



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

BÁRBARA CRISTINA SOARES SENA

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PERCEBIDA EM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO E ASSOCIAÇÕES COM O SENTIDO DA ESCOLARIZAÇÃO**

Presidente Prudente – SP
2018



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

BÁRBARA CRISTINA SOARES SENA

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PERCEBIDA EM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO E ASSOCIAÇÕES COM O SENTIDO DA ESCOLARIZAÇÃO**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camélia Santana Murgo

Presidente Prudente – SP
2018

371
S474a

Sena, Bárbara Cristina Soares

Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização. / Bárbara Cristina Soares Sena. -- Presidente Prudente, 2018.

170 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Camélia Santana Murgio

1. Autoeficácia Acadêmica. 2. Estudantes. 3. Ensino Médio. 4. Contexto Escolar. Título.

BÁRBARA CRISTINA SOARES SENA

**AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PERCEBIDA EM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO E ASSOCIAÇÕES COM O SENTIDO DA ESCOLARIZAÇÃO**

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

Presidente Prudente, 19 de Dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Camélia Santana Murgo
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco – USF
Campinas-SP

*Dedico este trabalho aos meus pais, Ana e Manoel, que são os meus maiores incentivadores.
E a Camélia, por acreditar em mim e me dar apoio em cada momento.*

AGRADECIMENTOS

Cada experiência vivenciada durante este processo me fazia pensar no quanto eu teria a agradecer quando essa etapa chegasse ao fim. Apesar de todas as dificuldades, que não foram poucas, é incrível a sensação de que, todas as vezes que sai para fazer algo relacionado ao mestrado, retornei para casa agradecida por algo ou por alguém. Além de toda bagagem acadêmica, levo comigo uma gratidão que refletirá minha forma de olhar o mundo de agora em diante.

Em primeiro lugar agradeço a **Deus**, com quem tenho uma relação muito singular e íntima. Sempre fui reservada no que se refere a minha fé, muitas vezes sou até questionada quanto a isto, entretanto, Ele melhor do que ninguém sabe o quanto nossas conversas me guiaram por todos os caminhos. Como sempre digo a Ele: “Obrigada, Deus! O Senhor é massa demais!” (risos respeitosos).

Aos meus pais, **Ana e Manoel**, que me trouxeram até aqui e me levarão ainda mais adiante. Cresci ouvindo vocês me dizendo para estudar, porque isso me tornaria uma pessoa melhor e me daria a possibilidade de ter escolhas na vida, escolhas estas que vocês não puderam ter. Obrigada por cada renúncia pessoal que fizeram pela minha educação! Obrigada por me convencerem diariamente de que eu sou capaz! Obrigada por não saírem do meu lado em nenhum momento! Vocês são as melhores pais do mundo!

Aos meus irmãos, **Bianca, Daniela, Eduardo e Emanuel**, pelo apoio e incentivo que sempre deram para a irmã “nerd” que só sabe estudar (risos). Alguns mais longe, outros mais perto e, ainda assim, nunca permitiram com que me sentisse sozinha. Obrigada por torcerem e se alegrarem com as minhas conquistas!

À minha orientadora, **Camélia Santina Murgo** ou, como carinhosamente chamo, Camis. Sim, repetirei o que sempre digo: você me encontrou lá no meio da graduação e nunca mais soltou a minha mão. Com certeza eu não teria feito nem metade do que fiz se não tivéssemos nos encontrado. Você me ensinou enquanto professora, me supervisionou enquanto estagiária, me orienta enquanto pesquisadora e me aprimora enquanto ser humano. Você foi o maior presente que o meio acadêmico me deu. Enfim, você é a segunda mãe que Deus me enviou. Obrigada por ter me encontrado! E agora, quem não solta mais a sua mão sou eu!

Ao **Alex Sandro Gomes Pessoa** que, desde o início, se prontificou a auxiliar e colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa, e aceitou participar da minha

qualificação e defesa. Gostaria que soubesse que minha admiração por você vem de longa data. Você torna o processo de pesquisa inspirador, estimulante e crítico. A verdade que passa faz com que nós, que te acompanhamos, também tenhamos vontade de encontrar meios de contribuir, de alguma forma, com mudanças no mundo de quem mais precisa. Obrigada por toda a disposição e dedicação! Espero aprender muito com você ainda!

