inclusão de diferentes modalidades de estudos empíricos e teóricos e pode servir a diferentes finalidades, possibilitando uma leitura mais abrangente do fenômeno pesquisado (Souza e al., 2010). A execução da revisão integrativa compreende seis elementos essenciais, a saber: 1) Elaborar a questão norteadora de forma clara e específica. Assim, utilizou-se da seguinte pergunta: “Como a autoeficácia docente contribui para o processo de ensino no contexto universitário?”; 2) Buscar literatura nas bases de dados adequadas à questão, compreendendo os critérios para a inclusão ou exclusão dos estudos; 3) Extrair informações dos estudos selecionados por meio de instrumento sistematizado previamente; 4) Análise crítica dos estudos incluídos, que compreende avaliar o nível de evidência dos delineamentos, bem como sua utilidade; 5) Discutir os resultados encontrados, revelando lacunas e apontamento para investigações futuras e 6) Apresentar a revisão integrativa de forma detalhada por meio de tabelas, quadros ou

gráficos, proporcionando uma visualização completa dos dados ao leitor (Souza et al., 2010).

Estratégia de busca

Foram realizadas buscas por duas pesquisadoras independentes durante o mês de setembro de 2024 nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Educational Resources Information Centre (ERIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Research Rabbit.

Para tanto foram empregadas as estratégias de buscas “Teaching self-efficacy” AND “Higher Education”; Autoeficácia docente AND Ensino Superior, ambas adotadas nas cinco bases de dados apesar de algumas bases se comporem por descritores em inglês e o filtro com o delimitador dos últimos dez anos, ou seja, de 2014 a junho de 2024. É importante ressaltar que os descritores foram digitados, ou seja, não foi utilizado o procedimento de copiar e colar, posto que, verificou-se incompatibilidade nos resultados das bases quando tal recurso era realizado e para a estratégia em português não foram utilizadas as aspas (“...”) para promover a ampliação das buscas.

Crítérios de elegibilidade

Com relação aos critérios de inclusão a pesquisa levou em consideração para a composição dos artigos mapeados que os descritores utilizados na estratégia de busca estejam presentes no título, resumo ou palavras-chave; que esses tenham sido publicados no período de 2014 a junho de 2024; os idiomas dos trabalhos estejam em português e inglês, é imprescindível que as publicações sejam em periódicos revisados por pares; foram considerados os estudos internacionais e os de validação de instrumentos; e pressupõem somente trabalhos que estejam na temática da autoeficácia docente no ensino superior, em específico, na graduação.

As medidas de exclusão cabíveis foram artigos em que o arquivo estava indisponível; trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses; pesquisas que foram realizadas sobre a autoeficácia discente no ensino fundamental, médio e superior (graduação e pós-graduação); estudos sobre a autoeficácia docente no ensino fundamental, ensino médio e pós-graduação; análises de autoeficácia de

auxiliares (assistentes) e/ou funcionários das instituições de ensino; e estudos de revisão e/ou resenha.

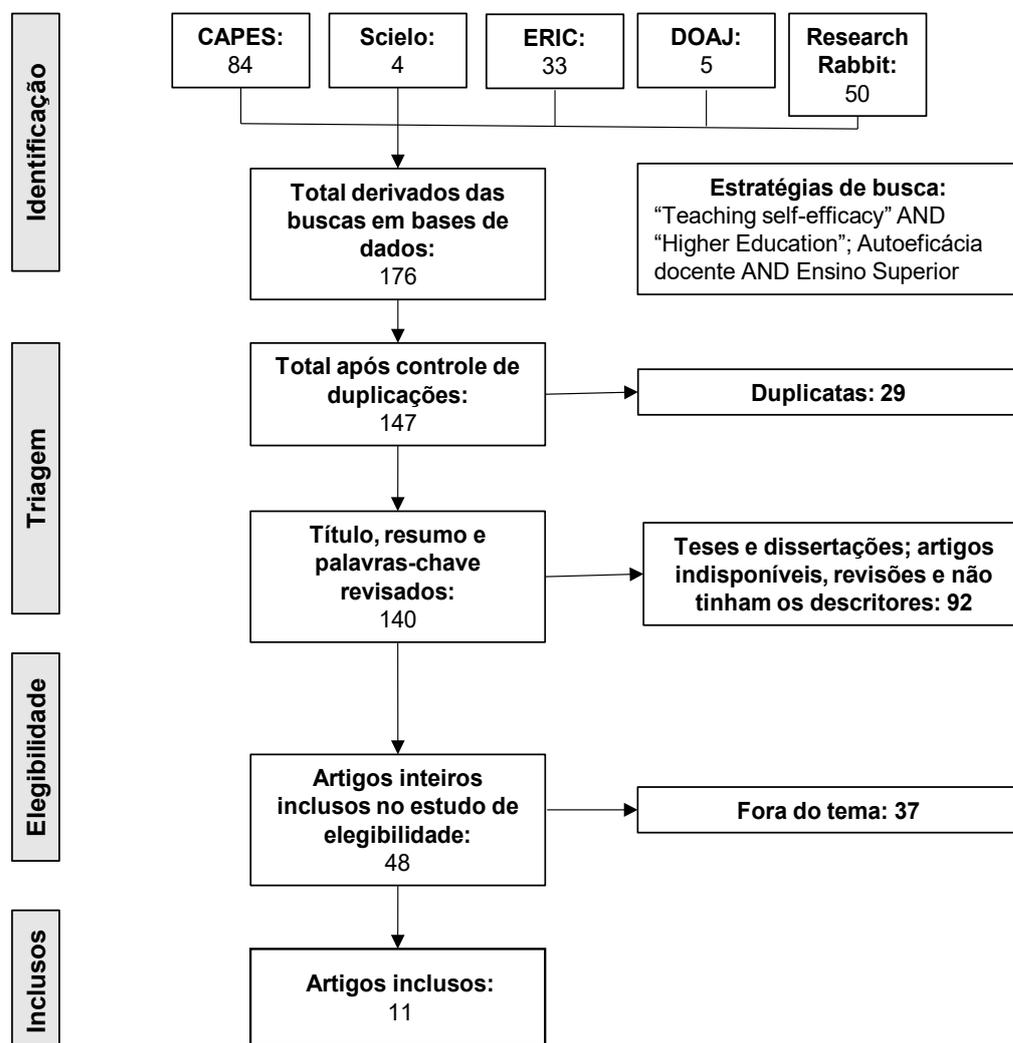
Extração e análise de dados

Foram encontrados 230 estudos. Feita a identificação restaram 176 publicações distribuídas do seguinte modo: 84 no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 4 no Scientific Electronic Library Online (Scielo), 33 no Educational Resources Information Centre (ERIC), 5 no Directory of Open Access Journals (DOAJ) e 50 Research Rabbit.

Posteriormente, averiguou-se os artigos duplicados entre as bases e foram lidos títulos e resumos e eliminados aqueles que não apresentavam elementos objetivos que contemplassem os critérios de inclusão e temática desta revisão. A exclusão foi realizada em pares, devido a objetivarmos a avaliação de modo mais preciso sobre nossa proposta. Após essa análise, restaram então 11 artigos distribuídos do seguinte modo nas bases de dados: sete no Portal de Periódico da CAPES, zero no Scientific Electronic Library Online (Scielo), zero no Educational Resources Information Centre (ERIC), um no Directory of Open Access Journals (DOAJ) e três Research Rabbit.

O fluxograma na Figura 1 dispõe de forma gráfica os procedimentos adotados para a identificação, triagem e seleção dos estudos que foram eleitos para compor esta revisão.

Figura 1 - Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações modelo PRISMA (Page et al., 2021).



Fonte: A autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo uma revisão integrativa da produção internacional, ou seja, o corpus se constituiu por 11 estudos, 4 realizados no Brasil e 7 realizados em diversos países acerca da autoeficácia docente no ensino superior. Os dados descritivos dos estudos analisados estão apresentados no Quadro 1, sendo que o maior número de publicações se concentrou nos anos de 2019 e 2024 (72,73%), apresentando maior número de publicações identificadas no ano de 2019. Os estudos quantitativos foram os mais prevalentes (72,73%). No que tange à modalidade das universidades em que as pesquisas ocorreram, o maior número de estudos ficou

concentrado na não possibilidade de identificar (54,55%), pois a amostra que compõe as pesquisas fora de mais de uma instituição de ensino superior e não foi especificada nessas qual a modalidade das mesmas, para mais salienta-se que nas públicas concentrou 18,18% equiparando-se com as privadas. Em relação ao país, onde ocorreram os estudos, nota-se a prevalência das pesquisas realizadas no Brasil com 36,37%, havendo achados na Austrália, Estados Unidos, Irã, Alemanha, China, Azerbaijão e Turquia.

Quadro 1 - Base de dados dos estudos identificados/selecionados

Base de dados	Identificados	%	Selecionados	%
PERIÓDICOS CAPES	84	47,73	7	63,63
SCIELO	4	2,27	0	0
ERIC	33	18,75	0	0
DOAJ	5	2,84	1	9,09
RESEARCH RABBIT	50	28,41	3	27,28
TOTAL	176	100	11	100
Ano da publicação	Número		%	
2015	1		9,09	
2017	2		18,18	
2019	3		27,28	
2020	1		9,09	
2022	1		9,09	
2023	2		18,18	
2024	1		9,09	
Total	11		100	
Tipos de estudo	Número		%	
Quantitativo	8		72,73	
Qualitativo	2		18,18	
Quali-quantitativo	1		9,09	
Total	11		100	
Modalidade da Universidade	Número		%	
Pública	2		18,18	

Privada	2	18,18
Pública e Privada	1	9,09
Não foi possível identificar	6	54,55
Total	11	100
País do estudo	Número	%
Austrália	1	9,09
Brasil	4	36,37
Estados Unidos	1	9,09
Irã	1	9,09
Alemanha	1	9,09
China	2	18,18
Azerbaijão e Turquia	1	9,09
Total	11	100

Fonte: A autora.

Na sequência serão apresentados os dados dos artigos selecionados (Quadro 2). Estão evidenciados neste as seguintes informações: título dos artigos selecionados, seus referidos autor(es) e ano; objetivos/país-contexto; metodologia e participantes; e resultados/conclusões encontrados.

Quadro 2 - Artigos selecionados nas bases de dados

Título/autor/data	Objetivos/ País-Contexto	Tipo Participantes	Resultados
Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics (Hemmings, 2015)	Explorar a autoeficácia no ensino superior e aprender mais sobre como essa foi desenvolvida e o que fortaleceu, ou impediu, esse desenvolvimento. País: Austrália	Qualitativo 12 participantes	Da análise dos dados emergiram os temas: experiência, feedback e autorreflexão, suporte de colegas e aprendizagem profissional, ademais ressalta como a autoeficácia interage com outros fatores pessoais, comportamentais e ambientais.
Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction (Ismayilova & Klassen, 2019)	Explorar a autoeficácia em pesquisa e ensino e a satisfação no trabalho. País: Turquia (Azerbaijão)	Quanti- Qualitativa 528 participantes	O estudo quantitativo aponta que a autoeficácia no ensino foi maior do que a autoeficácia em pesquisa, e que os níveis de autoeficácia em pesquisa variaram de acordo com o estágio da carreira e as qualificações, mas não com o gênero. A satisfação no trabalho foi maior para os membros do corpo docente com mestrado. A autoeficácia no ensino foi o preditor mais forte da satisfação no trabalho. No estudo qualitativo verifica que fatores contextuais como o clima universitário e a colegialidade dos pares influenciaram a autoeficácia e a satisfação no trabalho.
High Level of Emotional Intelligence is Related to High Level of Online Teaching Self-Efficacy among Academic Nurse Educators (Ali et al., 2017)	Examinar a relação entre inteligência emocional (IE) e autoeficácia no ensino online. País: Estados Unidos	Quantitativa 115 participantes	Verificou-se uma relação moderada significativa entre inteligência emocional e autoeficácia no ensino online. Os resultados também indicaram que a autoeficácia no ensino online estava positivamente relacionada em ser um educador de enfermagem.