À **Ana Paula Porto Noronha**, por ter permeado meus estudos sempre como uma referência central e por ter aceito participar da minha qualificação e defesa, contribuindo significativamente com a minha pesquisa. Te admiro enquanto pesquisadora e pessoa. A sua simplicidade me surpreende positivamente, e me ensina que não devemos perdê-la nesse meio acadêmico. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de te conhecer pessoalmente e de desenvolver trabalhos ao seu lado. Obrigada pelas contribuições e ensinamentos! Que ainda possamos compartilhar muitas vivências!

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Idalina de Oliveira Lima, nossa querida **Ina**, que tanto nos auxilia. Obrigada por sempre nos receber com um sorriso e um abraço, isso nos acalmou nos dias mais difíceis.

Também gostaria de estender meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a **Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Raimunda Abou Gebran e Jorge Luís Mazzeo Mariano**, com quem convivi de forma mais próxima. Danielle, meu muito obrigada simplesmente por ter te conhecido. Com você aprendi a olhar o outro de uma forma mais bonita, e a respeitar as diferenças, inclusive as minhas que não eram tão bem aceitas. Graças a você sei que buscarei um caminho, tanto profissional quanto pessoal, em que caiba amor e respeito por todo mundo. Raimunda, você me inquietou desde a primeira vez que te ouvi falar (risos). Obrigada por aguçar ainda mais meu senso crítico e me fazer ficar formigando toda vez que conversávamos sobre algum aspecto da Educação. Me tornarei uma profissional reflexiva e buscarei encontrar meios de trabalhar o ensino de modo mais crítico graças aos seus ensinamentos. E Jorge, também te agradeço por mostrar que a Educação tem toda uma história a ser considerada e que um bom professor pode tornar o processo leve, participativo e dialógico. Você tornou parte da minha aprendizagem mais significativa por me fazer entender que sem troca pouca coisa teria feito sentido neste processo

. Espero poder levar um pouco do que aprendi com vocês para a docente que quero me tornar futuramente.

Agradeço aos amigos, **Lediane, Maycon, Aline, Yan, Elisângela, Jéssica, Angélica, Carmem e Ariane**. Cada um de vocês sabe o quanto contribuíram e me ajudaram. Alguns aguentaram minhas ausências, outros a minha presença excessiva. Sei que tinha dias em que alguns de vocês não aguentavam mais me ouvir falar sobre mestrado, educação, pesquisa, escolas, livros e tudo que veio nesse meio tempo, mas, ainda assim, permaneceram torcendo para que tudo desse certo. Alguns me ajudaram a não enlouquecer, me distraíndo com todas as maluquices possíveis. Alguns trocaram experiências acadêmicas felizes e outras frustradas. Alguns me serviram como modelos e me ensinaram diversas coisas. Alguns, muitas vezes, não entendiam nem metade das coisas que eu falava, mas permaneceram me incentivando e dizendo acreditarem em mim. Vocês fizeram com que tudo se tornasse mais leve. Obrigada, seria impossível não me sentir incentivada com amigos como vocês.

Deixo meu agradecimento também a **direção e aos professores** da escola em que a pesquisa foi realizada, que me receberam e contribuíram para que todo o processo fosse executado de forma efetiva. Obrigada por abrir as portas e aceitar minha presença diariamente. Que o conhecimento compartilhado possa contribuir na reflexão e na busca por uma escola que promova autoconfianças e incentive os estudantes a alcançarem suas metas.

Aos **estudantes** que fizeram parte desta pesquisa, meu muito obrigada! A disposição que demonstraram para participar me incentivaram a querer contribuir da melhor maneira possível com a educação de vocês. Agradeço por compartilharem temas e vivências tão significativas e por tornarem o nosso grupo um espaço de trocas, comunicação, respeito e reflexão, aspectos muitas vezes tolhidos no cotidiano escolar que vivem. Gostaria que soubessem o quanto eu acredito na capacidade que possuem para organizar e executar tudo o que for preciso para ter um bom desempenho. Espero que este estudo possa contribuir de alguma forma para que a escola também reconheça e transmita isso a vocês. Obrigada pela participação!

Por fim, agradeço a **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que financiou esta pesquisa através do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares.

“Pra gente falta asa aqui na escola. Enquanto eles ensinarem que voar é errado, passarinho vai aceitar ficar na gaiola, entendeu. Tem que quebrar essas barreiras e voar, mas pra gente falta oportunidade. Aluno não tem voz, precisa alguém vir de fora falar por nós enquanto estamos aqui dentro todos os dias”.