A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior (Luiz Leonardo et al., 2019)	Compreender a percepção de autoeficácia de professores em suas práticas pedagógicas. País: Brasil	Qualitativa 9 participantes	A primeira categoria menciona que tanto as aprendizagens vicárias quanto as experiências pessoais, bem como o feedback que recebem dos superiores, pares e dos próprios alunos, atuam como fontes de formação das suas crenças de autoeficácia. Já a segunda categoria revelou que os professores associam suas práticas pedagógicas a suas crenças de autoeficácia.
Autoeficácia em Professores do Ensino Superior (Ribeiro et al., 2019)	Avaliar a percepção de autoeficácia em professores do Ensino Superior e as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia para Professores do Ensino Superior. País: Brasil	Quantitativa 188 participantes	A escala está adequada para a avaliação da autoeficácia em professores. Foi verificada a percepção de autoeficácia pelos professores. Concluiu-se que os principais fatores responsáveis pela autoeficácia dos professores são a Satisfação, a Persuasão Social e as Experiências Progressivas.
Fontes de formação das crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior (Bernardini & Murgio, 2017)	Analisar as fontes de formação das crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior País: Brasil	Quantitativa 43 participantes	Indicaram que, entre os professores as fontes Persuasão Social, Estados Fisiológicos e Afetivos são mais determinantes na formação das crenças de autoeficácia.
Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty (Salles et al., 2020)	Investigar o perfil de autoeficácia docente e os fatores associados à prática docente de professores universitários de Educação Física. País: Brasil	Quantitativa 43 participantes	Revelaram elevados níveis de AE docente, tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas da prática profissional, além de evidenciarem fortes associações entre as dimensões da AE docente.
Online teaching self efficacy of Chinese university teachers amidst Covid-19: its changes and the	Aplicou um pré e pós-design retrospectivo para investigar mudanças na autoeficácia do	Quantitativa 160 participantes	A autoeficácia para instrução online não aumentou significativamente durante este período, enquanto que para aplicações de tecnologia online aumentou significativamente. A adaptabilidade

moderation of adaptability and administration quality (Dong et al., 2023)	ensino online (OTSE) durante a Covid-19. País: China		individual e a qualidade da administração moderaram significativamente as mudanças no OTSE.
Intertwining self-efficacy, basic psychological need satisfaction, and emotions in higher education teaching: A micro-longitudinal study (Keller et al., 2024)	Investigar a interação entre essas construções motivacionais e emocionais em ambos os níveis sobre professores escolares ao contexto do ensino superior em universidades. País: Alemanha	Quantitativa 103 participantes	Associações positivas entre autoeficácia e satisfação de necessidades psicológicas básicas. A autoeficácia foi negativamente associada a emoções negativas, e efeitos indiretos positivos sobre emoções positivas, bem como efeitos indiretos negativos sobre emoções negativas foram identificados por meio da satisfação das necessidades de competência e relacionamento. A satisfação de necessidades psicológicas básicas foi positivamente relacionada a emoções positivas e vice-versa.
Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education (Zheng et al., 2022)	Testar um modelo estrutural de ER, autoeficácia e garra de L2 de professores universitários de inglês como língua estrangeira País: Irã	Quantitativa 356 participantes	Os resultados da Modelagem de Equações Estruturais (SEM) revelaram que ER e autoeficácia foram fortes preditores de garra de L2. Além disso, foi descoberto o papel significativo da autoeficácia na ER.
Modeling the Effect of Chinese EFL Teachers' Self-efficacy and Resilience on Their Work Engagement: A Structural Equation Modeling Analysis (Wang & Pan, 2023)	Testar um modelo de engajamento no trabalho em um contexto de ensino superior chinês. A autoeficácia e a resiliência do professor foram adicionadas como preditores do modelo hipotético. País: China	Quantitativa 372 participantes	Mostraram que tanto a autoeficácia quanto a resiliência dos professores podem prever significativamente o engajamento de trabalho dos professores de EFL, com a autoeficácia servindo como um preditor mais forte do que a resiliência

Fonte: A autora.

No Quadro 2 foram dispostos artigos e estudos elegidos sobre o tema autoeficácia docente no ensino superior, verifica-se que em maior medida aparecem os estudos internacionais, perfazendo o total de 63,63%, mas se faz importante destacar que as pesquisas brasileiras compõem 36,37% dos achados. Outro aspecto prevalente é que as pesquisas buscaram avaliar seus objetivos em autoeficácia docente no ensino superior na atuação presencial (81,82%), no entanto, duas investigaram sobre os aspectos do constructo na modalidade online (18,18%). Verifica-se um maior número de publicações entre 2019 a 2024 (72,73%), destacando o ano de 2019, assinalando que os pesquisadores têm explorado cada vez mais sobre o estudo da autoeficácia docente no ensino superior. Ademais vale ressaltar que os estudos sobre a autoeficácia docente concentravam-se mais nos períodos anteriores ao da graduação. Assim, tais pesquisas proporcionam conclusões possíveis a respeito da compreensão da autoeficácia docente dos profissionais que atuam no ensino superior e quais estratégias podem ser concebidas para auxiliar esses profissionais diante dos desafios e exigências. Por conseguinte, os artigos selecionados privilegiaram por meio dos embasamentos teóricos com resultados evidentes que fundamentam as considerações realizadas através desta revisão integrativa.

Em Hemmings (2015), verificou-se sobre o fortalecimento da autoeficácia docente de acadêmicos em início de carreira, entenda-se que a amostra fora composta por professores que foram empregados em tempo integral por até cinco anos, e seu achado proporcionou a verificação de quatro temas principais, sendo: experiência, feedback e autorreflexão, apoio de colegas e aprendizagem profissional. Com relação a experiência, averiguou que a confiança dos participantes foi associada a experiência anterior, especialmente em áreas que eles consideravam sua expertise. A familiaridade com o conteúdo e ambiente de ensino desempenhou um papel essencial no desenvolvimento da confiança do professor. Alguns participantes relataram experiências em laboratórios, palestras e apresentações públicas como fundamentais para a construção dessa confiança. No entanto, a falta de familiaridade com o conteúdo ou a tecnologia, como o ensino a distância, foi citada como um fator no qual causou a diminuição da confiança.

No aspecto do feedback e autorreflexão, a devolutiva, tanto de alunos quanto de colegas, influenciou significativamente a autoeficácia dos docentes. Comentários positivos dos alunos, em particular, elevaram a confiança. A avaliação por pares

também foi destacada como uma ferramenta útil para aprimorar a prática docente. Além disso, os participantes utilizaram a autorreflexão, por exemplo, mantendo diários ou portfólios de ensino, para sofisticar continuamente suas práticas e avaliar o estresse associado ao ensino. No que tange sobre o apoio de colegas, a mentoria foi crucial, posto que ofereceu suporte emocional, social e técnico. Ter um mentor de confiança ajudou a orientar novos docentes em questões administrativas e pedagógicas. Entretanto, foi pontuado que nem todos os mentores foram eficazes, devido à falta de alinhamento de interesses ou a sobrecarga de trabalho. Além da mentoria, redes profissionais, como manter o contato com supervisores anteriores, constatou-se como formas de estabelecimento de apoio e construção de confiança. Já na aprendizagem profissional relatou-se que essa ocorreu de três maneiras: através de cursos credenciados, workshops e estudo autodirigido. Essa foi considerada uma ferramenta essencial para o aprimoramento das habilidades pedagógicas e o fortalecimento da confiança ao ensinar. Assim, diante desses achados, essas quatro temáticas destacam que a confiança no ensino que podem proporcionar é multifacetada, influenciada por experiências anteriores, feedback, apoio social e aprendizado contínuo. A combinação desses fatores permite aos docentes, especialmente no início de suas carreiras, que desenvolvam uma autoeficácia mais forte e estejam mais preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e pedagógicos (Hemmings, 2015).

Os resultados da pesquisa (Luiz Leonardo et al., 2019) exploraram as ações dos docentes no ensino superior com base em suas crenças de autoeficácia. Foram criadas duas categorias: fontes de formação de crenças e associações entre crenças de autoeficácia e ação docente. Na primeira categoria, as fontes de formação de crenças incluem experiências diretas, aprendizagens vicárias, persuasão verbal e estados fisiológico. A análise das falas dos professores revelou que suas crenças sobre a sua capacidade de ensino são moldadas principalmente por suas experiências pessoais e diretas. Foi mencionado que observar colegas e receber feedbacks impactam sua confiança e motivação. Além disso, os estados fisiológicos, como a ansiedade, também interferem na autoeficácia docente, especialmente no início dos semestres. A segunda categoria discute como as crenças de autoeficácia influenciam diretamente as ações pedagógicas. Professores com alta autoeficácia demonstram mais disposição para superar obstáculos e promover o sucesso acadêmico dos estudantes. Na reflexão de suas práticas, os docentes identificaram

que situações de inclusão podem exigir mais preparo e desafios, mas que com capacitação e esforço conjunto, é possível melhorar os resultados. Com isso, as crenças de autoeficácia surgem como mediadoras importantes das práticas pedagógicas, refletindo-se em novas estratégias de ensino e metas estabelecidas para promover o sucesso dos alunos, além de uma constante autoavaliação e aprimoramento docente.

Nos achados de Bernardini & Murgo (2017), a aplicação da escala utilizada para avaliar as fontes de crenças de autoeficácia docente mostram que os professores consideraram a Persuasão social ($M=25,6$) como a fonte mais influente em suas crenças de autoeficácia, enquanto as Experiências vividas tiveram a menor média ($M=14,6$). Esse resultado sugere que o feedback que os professores recebem sobre seu trabalho tem maior impacto na percepção de sua capacidade de ensinar do que suas próprias experiências. Em relação às experiências vividas, o item que mais se destacou foi a experimentação de sentimentos positivos durante a prática docente ($M=5,7$). Para as experiências vicárias, observar professores habilidosos também contribuiu significativamente para a autoeficácia ($M=5,28$). Na persuasão social, os elogios dos estudantes e de pessoas admiradas aumentaram a percepção de autoeficácia ($M=5,44$ e $M=2,28$), respectivamente. Por outro lado, os estados fisiológicos e afetivos apresentaram as menores médias, mas ainda assim os professores reconheceram que mudanças no estado de humor afetam a percepção de capacidade docente

Na apuração realizada, por Salles et al. (2020), com 43 professores universitários de Educação Física verificou-se que a maioria é do sexo masculino (69,8%), com idade média de 45 a 53 anos e 16 anos de experiência docente. A maior parte tem vínculo efetivo com a instituição (79,1%) e leciona disciplinas nas fases iniciais dos cursos. No que tange à autoeficácia (AE) docente, os professores apresentaram escores elevados, acima de 9,0 em todas as dimensões, com destaque para a dimensão planejamento (9,15). A menor pontuação média foi na dimensão avaliação e autoavaliação (8,77), que também apresentou maior variabilidade entre as respostas. Não foram observados dados em branco ou discrepantes. As análises indicaram associações significativas entre a autoeficácia e a frequência de realização (FR) das práticas docentes, especialmente na dimensão de promoção de interações em sala de aula, que apresentou a associação mais forte. A autoeficácia para planejamento e engajamento dos estudantes também teve forte relação com a

frequência de realização de interações. No entanto, não houve associação significativa entre autoeficácia e frequência de realização na dimensão de avaliação e autoavaliação. A análise de regressão ajustada destacou que a autoeficácia no planejamento de ensino foi a única variável preditora significativa para maior frequência de realização, aumentando em mais de 10 vezes a chance de uma prática docente mais frequente. Para tanto, os altos escores de autoeficácia podem ser explicados pela estabilidade do vínculo empregatício e pela estrutura prévia dos planos de ensino.

Ao correlacionar os dados dos estudos mencionados previamente, identificam-se semelhanças e diferenças nas fontes de fortalecimento da autoeficácia docente e nas consequências para as práticas pedagógicas. Hemmings (2015) e Luiz Leonardo et al. (2019) destacam a experiência direta, o feedback e o apoio de colegas como fatores cruciais para a autoeficácia docente. Hemmings enfatiza que as experiências prévias e a familiaridade com o conteúdo são fundamentais, enquanto Luiz Leonardo et al. (2019) indicam as experiências pessoais diretas e a observação de colegas como fontes primárias para a construção de crenças de autoeficácia. Corroborando, Bernardini & Murgu (2017) identificam o feedback como principal fonte, ou seja, a persuasão social advinda dos elogios de estudantes e superiores são consideradas mais impactantes que as experiências pessoais. Em contrapartida, Salles et al. (2020) observam que a autoeficácia docente é mais fortemente associada à estabilidade profissional e ao planejamento. Embora o feedback e a experiência estejam presentes, a estabilidade empregatícia e o planejamento prévio surgem como fatores centrais em uma alta autoeficácia.

No que concerne as ações pedagógicas, Luiz Leonardo et al. (2019) relatam que professores com alta autoeficácia demonstram maior disposição para superar obstáculos e adaptar-se a contextos desafiadores, como é preciso na inclusão. Complementando, Hemmings (2015), demonstra que a autorreflexão e o suporte de colegas, realizado através de mentoria) fortalecem a confiança docente e afetam diretamente a prática. Ademais, Salles et al. (2020) inter-relaciona a autoeficácia com a frequência de práticas docentes, especialmente em relação à promoção de interações e ao planejamento, sugerindo que altos escores de autoeficácia levam a uma maior frequência de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Por sua vez, Bernardini & Murgu (2017), apontam que o impacto do feedback (persuasão social) reflete positivamente nas ações dos docentes.

A pesquisa de Ribeiro et al. (2019), verificou sobre a percepção da autoeficácia dos docentes no ensino superior com base no instrumento EADES – Escala de autoeficácia para docentes do ensino superior, o foco foi avaliar o quanto os professores sentiam-se capazes em realizar suas tarefas e a frequência com que aplicavam esses sentimentos em suas práticas pedagógicas. As pontuações médias variaram entre 5,01 e 5,65, indicando uma percepção positiva de autoeficácia. Quanto às fontes de autoeficácia, o estudo revelou que no Brasil, os fatores de maior influência são a satisfação pessoal, persuasão social e experiências pregressas, consolidando os achados em Hemmings (2015), Luiz Leonardo (2019) e Bernardini & Murgu (2017). No que se refere, a validação do instrumento EADES (Ribeiro et al., 2019), por meio do teste KMO e o Teste de Esfericidade de Bartlett mostraram resultados significativos, com um índice Alfa de Cronbach de 0,92 para a consistência interna da escala. Isso sugere que o instrumento é adequado para medir a autoeficácia docente na amostra brasileira.

Na inter-relação entre a regulação emocional (ER), a autoeficácia e a determinação no contexto do ensino de uma segunda língua (L2), Zheng et al. (2022), utilizando uma abordagem de modelagem estrutural verificou que tanto a regulação emocional quanto a autoeficácia dos professores universitários têm impacto significativo na determinação em L2. Essa descoberta sugere que o modo como os professores gerenciam suas emoções afeta diretamente sua paixão pelo ensino e sua persistência diante de desafios. A análise dos dados revelou que a regulação emocional não apenas influencia positivamente a determinação dos professores em L2, dividida em paixão e propósito no ensino, bem como perseverança no ensino, mas também é afetada pelas crenças de autoeficácia dos docentes. Isso significa que quanto maior a autoeficácia percebida pelos professores, maior é sua capacidade de regular emoções de maneira eficaz no ambiente de trabalho, o que pode levar a um ensino mais engajado e eficaz. Para mais, sugere que haja programa de formação de professores de línguas, particularmente no ensino superior, enfatizando a necessidade de incorporar treinamento específico para auxiliar os professores a entender e melhorar suas habilidades de regulação emocional e autoeficácia. Tal prática pode beneficiar o ensino, mas a longo prazo pode promover um maior bem-estar profissional e uma abordagem mais reflexiva e eficaz no ensino.

Em consonância, Keller et al. (2024), através da verificação dos constructos de autoeficácia, satisfação das necessidades psicológicas básica (BPNS) e emoções,

verificou-se que a autoeficácia influencia indiretamente as emoções por meio da satisfação das necessidades de competência, autonomia e relacionamento. Professores com alta autoeficácia tendem a vivenciar emoções positivas e a evitar emoções negativas, enquanto a satisfação das necessidades psicológicas, particularmente autonomia e relacionamento) também está ligada a emoções favoráveis.

Ademais, por meio da exploração da autoeficácia e da resiliência como preditores do envolvimento no trabalho docente, denota que a autoeficácia está significativamente associada ao engajamento dos professores, assim como a resiliência, que os capacita a enfrentar os desafios práticos no ensino e a mitigar influências adversas. A resiliência se mostrou uma habilidade chave para os educadores gerenciarem situações difíceis, enquanto a autoeficácia está diretamente associada ao engajamento no trabalho, reforçando comportamentos eficazes (Wang & Pan, 2023).

Diante dos achados acima expostos, clarifica-se que a autoeficácia é um fator preditivo essencial tanto para o bem-estar emocional quanto para o engajamento profissional dos docentes no ensino superior. Assim, essa está ligada a satisfação das necessidades psicológicas e à gestão das emoções; e o envolvimento no trabalho é potencializado pela resiliência. As pesquisas sugerem na criação de ambientes que promovam a autoeficácia e atendam às necessidades psicológicas dos professores, posto que, podem melhorar suas experiências emocionais e seu engajamento (Keller et al., 2024; Wang & Pan, 2023; Zheng et al., 2022).

Sob outro aspecto, o estudo de Ismayilova & Klassen (2019), nos elucida em relação a autoeficácia e satisfação no trabalho. O primeiro ponto levantado são as diferenças de níveis de autoeficácia entre o ensino e a pesquisa. Notou-se que a autoeficácia no ensino foi maior do que na pesquisa, sugerindo que os professores na graduação se sentem mais confiantes em suas habilidades pedagógicas do que nas suas capacidades de investigação. Tal achado pode estar relacionado ao fato de que o ensino é uma atividade mais rotineira e diretamente vivida na carreira acadêmica, enquanto a pesquisa pode envolver maior complexidade, incerteza e variabilidade, além de demandar mais recursos e tempo. Além disso, a autoeficácia em pesquisa varia de acordo com o estágio de carreira e qualificações dos docentes. Ou seja, professores em estágios mais avançados de suas carreiras e com qualificações mais elevadas, como doutorados, tendem a ter maior autoeficácia em

pesquisa. Por outro lado, o gênero não foi um fator significativo na variação dos níveis de autoeficácia, o que aponta para a igualdade de confiança entre homens e mulheres no ambiente acadêmico, ao menos no que diz respeito às suas capacidades de ensino e pesquisa. O estudo identificou que quando os docentes estão satisfeitos com seu ambiente de trabalho ocorre um impacto na autoeficácia de ensino.

Complementando os resultados, em relação aos fatores contextuais e a satisfação no trabalho, os pesquisadores identificaram o clima universitário e a colegialidade sendo influências significativas, com isso, um ambiente positivo que promova suporte institucional, estruturas de reconhecimento e incentivo, auxiliam na promoção da confiança e conseqüentemente aumenta a satisfação no trabalho. O apoio dos colegas também aparece como um fator crucial, sugerindo que as interações sociais no ambiente de trabalho são essenciais para a construção de um senso de pertencimento e eficácia. Esses fatores contextuais podem ser decisivos para a autoeficácia tanto no ensino quanto na pesquisa, dado que um ambiente colaborativo e de suporte favorece o desenvolvimento de habilidades e a troca de experiências, enquanto um ambiente de trabalho negativo pode baixar a confiança e a motivação dos professores. Portanto, o clima institucional, além de influenciar na satisfação no trabalho, também atua como um mediador da autoeficácia (Ismayilova & Klassen, 2019).

No que diz respeito as análises da autoeficácia para o ensino online e para a aplicação de tecnologia, Dong et al. (2023), constatou que a autoeficácia para o ensino online não apresentou aumento, por outro lado, a autoeficácia para a aplicação de tecnologia melhorou ao longo do tempo, se faz importante ressaltar que esses dados foram colhidos durante as mudanças devido a Covid-19. Para que tais mudanças ocorressem houveram moderadores significativos, como, a administração escolar e a adaptabilidade. Com relação a administração escolar, essa teve um efeito mais forte na autoeficácia para o uso de tecnologia, explicando 22,7% da variação no segundo momento da pesquisa. Diante do que fora verificado, destaca-se a importância da qualidade da administração escolar e da adaptabilidade dos professores no desenvolvimento de suas competências para o ensino e o uso de tecnologia online.

Agregando, Ali et al. (2017), investigou a relação entre inteligência emocional (IE) e autoeficácia no ensino online entre educadores de enfermagem. Averiguou que os docentes com maior inteligência emocional e autoeficácia tendem a ser mais eficazes no ensino online, criando ambientes de aprendizado positivos, mesmo sem

interação presencial. O estudo sugere que o desenvolvimento de habilidades emocionais pode melhorar a autoeficácia e a qualidade de ensino online, recomendando treinamentos para inteligência emocional que sejam integrados na educação continuada. Ademais, a autoeficácia no ensino online está relacionada à experiência dos docentes, ou seja, aqueles que possuem mais anos de ensino online inclinam-se a ser mais eficazes. Em contrapartida, a autoeficácia e inteligência emocional não variam significativamente com a idade ou a formação acadêmica.

Ambos os estudos indicam que fatores externos, como o apoio institucional, administração escolar (Dong et al., 2023) e internos, como a inteligência emocional e a adaptabilidade (Ali et al., 2017), são fundamentais para a melhoria da autoeficácia, o enfoque dos estudos são diversos, no entanto, ao correlacionar nota-se a importância da administração escolar em investimento para o desenvolvimento da inteligência emocional e da adaptabilidade proporcionando meios para o desenvolvimento da autoeficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que fora apresentado, é possível concluir que a autoeficácia docente no ensino superior é um fator complexo e multifacetado, influenciado por uma combinação de fatores individuais e contextuais. Um número significativo das pesquisas analisadas aponta que o feedback, a experiência direta, o apoio de colegas e a estabilidade no trabalho desempenham um papel essencial no fortalecimento da confiança dos professores em suas práticas pedagógicas. No entanto, a autoeficácia não está apenas relacionada à experiência prática no ensino, mas também à capacidade de adaptação a novas tecnologias, especialmente no contexto do ensino online, como evidenciado durante a pandemia de Covid-19.

Além disso, os aspectos emocionais e psicossociais, como a inteligência emocional e a regulação emocional, também emergem como fatores significativos no engajamento e na eficácia dos professores. A interação entre a autoeficácia e fatores externos, como o clima institucional e o suporte administrativo, reflete a importância de um ambiente de trabalho positivo para o desenvolvimento contínuo de confiança docente.

Dessa forma, as pesquisas sugerem que estratégias para aprimorar a autoeficácia dos docentes devem abranger não apenas o desenvolvimento de

habilidade pedagógicas, mas também o fortalecimento do apoio institucional, incentivo ao feedback construtivo e o fomento de ambientes colaborativos e acolhedores. Tais medidas podem contribuir diretamente para o bem-estar emocional dos professores e para a melhoria de suas práticas no ensino superior.

Por fim, com base na análise dos estudos levantados e selecionados para esta revisão, revela-se um panorama abrangente e diversificado das pesquisas recentes sobre autoeficácia docente no ensino superior. Os dados apontam para uma predominância de estudos internacionais, apesar de haverem pesquisas brasileiras, percebe-se lacunas de pesquisas sobre essa temática em que se observe o contexto educacional do Brasil, principalmente em analisar o constructo da autoeficácia docente no ensino superior em relação aos aspectos da educação a partir das diferenças, e destacam um crescente interesse acadêmico no tema, especialmente entre 2019 e 2024. Os resultados destacam tanto as fontes de crenças e as intersecções com o constructo quanto as estratégias que podem fortalecer a autoeficácia docente no ensino superior.

Diante da lacuna acima mencionada, verificou-se a importância em elaborar e verificar a viabilidade de um programa interventivo para a promoção de autoeficácia docente observando sob o aspecto da educação a partir das diferenças no ensino superior e contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Ali, N. et al. (2017). High Level of Emotional Intelligence is Related to High Level of Online Teaching Self-Efficacy among Academic Nurse Educators. *International Journal of Higher Education*. 6(5).
<https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/12362>
- Azzi, R. G. et al. (2006). Considerações sobre a Auto eficácia Docente. In: Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (org.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, p.149-159.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. p. 71-81

- Bandura, A. et al. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bernardini, P. (2017). *Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Bernardini, P. & Murgio, C. S. (2017). Fontes de formação das crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior. *Colloquium Humanarum*, 14(esp.), p. 361-368. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000966.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Casanova, D. C. G. & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, (58), p. 237-252.
- Dong, J. et al. (2023). Online teaching self efficacy of Chinese university teachers amidst Covid-19: its changes and the moderation of adaptability and administration quality. *Social Influence*, 18(1), p. 2187881, DOI: 10.1080/15534510.2023.2187881
- Hemmings, B. C. (2015). Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics. *Issues in Educational Research*, 25(1).
<https://www.iier.org.au/iier25/hemmings.pdf>.
- laochite, R. T. (2014). Crenças de eficácia docente e suas origens. *Psicol. Ensino & Form.* 5(2), p. 81-102.
- laochite, R. T. et al. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicol. Esc. Educ.* 20(1), 45-54.
- Ismayilova, K. & Klassen, R. M. (2019). Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction. *International Journal of Educational Research*. 98(55-66). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.012>.
- Keller M. V. et al. (2024). Intertwining self-efficacy, basic psychological need satisfaction, and emotions in higher education teaching: A micro-longitudinal study. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09888-1>
- Luiz Leonardo, F. C. et al. (2019). A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. *EccoS – Revista Científica*, (48), 255–272.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n48.8058>

- Nunes, M. F. O. (2007). Escala de fontes de eficácia percebida: aplicação a jovens em escolha profissional. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Francisco, Itatiba, SP.
- Nunes, M.F.O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de orientação profissional*, 9(1), 29-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71).
- Ramos, M. F. H. et al. (2016). Caracterização das pesquisas sobre eficácia coletiva docente na perspectiva da teoria social cognitiva. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 32(1), p. 91-99.
- Ribeiro, J. R. C., et al. (2019). Autoeficácia em professores do ensino superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(3), 319–326. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p319-326>
- Salles, W. N. et al. (2020). Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. *J. Phys. Educ.* 31, e3116. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3116
- Selau, F. F. et al. (2019). Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(2), p. 1-9. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/3tZPZhBFZWw6sDLLV5pdhJD/?format=pdf&lang=pt>
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Souza, M. T. et al. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-81-0102.
- Wang, Y. & Pan, Z. (2023). Modeling the Effect of Chinese EFL Teachers' Self-efficacy and Resilience on Their Work Engagement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231214329>

Zheng, S. et al. (2022) Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. *Front. Psychol.* 13:1013370.
10.3389/fpsyg.2022.1013370

ESTUDO III – ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA VIABILIDADE DE UM PROGRAMA INTERVENTIVO PARA A PROMOÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR³

RESUMO

Elaboração e verificação da viabilidade de um programa interventivo para a promoção de autoeficácia de professores de estudantes com tdah no ensino superior

O objetivo deste artigo é verificar a viabilidade de uma proposta de intervenção para a promoção da autoeficácia docente. O Programa de Intervenção para a promoção da autoeficácia docente é voltado para professores do ensino superior de uma universidade privada no interior do Estado de São Paulo que atuam com estudantes com TDAH ou com possibilidade de diagnóstico, visando ao desenvolvimento de crenças positivas para uma melhor atuação em sala de aula e na carreira docente. Participaram do estudo sete docentes. A intervenção foi estruturada em cinco encontros, com duração de 1h cada, cujas temáticas abordadas foram a definição das crenças de autoeficácia e suas fontes de influência, a saber: as experiências pessoais ou de domínio, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos. Foram utilizados instrumentos para identificar e evidenciar a satisfação dos participantes, bem como a visão destes em relação aos conteúdos trabalhados após cada encontro, sendo aplicada também uma ficha de monitoramento aos participantes após o último encontro. Os resultados evidenciaram que, no geral, os participantes da intervenção expressaram falas que comprovaram a relevância dos assuntos trabalhados e a adequação da metodologia utilizada. Pode-se afirmar que houve adesão, aceitação, compreensão e generalização dos conteúdos dos encontros, além da satisfação com o programa e com a coordenadora do grupo, conforme expressado pelos participantes. Em relação às adequações para futuros estudos, foi pontuado que a intervenção poderia ser oferecida em mais dias e horários, mantendo-se a quantidade de encontros em cinco, com duração de 1h cada, e aplicada no formato online ou presencial, o que proporcionaria maior adesão por parte dos professores e

³ Este estudo foi escrito no Estilo de Norma APA (American Psychiatric Association).

em relação as temáticas dos encontros passar a relacionar as fontes das crenças de autoeficácia docente em relação a uma educação a partir das diferenças.

Palavras-chave: autoeficácia docente; intervenção; ensino superior, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

ABSTRACT

Development and feasibility assessment of an intervention program to promote self-efficacy in teachers of college students with adhd

The objective of this article is to verify the feasibility of an intervention proposal to promote teacher self-efficacy. The Intervention Program for the Promotion of Teacher Self-Efficacy is aimed at higher education professors from a private university in the interior of the state of São Paulo who work with students with ADHD or with a possible diagnosis, aiming at the development of positive beliefs for a better performance in the classroom and in the teaching career. Seven professors participated in the study. The intervention was structured in five meetings, each lasting 1 hour, whose themes addressed were the definition of self-efficacy beliefs and their sources of influence, namely: personal or mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion and physiological states. Instruments were used to identify and highlight the satisfaction of the participants, as well as their view in relation to the content worked after each meeting, and a monitoring form was also applied to the participants after the last meeting. The results showed that, in general, the participants in the intervention expressed statements that demonstrated the relevance of the topics covered and the adequacy of the methodology used. It can be stated that there was adherence, acceptance, understanding and generalization of the contents of the meetings, in addition to satisfaction with the program and the group coordinator, as expressed by the participants. Regarding adjustments for future studies, it was pointed out that the intervention could be offered on more days and times, maintaining the number of meetings at five, lasting 1 hour each, and applied in the online or in-person format, which would provide greater adherence on the part of the teachers and in relation to the themes of the meetings, it would be possible to relate the sources of beliefs of teacher self-efficacy in relation to an education based on differences.

Keywords: teacher self-efficacy; intervention; higher education; attention deficit hyperactivity disorder.

INTRODUÇÃO

O presente artigo caracteriza-se por uma proposta que visa direcionar o olhar e a escuta para as crenças de autoeficácia do docente frente ao alunado com diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e como essas se interligam para a efetivação das práticas de ensino. Verifica-se, na atualidade, um crescente investimento no estudo da autoeficácia do docente e a relação dessas nas práticas de ensino (Engel, 2020).

Se faz importante ressaltar a respeito dos processos formativos de professores do ensino superior, posto o objetivo interventivo da pesquisa. Batista (2023) nos aponta que ser professor universitário é ir para além do aprofundamento de um determinado conhecimento, ou seja, na docência do ensino superior há desafios sociais que estão relacionados a uma educação pautada a partir das diferenças e com isso requer a formação desses profissionais.

Oliveira & Reis (2022) observaram que nas últimas décadas houve crescimento no número de casos de crianças, adolescentes e adultos com entraves nos aprendizados. Corroborando, Batista (2023) anuncia que socialmente busca-se pela inclusão, ou melhor, por uma educação não dicotômica, interativa, que possibilita a realização de uma mesma atividade por todos os estudantes sem esperar que o objetivo seja o mesmo. Em razão desse pedido social, das diferenças serem possibilitadas de conviverem no contexto educacional, verifica-se que um dos transtornos mais encontrados é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Oliveira & Reis, 2022).

Pautando-se pelo referido acima, Oliveira & Reis (2022), elucidam que para que haja ensino que lide de forma adequada com os desafios é importante que os professores envolvidos no processo tenham conhecimento e um preparo, ou seja, formação contínua para lidar com a educação a partir das diferenças.

No entanto, Batista (2023), clarifica que legalmente a formação para os professores no ensino superior não é aprofundada. Há exigência e o entendimento de que a formação dos professores para o ensino superior se faz majoritariamente na especialização *stricto sensu*, porém os programas dedicam-se a preparar para a pesquisa, base importante para a docência, porém, não direcionam para uma formação pedagógica, base importante na docência, posto ser o ensino base fundamental no dia-a-dia do professor em sala de aula, principalmente olhando e

priorizando a educação a partir das diferenças. Sendo que, após a titulação, a formação continuada dá-se a critério da instituição onde leciona o docente.

Poulin & Figueiredo (2016), em seu estudo trazem o conceito da educação a partir das diferenças ou educação interativa que preconiza em valorizar as ideias dos estudantes sendo assim convidados a trabalharem em colaboração. Analisando como se organiza a formação dos docentes no ensino superior e as demandas atuais por uma educação que observa e cuida de ritmos diferenciados de aprendizados, verifica-se a importância de elaboração de intervenções formativas com os docentes para que tenham espaço de troca e desenvolvimento de competências para lidarem com os novos desafios que o social clama. No entanto, pesquisas voltadas para a autoeficácia do docente nas demandas de educação a partir das diferenças não são expressivas e nem apontadas para um público em específico se mostra incipiente. Assim, o tema principal, baseou-se na busca de possíveis caminhos para a elaboração de uma proposta interventiva exitosa que possa favorecer o professor no ajuste de suas crenças de autoeficácia e de estratégias inclusivas frente ao processo educativo de discentes diagnosticados ou com possibilidade de diagnóstico de TDAH no ensino superior.

O TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), de acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2023), é um transtorno neurológico caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade que interfere no funcionamento e desenvolvimento adequados, podendo perturbar na vida em diversos aspectos, ou seja, academicamente, profissionalmente, afetivamente e socialmente. O diagnóstico é clínico, baseado em critérios diagnósticos, como os que são utilizados na APA (2023).

Para que o diagnóstico seja consolidado a APA (2023), estabelece critérios de apresentação principal, em relação aos sintomas que se apresentam, assim subdivide-se em três subtipos: (1)TDAH predominantemente desatento, caracterizado por dificuldade significativa em prestar atenção a detalhes ou manter a atenção em tarefas ou atividades; tende a ser desorganizado, evita atividades que exijam esforço mental prolongado, perde objetos necessários para tarefas e atividades, frequentemente se distrai por estímulos externos, entre outros sintomas relacionados a desatenção; (2)TDAH predominantemente hiperativo-impulsivo, caracterizado pela presença predominante de sintomas de hiperatividade e impulsividade, como inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado,

excesso de fala, tendência a interromper outras pessoas, impaciência, busca por estímulos de forma impulsiva, entre outros sintomas dessa natureza; e (3) TDAH combinado, que se caracteriza pela presença de sintomas tanto da desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade.

Ainda como critérios é importante ressaltar que os sintomas devem estar presentes em dois ou mais ambientes (por exemplo, casa e escola), interferindo em diversos âmbitos da vida do sujeito e causando prejuízos clinicamente significativos. Ademais, é necessário descartar a possibilidade de outros transtornos ou fatores que possam dar causa aos sintomas.

Diante das características acima apresentadas, analisando em específico esse transtorno e suas características na vida adulta percebe-se que pode manifestar-se de forma diversa de como se apresenta na infância. Verifica-se que nessa fase apresenta significativos problemas como a incapacidade de inibir suas ações, problemas com a desatenção, baixo controle emocional, e uma constante dificuldade na autorregulação e autodisciplina. Como na fase adulta ocorre uma maior exigência com relação às responsabilidades e aumento de compromissos os sintomas apresentados são considerados graves (Torres Oliveira, 2022).

Ademais, Torres Oliveira (2022), apresenta impactos no desenvolvimento dos adultos, pois os sintomas do TDAH podem ocasionar desafios afetivo-emocionais, no desempenho profissional, na gestão de financeira, nos relacionamentos conjugais e interpessoais e na atuação parental. Diante dessas circunstâncias, as pessoas com TDAH na fase adulta apresentam maior incidência de divórcio, com acidentes automobilísticos, desemprego, ansiedade, obesidade, depressão e menos anos de escolaridade completos. Posto os desafios apresentados, o adulto com TDAH, pode desenvolver outros transtornos e sintomas, tais ansiedade, baixa autoestima, depressão e toxicod dependência.

A título de exemplificação, no adulto, a desatenção se caracterizará pela falta de persistência, dificuldade de manter o foco e a desorganização, porém voltadas a outras atividades como, ler, assistir a filmes, produzir um projeto, entre outros. A hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento, manifestando em excesso de trabalho ou atividades. E a impulsividade refere-se a ações precipitadas que podem aumentar as chances de colocar a pessoa em risco, apresentando-se na direção imprudente ou relacionamentos amorosos curtos (Castro & Lima, 2018).

Atentando-se para as dificuldades experienciadas pelos estudantes com TDAH no ensino superior são apontados desafios, como a falta de dinamismo, dificuldade na leitura e escrita, na adaptação à transição a um modo de vida diferente no primeiro ano da universidade relativamente ao ensino médio, na realização das avaliações (atrasos nas entregas de trabalhos, por exemplo), indisciplina, agressividade, instabilidade emocional, desajustes nas relações interpessoais com colegas e professores, acarretando na interferência da autoimagem e conseqüentemente tornando-se introvertidos e afastando-os do convívio social (Oliveira & Dias, 2015, 2017).

Nota-se que a atuação dos docentes em relação a esses estudantes com o diagnóstico de TDAH, irá demandar adaptações e conhecimento sobre as especificidades para a promoção da atuação assertiva e auxiliando na busca por estratégias que promovam a educação interativa, verificando-se a necessidade de trabalhar o fortalecimento das crenças de autoeficácia do docente.

A respeito da autoeficácia, Bandura et al. (2008) apresenta como sendo as crenças que os indivíduos possuem sobre suas capacidades de organizar e executar as ações necessárias para alcançar determinados desempenhos, ou seja, são as percepções que as pessoas possuem sobre suas próprias capacidades. Para tanto, essas crenças pessoais são as bases para a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais. É importante destacar que com relação ao funcionamento das crenças de autoeficácia pondera-se que os níveis de motivação, estados afetivos e as ações das pessoas tomam por base mais sobre o que elas acreditam no que no que é objetivamente verdadeiro.

Bandura et al. (2008), aprofundando sobre as crenças de autoeficácia verificam que estas formam-se através de quatro principais fontes, sendo elas, (1) experiência direta, (2) experiência vicária, (3) persuasões sociais e (4) estados somáticos e emocionais. Verificou-se que a fonte mais influente é a da experiência direta, que se caracteriza pela experiência que uma pessoa possui em uma determinada área ou assunto (Casanova & Azzi, 2015). Quanto mais experiência um indivíduo tem em uma área específica, maior será seu nível de domínio nessa atuação. Isso ocorre porque a experiência oferece a oportunidade de praticar habilidades, resolver problemas e enfrentar desafios, o que leva a um crescimento do conhecimento e de competências (Bandura et al., 2008; Luiz Leonardo et al., 2019). A experiência vicária refere-se à aprendizagem que ocorre por meio da observação e modelagem de comportamento

de outras pessoas, ou seja, um indivíduo aprende ao observar as ações e as consequências dessas ações em outras pessoas (Iachite et al., 2016).

Em relação a formação de crenças através da persuasão social. Ocorre por meio da influência que outras pessoas têm sobre nossas crenças, atitudes e comportamentos. Para tanto, envolve o uso de estratégias de persuasão para criar mudanças ou reforçar opiniões e comportamentos de uma pessoa (Selau et al., 2019). Já os estados emocionais ou fisiológicos são compreendidos como as alterações físicas e biológicas que ocorrem no corpo humano em resposta a estímulos ambientais ou internos (Bernardini, 2017). Esses estados fisiológicos podem afetar a cognição, as emoções, o comportamento e por fim, as crenças de autoeficácia de uma pessoa.

Ao observar um contexto da educação a partir das diferenças, não podemos deixar de destacar a importância do papel do professor, posto ser esse o profissional que irá conduzir todo o processo de ensino e aprendizagem, que buscará meios para que todos os estudantes possam participar e aprender, proporcionando um ambiente tal como descrito por Martins & Chacon (2019) em que predomine o respeito e a solidariedade.

Em conformidade com Bandura (Martins & Chacon, 2019), a autoeficácia docente é o que faz um professor começar, persistir ou desistir de uma ação, pois esta é afetada pelas crenças do sujeito em suas capacidades e competências para enfrentar um contexto diverso do que fora inicialmente preparado. Por isso, entende-se que a autoeficácia docente é extremamente importante para a educação interativa, posto que, quando está elevada, proporciona ao professor a busca e a persistência na aquisição de habilidades para superar novos desafios.

Diante do exposto, pela especificidade apresentada, em relação aos desafios enfrentados pelos discentes com TDAH no ensino superior, como ocorre a formação das crenças de autoeficácia docente e como essas podem impactar em estratégias para os estudantes acima descritos e a baixa quantidade de estudos que verificam a autoeficácia do professor em demandas específicas para uma educação a partir das diferenças fez-se pertinente esse estudo, em especial, posto que apresenta a elaboração e a verificação de viabilidade de um programa interventivo para a promoção de autoeficácia dos docentes que trabalham nos processos de ensino de estudantes com TDAH no Ensino Superior. Os estudos de viabilidade permitem que pesquisadores avaliem a coerência entre os objetivos de um projeto e a metodologia

aplicada, orientando ajustes na abordagem metodológica caso necessário. No presente estudo, a viabilidade foi analisada por meio do planejamento das etapas de intervenção e da organização dos encontros com professores do ensino superior (Creswell, 2013). Essa fase inicial é fundamental para identificar as potencialidades do programa, bem como para avaliar processos, recursos, gestão e reduzir possíveis dificuldades ao longo do estudo (Durgante & Dalbosco dell'aglio, 2018). Concluída essa etapa, foram verificadas a pertinência e a adesão dos participantes às ações e atividades.

Descrição da intervenção

Para a construção da intervenção e a estruturação dos encontros, utilizaram-se os subsídios teóricos da Teoria Social Cognitiva, assim foram montadas sessões para trabalhar sobre as fontes que formam as crenças de autoeficácia, como: a experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais (Quadro 1). Conforme apontado por Bandura et.al. (2008); Bandura (2017) esses compreendem que as pessoas aprendem por meio da observação e da interação com seu ambiente social, enfatizando o diálogo entre os fatores cognitivos, comportamentais e ambientais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. A teoria destaca que a agência humana desempenha um papel fundamental na autodeterminação e capacidade de autorregulação dos indivíduos, referindo-se à crença de que as pessoas são agentes ativos na própria aprendizagem e podem exercer controle sobre suas ações e ambiente.

A seguir, são apresentados mais detalhes sobre a intervenção, com uma descrição minuciosa da metodologia, fundamentação teórica e das atividades realizadas em cada encontro, bem como seus respectivos objetivos. O Apêndice A contém o passo a passo de cada atividade e dinâmica. Para verificar a viabilidade da intervenção, realizaram-se cinco encontros online, nos quais os docentes participantes avaliaram a satisfação com o programa, a clareza e a compreensão dos conteúdos, e a possibilidade de generalização ao final de cada sessão. Ao término dos encontros, também preencheram uma avaliação geral, com o objetivo de identificar aspectos positivos e negativos, possibilitando adaptações para futuras intervenções.

O objetivo principal deste estudo de viabilidade foi a verificação da adequação da estrutura inicialmente proposta para estudos futuros de eficácia e efetividade. O programa de intervenção foi elaborado pela pesquisadora, com base no conceito de crenças de autoeficácia, definido como as convicções que as pessoas têm sobre suas capacidades de se organizar e realizar ações específicas, influenciando seu comportamento social. Esse conceito se apoia em fontes como experiências pessoais, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos, contextualizados no ambiente do ensino superior, com foco no ensino para estudantes com TDAH.

As sessões foram desenvolvidas com uma metodologia que combina atividades dinâmicas associadas aos conteúdos teóricos, proporcionando uma experiência prática sobre os temas abordados teoricamente no início dos encontros. Essa combinação visa promover autorreflexão, autoconhecimento e interação entre os participantes, incentivando a troca de vivências e reflexões.

Para tanto, a construção das atividades teve como base a teoria social cognitiva, especialmente no que tange às fontes que formam as crenças de autoeficácia, para isso foram utilizados estudos sobre autoeficácia docente no ensino superior e sobre estudantes com TDAH na universidade. Além disso, os professores receberam orientações detalhadas sobre o estudo e as atividades, a fim de compreenderem e refletirem sobre sua participação. Para avaliar a viabilidade, foi utilizado um formulário de satisfação, no qual os professores puderam relatar avanços, dificuldades, sugestões e avaliações de cada sessão realizada (Durgante, 2019).

O Quadro 1, juntamente com o Apêndice A, sintetiza o planejamento e o desenvolvimento dos encontros.

Quadro 1 - Apresentação dos encontros

Encontros	Tema	Objetivos	Atividades
1	Apresentação	Apresentar a pesquisadora, realizar um momento para proporcionar a criação de vínculos toda a equipe participante, expor os objetivos da pesquisa, o modelo dos encontros e a duração, definir contrato com regras de funcionamento dos 5 encontros, realizar a aplicação da Escala de Autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas – EADOMA; Escala de fontes de Autoeficácia Docente – EFAED; Questionário sociodemográfico; Questionário de metodologias e estratégias inclusivas, avaliar a percepção dos participantes sobre o encontro e os participantes irão assinar o TCLE.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica de apresentação dos participantes 2. Apresentação da pesquisadora que conduzirá os encontros e um pouco da sua trajetória e formação profissional. 3. Apresentação da proposta de intervenção, objetivos e estrutura da proposta, sua duração e base teórica utilizada 4. Aplicação dos instrumentos de avaliação pré-teste (escalas e questionários) e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 5. Encerramento do encontro inicial e aplicação de ficha de monitoramento
2	Experiência de Domínio	Realizar a introdução sobre as crenças de autoeficácia. Iniciar um aprofundamento sobre a experiência de domínio relacionando com a experiência com discentes com TDAH, psicoeducação do TDAH no adulto e possibilidade de	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos temas do encontro: experiência de domínio e relacioná-la com as vivências com alunos com TDAH 2. Atividade: Vivências da docência em relação a experiência com discentes com TDAH (experiência de domínio) 3. Reflexão

		<p>metodologias e estratégias vividas para lidar em sala de aula com alunos que possuem o diagnóstico.</p> <p>Proporcionar por meio de dinâmicas, teoria, psicoeducação e contribuições dos participantes uma troca de experiências e vivências da docência.</p>	<p>4. Responder ao formulário ao final (ficha de monitoração no google forms)</p>
3	Experiência Vicária	<p>Apresentar de forma clara e objetiva a definição e a influência da experiência vicária em sala de aula relacionando o que outros profissionais contribuíram para a formação dessa fonte em relação ao que pode ser aplicado com estudantes com TDAH.</p> <p>Com a utilização de dinâmica, teoria e psicoeducação trabalhar a fonte de experiência vicária que auxiliaram em estratégias positivas com estudantes com TDAH e como foi importante para a prática em sala de aula.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: fonte experiência vicária. 2. Atividade: experiências vicárias 3. Reflexão 4. Trazer quais seriam as experiências vicárias para os estudantes e estratégias ligadas a essa fonte que podem contribuir durante a graduação. 5. Responder a ficha de monitoração (Google forms)
4	Persuasão Social	<p>Apresentar de forma clara e objetiva a definição e a influência da Persuasão social em sala de aula.</p> <p>Com a utilização de dinâmica, explorar a temática e abrir</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: persuasão social. 2. Dinâmica: O peso das expectativas quando se leciona para estudantes com TDAH 3. Momento de reflexão utilizando a dinâmica, teoria e psicoeducação, principalmente

espaço para os professores compartilharem suas angústias e vivências. Relacionando a fonte persuasão social com o que já viveu em relação lecionar para estudantes com TDAH.

trabalhando a importância da persuasão positiva para o fortalecimento da crença.

4. Estratégia docente em oferecer-se como um agente de persuasão social positiva para discentes com TDAH
5. Responder a ficha de monitoração (Google forms)

5 Estados fisiológicos e emocionais

Apresentar de forma clara e objetiva a definição dos estados fisiológicos e emocionais em sala de aula.
Com a utilização da dinâmica, explorar a temática e abrir espaço para os professores compartilharem suas angústias e vivências relacionando com as experiências com os estudantes com TDAH.

1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: estados somáticos e emocionais.
2. Atividade: roleta das emoções nos vividos com estudantes com TDAH
3. Reflexão da influência das emoções na crença de autoeficácia e trabalhar o fortalecimento dessa.
4. Quais estratégias o docente pode utilizar para promover estados somáticos e emocionais para os estudantes com TDAH.
5. Responder as duas fichas de monitoração e as duas escalas (pós-teste).

MÉTODO

Desenho da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. Em conformidade com Damiani et al. (2013), a pesquisa-intervenção é uma abordagem que busca intervir em uma determinada situação-problema por meio da pesquisa científica. Nesse sentido, o pesquisador realiza a investigação de um fenômeno social, educacional, por exemplo, com o objetivo de propor ações que possam contribuir para a transformação e melhoria, com isso promove a interconexão entre a teoria e metodologias transformadoras.

Ademais, para verificar sobre a proposta de intervenção elaborada, a pesquisa trata-se também de um estudo de viabilidade que objetiva avaliar sobre a pertinência e adequação da intervenção para futuros estudos de eficácia e efetividade. Como estratégia para analisar a viabilidade da intervenção para a promoção da autoeficácia de professores que lecionam à estudantes com TDAH no Ensino Superior foi aplicada a intervenção, na modalidade piloto, para que pudesse realizar os ajustes necessários para a condução de futuros estudos de eficácia. Para isso, foram adaptados e elaborados formulários dirigidos aos docentes participantes, sendo um de satisfação, com perguntas objetivas de satisfação; clareza e compreensão; e generalização e um de monitorização para impressões e sugestões.

Participantes

Participaram sete professores do Ensino Superior, sendo seis mulheres e um homem, com idades variando de 20 a 60 anos. Entre eles, três são graduados em Medicina, dois em Enfermagem, um em Psicologia e um em Biomedicina. Em relação ao nível de escolaridade atual, foi levantado que há um Doutor, um Mestre, dois doutorandos e três mestrandos. Quanto ao tempo de experiência no ensino superior, constatou-se que há docentes com um ano de atuação até aqueles com mais de 15 anos de experiência. A jornada de trabalho diária variou de cinco a mais de 12 horas por dia. Todos os docentes ministram aulas em uma universidade privada do interior do Oeste Paulista, sendo que o tempo que atuam na instituição alterna-se entre menos de cinco a até dez anos. Como critérios de inclusão, foram elencados:

- a) Lecionar na Universidade a ser realizada a pesquisa em regime de contratação regular,
- b) Estar lecionando e/ou já ter ministrado aula para estudantes que apresentem laudo/diagnóstico de TDAH ou possibilidade de laudo,
- c) Atuar necessariamente como professor do Ensino Superior,
- d) Aceitar os termos de participação na pesquisa.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico: formulado por questões autoaplicáveis, das quais abarcam os dados pessoais e informações profissionais (Apêndice B).

Ficha de Avaliação de Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão, Generalização – Participantes (Adaptado de Durgante, 2019): Instrumento autoaplicável em que os participantes da intervenção avaliam a Satisfação com o Programa; Clareza, Compreensão e Generalização dos conteúdos abordados nos encontros, bem como os coordenadores de grupo. Contém questões objetivas. Sendo aplicado ao final de cada encontro (Apêndice C).

Ficha de monitorização (Adaptado de Souza, 2024): formulada de maneira que seja autoaplicável, com perguntas objetivas e dissertativas, para que fosse aplicada ao final do último encontro interventivo para que os participantes pudessem apresentar suas considerações e sugestões da intervenção, promovendo a possibilidade de mensuração dos aspectos mencionados sobre a totalidade do programa interventivo (Apêndice D).

É importante salientar, que os instrumentos utilizados (Apêndice B; C; D) foram aplicados de forma online, por meio da plataforma Google forms.

Coletas dos dados

A proposta de intervenção foi formulada para ser realizada em cinco encontros com professores do Ensino Superior que apresentem experiências com estudantes com TDAH. Os encontros duraram aproximadamente 1 hora, ocorreram aos sábados no período da manhã no formato online, pela plataforma do Google meet, e tiveram duração de agosto a setembro de 2024. No primeiro encontro os professores participantes receberam orientações sobre a proposta, e os temas que seriam

trabalhados, preencheram o TCLE, o questionário sociodemográfico (Apêndice B) e a ficha de avaliação de satisfação com o programa, clareza e compreensão, generalização – participantes (Apêndice C) e no decorrer dos encontros (2, 3 e 4), ao fim de cada um foi aplicada, a mesma ficha anteriormente apresentada (Apêndice C) e no último encontro foram aplicadas a ficha de avaliação de satisfação com o programa, clareza e compreensão, generalização – participantes e ficha de monitorização (Apêndices C; D).

Aspectos éticos

Considerando os requisitos éticos para pesquisas com seres humanos conforme a Resolução 510/2016 (2016), o estudo foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 75895823.8.0000.5515. Os consentimentos dos participantes foram obtidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no primeiro encontro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliar a viabilidade da proposta interventiva voltada à promoção da Autoeficácia de docentes que atuam com estudantes com TDAH no Ensino Superior, serão apresentados resultados baseados em diferentes fontes de dados: as fichas de avaliação de satisfação preenchidas pelos participantes ao final de cada encontro, composta por perguntas fechadas; e a ficha de monitoramento (constituída por perguntas dissertativas e objetivas), aplicada no último encontro, preenchida pelos participantes.

Em relação à **Aceitabilidade/Adesão**: Para a realização do convite, foram traçados trajetos importantes a serem elencados. Primeiramente, no primeiro semestre de 2024, a pesquisadora entrou em contato com diversos coordenadores das graduações (áreas da saúde, humanas e exatas) da universidade escolhida – Campi 1. Isso foi feito por meio de reuniões presenciais, nas quais apresentou a intervenção e solicitou o auxílio dos coordenadores para realizar o convite aos docentes. Eles demonstraram compreensão e reconheceram a importância da intervenção/pesquisa, combinando, assim, em disponibilizar os contatos dos

professores (e-mail e/ou telefone/WhatsApp), para que a pesquisadora pudesse contatá-los. No entanto, houve demora significativa para que os coordenadores passassem os contatos, e os docentes que a pesquisadora conseguiu contatar não tiveram resultados frutíferos, visto que, quando houve respostas, foram negativas devido à falta de disponibilidade de tempo.

Diante do exposto, a pesquisadora recebeu indicações de professores para contatar, sendo esses dos Campi 2 e 3 da universidade. Ao realizar o contato – explicando sobre a pesquisa/intervenção – via WhatsApp, foi combinado com os que se disponibilizaram a participar da intervenção que seria montado um grupo no referido aplicativo, para que pudessem eleger o dia e horário dos encontros, considerando que essa foi a demanda que se destacou para verificar em conjunto, devido a agendas tão diversas. Após o levantamento de opções, devido à disponibilidade de tempo, sete docentes aderiram.

É importante ressaltar que, a princípio, a intervenção ocorreria de forma presencial e contaria com um total de sete sessões. No entanto, ao entrar em contato com os docentes, ficou evidente o interesse em participar, mas, devido à organização da rotina e ao fato de que muitos atuam como profissionais em suas áreas de formação, surgiram dificuldades para a participação, uma vez que a intervenção exige estar presente em mais de um encontro, o que dificultou a formação do grupo. Os dados apontam que houve demanda e a adesão inicial fora dificultosa (Durgante & Dell'aglio, 2018). Atenta a essas demandas, a pesquisadora alterou a abordagem do convite, reduzindo a quantidade de encontros de sete para cinco e mudando o formato da intervenção para o remoto (Google Corp, 2017), permitindo que docentes de todos os Campi da universidade pudessem participar.

Não houve desistências dos participantes, mesmo com a ausência de participantes em alguns encontros, é considerada satisfatória, pois demonstra a aceitabilidade da proposta, uma vez que os participantes compareceram e participaram nos encontros para os quais estavam disponíveis. Em conformidade com Wendt & Dell'Aglio (2021), os fatores que contribuíram com a adesão a apresentação da proposta e o apoio dos coordenadores e da instituição, bem como a satisfação com a coordenadora do grupo, avaliada como muitos satisfeitos e a reestruturação dos encontros para atender a demanda dos participantes.

Com relação à adesão, é importante destacar que, para que o grupo se formasse, foi necessário alterar a aplicação presencial para o formato online. Durante

o processo de formação do grupo (conversas no WhatsApp), os participantes sugeriram que fosse considerada a possibilidade de haver mais dias e horários de aplicação da intervenção, tendo em vista que o professor universitário não trabalha apenas na instituição de ensino.

Nas considerações realizadas pelos participantes na ficha de monitorização (aplicada ao final da intervenção), na questão aberta “O que você mais gostou? E o que você menos gostou? Por quê?” foram destacadas três avaliações sobre a aceitabilidade e adesão:

P1 M: Gostei demais da maneira como foi conduzido e pude externar minhas angústias e ser acolhida pelo grupo. Não teve nada de que não tenha gostado.

P3 M: Gostei: Da interação entre nós, em relação as experiências de cada um, vi que as ocorrências e fatos são muito semelhantes. Me senti muito bem, não tem algo que eu não tenha gostado.

P4 M: Gostei das discussões pertinentes sobre os desafios da docência no âmbito geral. Também gostei do acolhimento e do espaço proporcionado aos professores, pois percebo que existem poucas iniciativas com esse intuito. Muito se olha para os alunos e suas necessidades, mas o professor é quem faz tudo acontecer...também merece atenção. Em relação ao o que eu menos gostei, foi o horário dos encontros, em virtude da minha disponibilidade.

(P: participante; M: ficha de monitorização)

Nota-se que houve a adesão dificultosa, no entanto, ao participarem da proposta os docentes verificam a importância de serem promovidos espaços de intervenção para auxiliarem na sua formação (Sousa & Pandovani, 2021).

Em meio aos achados, diante do que fora apontado há aceitabilidade da proposta, no entanto, como já havia constatado durante o período de levantamento de participantes, há que se considerar em relação aos horários em que será ofertada a intervenção.

Quanto à **Satisfação dos Participantes com o Programa e com a coordenadora do grupo**, os docentes avaliaram este tópico por meio da ficha de avaliação de satisfação, que foi aplicada ao final dos cinco encontros, entre quatro opções (Insatisfeito; Regular; Satisfeito; Muito satisfeito), as seguintes questões:

- 1.Em geral, como se sentiu durante o encontro?
- 2.Qual a sua avaliação do coordenador do grupo?

3.Qual a sua satisfação com as aprendizagens do encontro?

4.Qual a sua satisfação com o tempo de duração da sessão?

5.Qual a sua satisfação com o horário da sessão?

Com relação a pergunta 1, em todos os encontros, os participantes responderam “muito satisfeito”. No que se refere a pergunta 2, nos cinco encontros, a avaliação foi “muito satisfeito”. Já no que tange a questão 3, em todos os encontros, os participantes apontaram “muito satisfeito”. Em relação a indagação 4, em todas as sessões, os componentes avaliaram “muito satisfeito”. Por fim, no questionamento 5, nos cinco encontros, levantou-se as respostas “satisfeito” e “muito satisfeito”. Com isso, verifica-se um excelente nível de satisfação para a totalidade da intervenção, isso pode ser destacado através da questão dissertativa da ficha de monitorização: “Os temas abordados e as atividades puderam ajudá-lo(a) de alguma forma?” assim destacou-se três avaliações:

P1 M: Sim, imensamente.

P2 M: Sim! Discutir sobre nossas experiências como docentes e sobre alunos com necessidades especiais e específicas nos faz enxergar formas diferentes para abordar. Foi uma troca muito rica de conhecimento, experiências e emoções!

P3 M: Muito, alguns eu não tinha tanto conhecimento, o 1° por exemplo, e de ouvir as falas dos colegas, fui interagindo bem.

No aspecto, quantidade de sessões que compõem a intervenção, na ficha de monitorização, na questão: “Na sua opinião, a duração do grupo (5 encontros) foi?”, entre cinco assertivas (muito curta; curta/tempo foi insuficiente; suficiente/adequado; demorado; muito demorado), todos os participantes responderam que foi “suficiente/adequado”, portanto, a estratégia de alterar de sete encontros para cinco sessões, apontada anteriormente para promover a adesão de participantes, com esta avaliação aponta-se que a adequação realizada foi pertinente e aprovada pela viabilidade.

Em relação ao tempo de duração da sessão, foi avaliado em “muito satisfeito”. Cabe mencionar que no projeto o tempo estipulado fora de 1h30, porém com a alteração da aplicação presencial para a remota/online e diante das demandas em relação ao tempo, avaliou que seria necessário aplicar encontros com duração de 1h, assim sendo, diante das respostas apresentadas nesse quesito indica que a adaptação foi oportuna.

Entretanto, em relação ao horário, embora as avaliações “satisfeito” e “muito satisfeito” tenham sido recebidas, é importante correlacionar duas situações. Durante o período de formação do grupo, em conversas com os coordenadores e com os professores que se disponibilizaram, foi apontado que, para que houvesse membros, a intervenção poderia ser oferecida em mais de um horário e dia. Além disso, na resposta à pergunta aberta "O que você mais gostou? E o que você menos gostou? Por quê?", destaca-se a seguinte resposta:

P4 M: Gostei das discussões pertinentes sobre os desafios da docência no âmbito geral. Também gostei do acolhimento e do espaço proporcionado aos professores, pois percebo que existem poucas iniciativas com esse intuito. Muito se olha para os alunos e suas necessidades, mas o professor é quem faz tudo acontecer...também merece atenção. **Em relação ao o que eu menos gostei, foi o horário dos encontros, em virtude da minha disponibilidade.** (Grifo próprio).

Dados nos achados de Wendt & Dell’Aglío (2021) corroboram em que se faz necessário realizar adaptações em relação ao tempo de duração das sessões e quantidade de encontros, pois a extensa atividade dos educadores é um fator a ser considerado para facilitar a adesão.

Em relação a **Compreensão/Generalização dos Conteúdos** pelos Participantes, os itens na ficha de avaliação variam entre (Nada; Muito Pouco; Bastante; Quase tudo), e as questões pertinentes a **clareza e compreensão** foram:

- 1.Foi fácil assistir ao encontro?
- 2.Entendeu os conteúdos abordados durante o encontro?

A verificação das avaliações realizadas pelos docentes deu-se nas fichas dos encontros (2, 3, 4 e 5), pois foram nesses que se trabalhou sobre as fontes das crenças de autoeficácia (Bandura, 2008; 2017). Sendo que, interveio nos encontros respectivamente sobre a experiência de domínio; experiência vicária; persuasão social; e estados fisiológicos e emocionais. Foi essencial trabalhar os conceitos das fontes em cada sessão para a compreensão e clareza das atividades propostas, diante dos dados apresentados se verifica que os participantes entenderam a importância e a contribuição para a atuação profissional.

No encontro 2, a ficha foi respondida por cinco participantes, no que tange a pergunta um, houveram as seguintes respostas 1 “bastante” e 4 “quase tudo”; na questão dois 5 “quase tudo”. Na sessão 3, a avaliação foi realizada por seis membros, na arguição um 6 apontaram “quase tudo” e na pergunta dois 6 responderam “quase

tudo”. No encontro 4, houve três respostas, sendo que na pergunta um aferiu 1 “bastante” e 2 “quase tudo” e na questão dois 1 “bastante” e 2 “quase tudo”. Na sessão 5, apresentaram quatro respostas, em relação a questão um houve 1 “bastante” e 3 “quase tudo” e na pergunta dois 4 “quase tudo”. Ficou claro que o vocabulário empregado, o conteúdo oferecido, as dinâmicas e atividades escolhidas e realizadas foram de fácil entendimento e transmitidas de forma clara e acessível para todos. Em consonância, a pergunta dissertativa (ficha de monitorização) “Qual(is) encontro(s) você mais gostou?” ressalta-se uma resposta:

P3 M: Todos foram muito importantes para mim. O encontro de hoje, das emoções me sensibilizou bastante.

A questão: “Assinale a resposta que melhor expressa o quanto cada encontro contribuiu para sua vida profissional” (ficha de monitorização) era composta dos seguintes itens – não participei; quase nada; pouco; suficiente; bastante; demais – onde o participante avaliou cada encontro. Essa indagação foi respondida por quatro integrantes, sendo que, no segundo, terceiro e quinto encontros recebeu a avaliação “demais” de todos os participantes. Já no quarto encontro houve 1 “não participei” e 3 “demais”. Diante dos achados, elucida que houve compreensão pelos participantes tanto do conteúdo quanto de sua aplicabilidade.

Por fim, em relação à **generalização dos conteúdos** a pergunta aplicada foi:

1. Quanto você acredita que aplicará na vida cotidiana os conteúdos abordados no encontro?

No encontro 2, cinco participantes responderam, sendo pontuado 1 “bastante” e 4 “quase tudo”. Na sessão 3, houve seis avaliações, averiguando-se 1 “bastante” e 5 “quase tudo”. No encontro 4, três integrantes arguíram, pontuando 3 “quase tudo”. Na sessão 5, quatro participantes avaliaram, sendo assinalado 1 “bastante” e 3 “quase tudo”. É claro que, no que diz respeito à avaliação da generalização dos encontros, ou seja, à aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano dos participantes, estes atribuíram uma pontuação que está de acordo com as expectativas e reflete os objetivos da intervenção.

A linguagem e o conteúdo apresentados mostraram-se apropriados para o público-alvo em todas as avaliações, especialmente no que diz respeito à clareza e compreensão dos materiais. A principal dificuldade identificada foi a captação de participantes, sendo necessário ajustar as formas de apresentação, explorar parcerias com coordenadores dos cursos e principalmente ofertar a intervenção em

mais de um dia e horários por semana, possibilitando a formação de mais de um grupo de docentes.

Os participantes no questionamento, “Deixe aqui sugestão de temas que considera relevantes para serem trabalhados em intervenções futuras com professores universitários”, apresentaram as seguintes recomendações: “Abordagem pedagógica de assuntos sensíveis”; “Capacitação de professores para alunos neurodivergentes”; “Não sei o tema ao certo, mas penso em algo como maior comprometimento com a Instituição, alguns colegas não se interessam pela extensão por exemplo e está é um dos pilares do Ensino Superior”; “Práticas pedagógicas inclusivas com estudantes neurodivergentes; Saúde mental docente; Estratégias de ensino e avaliação a partir das características dos estudantes dessa geração”. Diante dessas propostas, averigua-se que, sobre a possibilidade de a intervenção trabalhar a educação a partir das diferenças e não somente uma em específico (Poulin & Figueiredo, 2016), posto que, fora observado pela coordenadora que os docentes não possuem acesso à essas informações dos estudantes, devido à proteção de dados, com isso, muitas vezes não sabem se aluno possui laudo e caso o tenha não sabem qual é o diagnóstico.

Por fim, conclui-se que os critérios de viabilidade relacionados à adesão/aceitabilidade, satisfação com a proposta e com os coordenadores de grupo, bem como à compreensão e generalização dos conteúdos, foram atendidos. Com base nos instrumentos de avaliação utilizados neste estudo e apontamentos realizados durante o processo de capacitação de integrantes, foram identificadas as necessidades de ajustes no formato, na estrutura da intervenção, no tempo de duração dos encontros e na quantidade de dias e horários (Silva Filho & Barbosa, 2019).

O quadro 2 destaca as principais modificações na intervenção pós estudo de viabilidade:

Quadro 2 - Modificações na estrutura da proposta

PROPOSTA ANTES DO ESTUDO DE VIABILIDADE	PROPOSTA FINAL (MODIFICAÇÕES)
Apresentação da proposta aos coordenadores, com apenas um dia e horário disponíveis para a intervenção, e contato com os professores por e-mail.	Apresentação da proposta aos coordenadores, com no mínimo três dias e horários distintos disponíveis para a intervenção, e contato com os docentes via WhatsApp.

Formato de aplicação: presencial	Formato de aplicação: presencial/online
Tempo de encontro (1h30min.)	Alteração do tempo de duração para 1h
Duração da intervenção - 7 encontros	Redução da quantidade de encontros para 5 encontros
As temáticas dos encontros se relacionavam com as fontes das crenças de autoeficácia docente em relação ao ensino de estudantes com TDAH	As temáticas dos encontros passar a relacionar as fontes das crenças de autoeficácia docente em relação a educação a partir das diferenças
Ficha de monitorização coordenadora/observadores não constava como instrumento.	Adotar ficha de monitorização para o coordenador/observador.

Fonte: A autora.

CONCLUSÃO

As respostas dos participantes aos instrumentos — Ficha de Avaliação de Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão, Generalização e Ficha de Monitorização — foram essenciais para avaliar, de encontro a encontro, as potencialidades e os ajustes que se mostraram necessários. A utilização desses instrumentos comprovou a necessidade de mais recursos para a coleta de informações, como a Ficha de Monitorização para coordenadores/observadores e as falas dos participantes, por meio de gravadores e diários de bordo estruturados. Esses recursos serão úteis para coletar e armazenar dados para análises posteriores.

As principais limitações da pesquisa ocorreram na captação de participantes, e verifica-se como importante a realização do estudo de eficácia e efetividade. Para isso, será apresentada posteriormente uma proposta de pesquisa que atenderá a essas finalidades.

As sugestões realizadas ao longo do período de formação do grupo interventivo, bem como por meio das fichas, foram avaliadas e consideradas para a adequação da proposta. Assim, a forma de aplicação presencial foi adaptada para o formato online. Nesse sentido, é importante destacar que a reestruturação para o modelo remoto possibilitou a participação de docentes de todos os Campi da universidade, o que enriqueceu os encontros, já que esses profissionais reconheciam semelhanças em suas vivências, promovendo trocas significativas.

Diante da maior demanda por parte dos professores universitários, o tempo, houve a necessidade de reduzir o número de encontros de sete para cinco, além de diminuir a duração das sessões de 1h30min para 1h e ofertar ao menos três dias e

horários distintos para possibilitar a participação dos docentes na intervenção. Por fim, verificar a possibilidade de as temáticas dos encontros passarem a abordar as fontes das crenças de autoeficácia docente em relação a educação a partir das diferenças.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association (2023). *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. et al. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2017). Teoria Social Cognitiva no Contexto Cultural. *In: Bandura, A. & Azzi, R.G. (orgs.) Teoria Social Cognitiva: Diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Batista, E. R. M. (2023). *Políticas de formação para o professor do ensino superior*. <https://doceru.com/doc/nexxn5ec>
- Bernardini, P. (2017). *Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Casanova, D. C. G. & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, (58), 237-252.
- Castro, C. X. L. & Lima, R. F. (2018). Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. *Rev. Psicopedagogia*. 35(106), 61-72.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008&lng=pt&nrm=iso
- Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs— Principles and Practices. *Health Serv Res*, 48: 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Damiani, M. F. et al. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 57-67.
- Durgante, H. & Dalbosco Dell'aglio, D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em psicologia. *Avaliação em Psicologia* 17(1), 155-162.

- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000100017&lng=pt&nrm=iso
- Durgante, H. (2019). *Desenvolvimento, implementação e avaliação do Programa Vem Ser: Programa de psicologia positiva para a promoção de saúde de aposentados* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Engel, R. A. (2020). *Associação entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial* (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP.
- Google Corp. (2017). Google Meet. Google Workspace for Education. <https://edu.google.com/workspace-for-education/meet/>
- laochite, R. T. et al. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 45–54.
- Luiz Leonardo, F. C. et al. (2019). A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. *Eccos Rev. Cient.*, 48, p. 255-272
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782019000100255&lng=pt&nrm=iso
- Martins, B. A. & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, e70/ 1–22. DOI: 10.5902/1984686X35883.
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2015). Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 613-629.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/xjfSv7gVzqVGhx3hjtCQw7s/abstract/?lang=pt#>
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2017). Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH. *Psicol. teor. Prat.* 19(2), 269-280. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000200013&lng=pt&nrm=iso
- Oliveira, C. A. F. & Reis, L. P. C. (2022). Universitários com TDAH, projeto de vida e núcleo de acessibilidade: apoio à inclusão. *SciELO Preprints*.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5147>

- Poulin, J-R & Figueiredo, R. V. (2016). Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. *Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco*, 6(11). <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/37>
- Selau, F. F. et al. (2019). Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(2), 1-9. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/3tZPZhBFZWw6sDLLV5pdhJD/?format=pdf&lang=pt>
- Silva Filho, A. P. & Barbosa, J. C. (2019). O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa (The potential of a pilot study in qualitative research). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 1135–1155. DOI: 10.14244/198271992697. 17
- Sousa, C. R. & Pandovani, R. C. (2021). Assertive skills: a comparison of two group interventions with Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00188-7>.
- Souza, A. P. (2024). Análise da eficácia de um programa de intervenção para o desenvolvimento da adaptação acadêmica e autoeficácia no contexto universitário. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Torres Oliveira, M. L. (2022). Os impactos dos sintomas do TDAH no adulto. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 4, 26–46. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/41>
- Wendt, B. & Dell'Aglio, D. D. (2021). Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: estudo de viabilidade. *Research, Society and Development*, 10(9), e52710918412. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18412>.

CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação aborda a temática da autoeficácia docente e o ensino de estudantes com TDAH no ensino superior. A pesquisa foi composta por três estudos, sendo uma revisão de escopo, sobre O TDAH no Ensino Superior; uma revisão integrativa a respeito da Autoeficácia docente no Ensino Superior; e por fim, a elaboração e verificação da viabilidade de um programa interventivo para a promoção da autoeficácia de professores de estudantes com TDAH no ensino superior.

A partir da análise dos estudos revisados e da experiência prática com a intervenção proposta, conclui-se que tanto o apoio a estudantes universitários com TDAH quanto o fortalecimento da autoeficácia docente no ensino superior são temas interdependentes e de extrema relevância para o aprimoramento da qualidade educacional. Em ambos os casos, identificam-se lacunas significativas na produção científica nacional, especialmente no que se refere ao contexto brasileiro e às especificidades da educação voltada para a diversidade. A literatura aponta não apenas desafios enfrentados por esse grupo, mas também estratégias promissoras – como adaptações pedagógicas, práticas de autorregulação emocional e ambientes educacionais mais flexíveis e acolhedores – que favorecem o desenvolvimento acadêmico e profissional de estudantes e professores.

A intervenção desenvolvida neste estudo evidenciou a importância de programas formativos que considerem as necessidades dos docentes em relação às diferenças no ensino, propondo metodologias participativas e ferramentas que fomentem o engajamento, a confiança e a reflexão sobre a prática pedagógica. Apesar das limitações enfrentadas, como a dificuldade de captação de participantes e a necessidade de ajustes logísticos, os dados coletados indicam a viabilidade e a relevância de ações contínuas que contribuam para a consolidação da autoeficácia docente e para a construção de uma universidade inclusiva.

Nesse sentido, destaca-se a urgência de ampliar as investigações e práticas que integrem a compreensão da educação a partir das diferenças, com vistas à promoção de uma educação superior mais equitativa, humana e responsiva às demandas contemporâneas. A proposta de um programa interventivo voltado à autoeficácia docente, considerando as diversidades no ambiente universitário, representa um avanço significativo e um ponto de partida para futuras pesquisas de

eficácia e efetividade, além de contribuir diretamente para a formação continuada de professores e a inclusão de todos os estudantes.

Assim, as pesquisas contribuem significativamente para a área da educação, para o PPGE e para a Linha de Pesquisa, abrindo a possibilidade de futuros estudos poderem explorar a eficácia e efetividade das intervenções propostas em uma amostra maior e em diferentes contextos acadêmicos, consolidando ainda mais a aplicabilidade dos achados.

REFERÊNCIAS DA INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

SELAU, F. F. *et al.* Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/3tZPZhBFZWw6sDLLV5pdhJD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2025.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016.

BATISTA, E. R. M. **Políticas de formação para o professor do ensino superior**. 2023. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nexxn5ec>. Acesso em: 07 maio 2025.

OLIVEIRA, C. A. F.; REIS, L. P. C. Universitários com TDAH, projeto de vida e núcleo de acessibilidade: apoio à inclusão. **SciELO Preprints**. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5147>.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Bahia, v. 6, n. 11. 2016. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/37>. Acesso em: 07 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO

Descrição dos Encontros

- A proposta de intervenção foi formulada para ser realizada em 05 encontros no formato online (plataforma Google Meet) com a duração aproximada de 1 hora aos sábados das 8h30 às 9h30.
- Os encontros foram projetados com o objetivo de identificar os maiores e menores índices de crenças de autoeficácia em professores do Ensino Superior que ministram aulas (ou viveram tal experiência anteriormente) para estudantes com TDAH ou com possibilidade de diagnóstico do referido transtorno e por meio desta intervenção buscar caminhos para uma promoção eficaz da Autoeficácia.
- Serão desenvolvidos com a exposição teórica dos assuntos, atividades e dinâmicas que promovam autorreflexão e autoconhecimento dos participantes e a interação entre a equipe como um todo incentivando pontuações dos próprios participantes e abrindo espaço para que este seja um momento de troca de vivências. Durante a intervenção, será definido o conceito das Crenças.
- Autoeficácia que são definidas como a concepção que a pessoa apresenta em relação as suas próprias capacidades de se organizar e de realizar ações específicas, e possuem influência direta na forma como o indivíduo se comporta e reflete em meio social, sobre os tipos e fundamentos destas crenças, sendo eles: as experiências pessoais ou de domínio, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos, além da contextualização no ambiente da graduação.

Encontro 1

Apresentação da Proposta

Objetivos

- Apresentar a pesquisadora a todos os participantes
- Realizar um momento para proporcionar a criação de vínculos entre toda a equipe participante
- Expor os objetivos da pesquisa, o modelo dos encontros e a duração (TEMPO DE CADA ENCONTRO DE 40 minutos – 1 hora)
- Definir um contrato com regras de funcionamento dos 5 (cinco) encontros
- Realizar a aplicação da Escala de Autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas – EADOMA; Escala de fontes de Autoeficácia Docente – EFAED; Questionário sociodemográfico; Questionário de metodologias e estratégias inclusivas.
- Todos os participantes irão assinar o TCLE
- Avaliar a percepção dos participantes sobre o encontro.

Programação do Encontro:

1. Dinâmica de apresentação dos participantes
2. Apresentação da pesquisadora que conduzirá os encontros e um pouco da sua trajetória e formação profissional.
3. Apresentação da proposta de intervenção, objetivos e estrutura da proposta, sua duração e base teórica utilizada
4. Aplicação dos instrumentos de avaliação pré-teste (escalas e questionários) e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
5. Encerramento do encontro inicial e aplicação da ficha de monitorização (encontro 1)

Dinâmica de apresentação dos participantes:

- ❖ Os participantes serão convidados a falar sobre cada um, curiosidades e o motivo de terem escolhido a docência.

Materiais Utilizados

- Computador
- Termo de consentimento livre e esclarecido
- Questionário sociodemográfico
- Questionário de metodologias e estratégias inclusivas
- Escala de Autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas – EADOMA
- Escala de fontes de Autoeficácia Docente – EFAED
- Ficha de monitorização

*os termos, questionários, escalas e ficha estão no formato online (google forms)

Base teórica utilizada no encontro:

Neste encontro, a fundamentação teórica adotada baseou-se na Teoria Social Cognitiva, especialmente no que diz respeito às fontes e crenças de autoeficácia. Além disso, foram utilizados estudos teóricos e científicos focados nas crenças de autoeficácia de professores universitários e nos impactos do TDAH em estudantes do ensino superior. Observa-se que as crenças de autoeficácia influenciam diretamente os processos cognitivos, podendo fortalecer ou inibir a definição de metas. Essas crenças estão sempre em sintonia com a autoavaliação do indivíduo, guiando os objetivos, metas e o comprometimento para atingi-los (Bandura, 1994).

Especificamente entre professores, a autoeficácia reflete os julgamentos que eles fazem sobre sua própria capacidade de influenciar o aprendizado e o comportamento dos alunos. Assim, suas ações são orientadas pela confiança em suas competências, mesmo em ambientes desfavoráveis. As consequências dessas crenças se manifestam na persistência, interesse em ensinar, e no nível de esforço dedicado, mesmo diante de adversidades (laochite et al., 2016). A autoeficácia docente é moldada por diversos fatores, relacionados às demandas específicas do contexto de ensino. Dessa forma, a autoeficácia dos professores impacta diretamente como eles se autoavaliam, se motivam e se comportam em relação ao ambiente e ao trabalho que exercem (laochite & Azzi, 2012).

No contexto docente, as quatro fontes de autoeficácia são influenciadas tanto por vivências pedagógicas quanto pelo ambiente universitário em si, incluindo feedbacks positivos ou negativos, observação de colegas que servem de modelo, e até por representações em filmes e vídeos, além de reações fisiológicas dos professores ao atuarem em sala de aula (laochite & Azzi, 2012). Este primeiro encontro foi organizado para apresentar sobre os encontros que terão como objetivo trabalhar sobre as fontes de autoeficácia dos professores do ensino superior que atuam ou já vivenciaram experiências com estudantes com TDAH, promovendo um ambiente mais saudável. Os docentes participantes terão oportunidade de interagir socialmente com o grupo, refletir sobre aspectos pessoais e profissionais, compartilhar suas experiências e expectativas, e delinear o que esperam alcançar nesses encontros.

Encontro 2

Experiência de Domínio

Objetivos

- Realizar a introdução sobre as crenças de autoeficácia.
- Iniciar um aprofundamento sobre a experiência de domínio relacionando com a experiência com discentes com TDAH, psicoeducação do TDAH no adulto e possibilidade de metodologias e estratégias vividas para lidar em sala de aula com alunos que possuem o diagnóstico.
- Proporcionar por meio de dinâmicas, teoria, psicoeducação e contribuições dos participantes uma troca de experiências e vivências da docência.

Programação do encontro:

1. Apresentação dos temas do encontro: experiência de domínio e relacioná-la com as vivências com alunos com TDAH
2. Atividade: Vivências da docência em relação a experiência com discentes com TDAH (experiência de domínio)
3. Reflexão
4. Responder ao formulário ao final (ficha de monitoração no google forms)

Atividade:

Vivências da docência em relação a experiência com discentes com TDAH (utilização de frases disparadoras em que relacionem a sua experiência de sala com alunos com TDAH)

Frases:

- ❖ Pense em sua trajetória profissional e como chegou aonde você está.
- ❖ Como você chegou a ser professor ou professora?
- ❖ Quais foram os desafios? Que desafios foram vividos com alunos com TDAH?
- ❖ Quais foram suas experiências de sucesso no trabalho, experiências positivas relacionando com o lecionar para alunos com TDAH
- ❖ Quais foram suas experiências negativas que viveu lecionando para alunos com TDAH

Reflexão: Diante das respostas apresentadas na atividade trabalhar a importância dessa fonte na vida profissional, psicoeducar sobre o TDAH no adulto. Espaço de compartilhar e aprofundar sobre a fonte e diante das experiências que estratégias foram exitosas no ensino de discentes com TDAH.

Materiais Utilizados

- Computador
- Ficha de monitoração (aplicada ao final do encontro – google forms)

Base teórica utilizada no encontro:

Buscando esclarecer ainda mais o conceito de autoeficácia, Bandura (1994) identifica quatro principais fontes que influenciam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia: as experiências pessoais ou de domínio, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos. Ele destaca que a construção de uma alta autoeficácia é eficazmente promovida por meio das experiências de domínio. Quanto mais experiência um indivíduo tem em uma área específica, maior será seu nível de domínio nessa atuação. Isso ocorre porque a experiência oferece a oportunidade de praticar habilidades, resolver problemas e enfrentar desafios, o que leva a um crescimento do conhecimento e de competências (Bandura et al., 2008; Luiz Leonardo et al., 2019).

Conforme Selau et al. (2019), a interpretação que as pessoas dão às suas vivências ao longo da vida influencia diretamente os julgamentos sobre sua própria eficácia. Em outras palavras, quando as experiências são vistas de forma positiva, elas fortalecem a autoimagem, e o oposto ocorre quando as interpretações são negativas. Muitas vezes, as decisões de realizar ou evitar certas atividades são baseadas em experiências passadas, o que evidencia a importância de construir crenças positivas, especialmente para professores. Essas crenças são frequentemente relacionadas à realização de tarefas (laochite et al., 2016).

Encontro 3

Experiência Vicária

Objetivos

- Apresentar de forma clara e objetiva a definição e a influência da experiência vicária em sala de aula relacionando o que outros profissionais contribuíram para a formação dessa fonte em relação ao que pode ser aplicado com estudantes com TDAH.
- Com a utilização de dinâmica, teoria e psicoeducação trabalhar a fonte de experiência vicária que auxiliaram em estratégias positivas com estudantes com TDAH e como foi importante para a prática em sala de aula.

Programação do encontro:

1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: fonte experiência vicária.
2. Atividade: experiências vicárias
3. Reflexão
4. Trazer quais seriam as experiências vicárias para os estudantes e estratégias ligadas a essa fonte que podem contribuir durante a graduação.
5. Responder a ficha de monitoração (Google forms)

Atividade:

Experiências vicárias (perguntas disparadoras relacionando a experiência vicária que possuem relacionando com estudantes com TDAH)

Será solicitado a todos os participantes identifiquem um profissional que mais admiram que contribuíram com as suas ações para lidar com o ensino de estudantes com TDAH. Logo em seguida cada um vai apresentar o nome escolhido e responder a alguns questionamentos como:

Identifique um profissional que você mais admira, diga o nome e justifique. (SENDO UM PROFISSIONAL QUE CONTRIBUIU COM COMPORTAMENTOS E AÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM RELAÇÃO A COMO TRABALHAR COM ALUNOS COM TDAH)

Quais as características você admira neste profissional?

Descreva uma experiência de sucesso dele que você soube ou pode observar.

Qual a importância e influência desta pessoa em sua vida?

Quais as características que acredita possuir que se aproxima deste profissional?

Quem é a pessoa que te inspira e que você admira na vida pessoal? Justifique.

Reflexão: possibilitar o espaço para que os docentes troquem experiência e explicitando o quanto essa troca favorece a experiência vicária e contribui para adquirir novos comportamento bem-sucedidos na prática da sala de aula com

discentes com TDAH. Possibilitando o próprio professor em ser essa fonte para esses estudantes.

Materiais Utilizados

- Computador
- Ficha de monitoração (aplicada ao final – Google forms)

Base teórica utilizada no encontro:

As experiências vicárias são caracterizadas como julgamentos que o indivíduo constrói sobre si mesmo a partir da observação de pessoas que considera referências. Essa influência é especialmente relevante em situações que a pessoa ainda não vivenciou, mas em que pode se sentir mais ou menos capaz ao observar alguém em quem confia realizando determinada tarefa (Selau et al., 2019). Assim, essa forma de experiência envolve a observação de modelos, seja de maneira simbólica ou concreta, que executem atividades semelhantes às aquelas que o indivíduo futuramente enfrentará (Iachite et al., 2016).

Encontro 4

Persuasão Social

Objetivos

- Apresentar de forma clara e objetiva a definição e a influência da Persuasão social em sala de aula.
- Com a utilização de dinâmica, explorar a temática e abrir espaço para os professores compartilharem suas angústias e vivências. Relacionando a fonte persuasão social com o que já viveu em relação lecionar para estudantes com TDAH.

Programação do encontro:

1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: persuasão social.
2. Dinâmica: O peso das expectativas quando se leciona para estudantes com TDAH
3. Momento de reflexão utilizando a dinâmica, teoria e psicoeducação, principalmente trabalhando a importância da persuasão positiva para o fortalecimento da crença.
4. Estratégia docente em oferecer-se como um agente de persuasão social positiva para discentes com TDAH
5. Responder a ficha de monitoração (Google forms)

Dinâmica: o peso das expectativas quando se leciona para estudantes com TDAH

Próprias/ alunos/pais de alunos/diretoria/ outros professores/sociedade

Usando o mentimeter, será construída uma nuvem de palavras. Todos os participantes acessarão a plataforma e colocarão todas as expectativas que sentem em relação ao trabalho com os estudantes com TDAH. Frases disparadoras para a reflexão:

- ❖ Aonde está o professor no meio de tudo isso?
- ❖ Está meio a essa bola imensa das expectativas.
- ❖ Quais os impactos de tantas cobranças e expectativas.

Reflexão

Sobre as discussões/dinâmicas e a importância dessas crenças na vivência do professor. Proporcionar espaço e trazer a possibilidade enquanto uma estratégia próspera em sala de aula em que o professor possa ser uma fonte de persuasão social positiva para discentes com TDAH.

Materiais Utilizados

- Computador
- Plataforma do mentimeter
- Ficha de monitoração no final do encontro (Google forms)

Base teórica utilizada no encontro:

A persuasão social envolve estímulos provenientes de outras pessoas, podendo ser transmitidos de maneira verbal ou através do contexto social em geral (Selau et al., 2019). Dessa forma, a persuasão pode ocorrer por meio de avaliações, feedbacks, opiniões, críticas e orientações, sendo tanto positivas quanto negativas (Iaochite et al., 2016), e permitindo que julgamentos verbais de terceiros influenciem o indivíduo.

Encontro 5

Estados Fisiológicos e Emocionais

Objetivos

- Apresentar de forma clara e objetiva a definição dos estados fisiológicos e emocionais em sala de aula.
- Com a utilização da dinâmica, explorar a temática e abrir espaço para os professores compartilharem suas angústias e vivências relacionando com as experiências com os estudantes com TDAH.

Programação do encontro:

1. Apresentação do tema do encontro: Crenças de autoeficácia: estados somáticos e emocionais.
2. Atividade: roleta das emoções nos vividos com estudantes com TDAH
3. Reflexão da influência das emoções na crença de autoeficácia e trabalhar o fortalecimento dessa.
4. Quais estratégias o docente pode utilizar para promover estados somáticos e emocionais para os estudantes com TDAH.
5. Responder as duas fichas de monitoração e as duas escalas.

Atividade: roleta das emoções nos vividos com estudantes com TDAH

Desenvolvimento:

A coordenadora apresentará a roleta das emoções online e irá rodar, diante da emoção que cair, o docente da vez falará da emoção que saiu na rodada e trará uma situação em relação a ela de vividos em sala de aula com estudantes com TDAH, descrevendo sobre.

ROLETA ONLINE: <https://wordwall.net/pt/resource/75796841/c%c3%b3pia-de-roleta-das-emo%c3%a7%c3%b5es>

Reflexão:

Sobre as discussões/dinâmica e a importância dessa fonte na vivência do professor e como fortalece-la. Como esse pode auxiliar na promoção dessa fonte para o aluno com TDAH.

Materiais Utilizados

- Computador
- Plataforma wordwall
- Escala de Autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas – EADOMA
- Escala de fontes de Autoeficácia Docente – EFAED
- Fichas de monitoração

Os indicadores fisiológicos envolvem as reações do corpo diante de situações que geram desconforto ou intimidação. Em muitos casos, a forma como essas reações são interpretadas pelo indivíduo pode ser vista como uma falta de preparo para realizar determinadas atividades, levando a avaliações negativas sobre a própria capacidade. Por isso, é fundamental promover o bem-estar dos professores, de modo que suas crenças de autoeficácia sejam positivas e favoreçam tanto seu desenvolvimento quanto o dos alunos, que são essenciais nesse processo (Selau et al., 2019). Esses indicadores incluem reações psicofisiológicas associadas ao desempenho em atividades específicas, como a ansiedade e o aumento da frequência cardíaca, entre outros (laochite et al., 2016).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado Professor,

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade, como professor, coordenação, público alvo e a escola que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1. Dados pessoais

E-mail *(para validar apenas uma participação na presente pesquisa)

Sexo:

Masculino Feminino Outro: _____ Prefiro não responder

Faixa etária: de 20 a 30 de 31 a 40 de 41 a 50 de 51 a 60 anos
 Acima de 60 anos

2 – Graduado (a) em: _____

2.1 – Nível de escolaridade atual:

Pós - doutor(a) Pós - doutorando (a) Doutorado(a) Doutorando(a)
 Mestre(a) Mestrando(a) Pós-graduado(a) [lato sensu]/ Especialista
 Pós-graduando(a) [lato sensu]/ Especializando(a) Graduado(a)

2.2 - Tempo total de experiência na docência na educação básica:

até 1 ano 2 a 4 anos de 5 a 7 anos de 8 a 10 anos
 de 11 a 15 anos mais de 15 anos

3 – Jornada diária de trabalho total:

até 4 horas/dia de 5 a 8 horas/dia de 9 a 12 horas/dia mais de 12 horas/dia

4 -Qual o tempo em que atua como professor nesta instituição.

até 05 anos 05 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos 26 a 30 anos mais de 30 anos

**APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA,
CLAREZA E COMPREENSÃO, GENERALIZAÇÃO – PARTICIPANTES (FICHA
PARA ENCONTROS SEMANAIS)**

Ficha de Avaliação de Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão, Generalização - Participantes (Adaptado de Durgante, 2019)

	SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA	Insatisfeito	Regular	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	Em geral, como se sentiu durante o encontro?				
2	Qual a sua avaliação do coordenador do grupo?				
3	Qual a sua satisfação com as aprendizagens do encontro?				
4	Qual a sua satisfação com o tempo de duração da sessão?				
5	Qual a sua satisfação com o horário das sessões?				
	CLAREZA E COMPREENSÃO	Nada	Muito Pouco	Bastante	Quase tudo
6	Foi fácil assistir o encontro?				
7	Entendeu os conteúdos				

	abordados durante o encontro?				
	GENERALIZAÇÃO	Nada	Muito Pouco	Bastante	Quase tudo
8	Quanto você acredita que aplicará na vida cotidiana os conteúdos abordados no encontro?				

APÊNDICE D – FICHA DE MONITORAÇÃO (FICHA PARA ENCERRAMENTO DA INTERVENÇÃO)

(Adaptado de Souza, 2024)

1. Qual (is) encontro (s) você mais gostou?

2. O que você mais gostou? E o que você menos gostou? Por quê?

3. Os temas abordados e as atividades puderam ajudá-lo(a) de alguma forma?

4. Deixe aqui sugestão de temas que considera relevantes para serem trabalhados em intervenções futuras com professores universitários.

4. Assinale a resposta que melhor expressa o quanto cada encontro contribuiu para sua decisão profissional:

1º Encontro

(0) Não participei (1) Quase nada (2) Pouco (3) Suficiente (4) Bastante (5) Demais

2º Encontro

(0) Não participei (1) Quase nada (2) Pouco (3) Suficiente (4) Bastante (5) Demais

3º Encontro

(0) Não participei (1) Quase nada (2) Pouco (3) Suficiente (4) Bastante (5) Demais

4º Encontro

(0) Não participei (1) Quase nada (2) Pouco (3) Suficiente (4) Bastante (5) Demais

5º Encontro

(0) Não participei (1) Quase nada (2) Pouco (3) Suficiente (4) Bastante (5) Demais

5. Na sua opinião, a duração do grupo (5 encontros) foi?

(0) Muito curta

(1) Curta/tempo foi insuficiente

(2) Suficiente/Adequado

(3) Demorado

(4) Muito demorado