(Gustavo, 16 anos, estudante do 2º ano do ensino médio)

RESUMO

Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização

As crenças de autoeficácia dos estudantes têm sido associadas a aspectos do processo de aprendizagem, tais como o envolvimento nas atividades, o comportamento dentro da escola, o desempenho acadêmico, a evasão ou a permanência escolar, entre outros. Com base nessa premissa, partiu-se do pressuposto que pode haver associações entre os aspectos do contexto escolar e o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar os impactos que as variáveis do contexto escolar podem desempenhar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio. Para tanto, esta dissertação se estrutura em três estudos. O primeiro se refere a um levantamento bibliográfico que analisa a produção científica, nacional e internacional, acerca da autoeficácia acadêmica. Os resultados indicaram que a maior parte das 35 publicações analisadas, são estudos empíricos, de abordagem quantitativa e com objetivo avaliativo, tendo como foco principal o ensino superior. Verificou-se ainda, que várias das publicações buscaram relacionar a autoeficácia acadêmica com outros construtos e analisar sua influência em relação ao desempenho acadêmico. O segundo estudo objetivou analisar a crença de autoeficácia de estudantes do ensino médio em relação ao seu desempenho acadêmico, e as possíveis influências que o contexto escolar exerce sobre esta crença. Os dados foram obtidos por meio de um Questionário de Caracterização e uma Entrevista Semiestruturada. Os resultados revelaram que os estudantes demonstram uma crença de autoeficácia acadêmica geral positiva, entretanto quando se faz um aprofundamento em direção às vivências mais específicas observa-se uma variação desta percepção. Os estudantes também apontaram não perceber a escola como um ambiente potencializador, uma vez que não sentem confiança em desenvolver suas habilidades acadêmicas e alcançar o desempenho esperado. Por fim, o terceiro estudo teve como objetivo desenvolver uma intervenção junto aos estudantes para abordar os fatores escolares que podem atuar no desenvolvimento e na manutenção da autoeficácia acadêmica, e posteriormente, verificar a percepção dos estudantes sobre as possíveis contribuições da intervenção proposta. Os resultados apontaram que todas as fontes de formação de autoeficácia foram identificadas e associadas pelos estudantes com fatores do contexto escolar e com suas vivências acadêmicas. E ainda, apontaram as características da escola que atuam como fontes de formação das crenças de autoeficácia, tanto fortalecendo quanto enfraquecendo a confiança nas próprias capacidades de realização. Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão dos impactos da autoeficácia na dimensão acadêmica, e ainda do papel da escola como instituição formadora não só de aspectos cognitivos, mas também de desenvolvimento afetivo e social.

Palavras-chave: Autoeficácia Acadêmica; Estudantes; Ensino Médio; Contexto Escolar.

ABSTRACT

Academic self-efficacy perceived in high school students and associations with the sense of schooling

Students' self-efficacy beliefs have been associated with aspects of the learning process, such as involvement in activities, behavior within the school, academic performance, drop-out or school stay, among others. Based on this premise, it was assumed that there may be associations between the aspects of the school context and the development of academic self-efficacy. In this sense, this research aims to analyze the impacts that variables of the school context can play on the beliefs of academic self-efficacy perceived in high school students. Therefore, this dissertation is structured in three studies. The first one refers to a bibliographical survey that analyzes the scientific production, national and international, about academic self-efficacy. The results indicated that most of the 35 publications analyzed are empirical, quantitative and evaluative studies, focusing on higher education. It was also verified that several of the publications sought to relate academic self-efficacy with other constructs and to analyze their influence in relation to academic performance. The second study aimed to analyze the self-efficacy belief of high school students in relation to their academic performance, and the possible influences that the school context exerts on this belief. The data were obtained through a Characterization Questionnaire and a Semi-structured Interview. The results showed that the students demonstrate a belief in positive general academic self-efficacy, however, when a bottleneck towards the more specific experiences is observed, a variation of this perception is observed. Students also pointed out that they did not perceive the school as a potentializing environment, since they did not feel confident in developing their academic skills and achieving the expected performance. Finally, the third study aimed to develop an intervention with the students to address the school factors that can act in the development and maintenance of academic self-efficacy, and later, to verify the students' perception of the possible contributions of the proposed intervention. The results showed that all sources of self-efficacy were identified and associated by students with factors of school context and their academic experiences. Moreover, they pointed out the characteristics of the school that act as sources of formation of the beliefs of self-efficacy, both strengthening and weakening confidence in one's own abilities of achievement. It is hoped that this research contributes to the understanding of the impacts of self-efficacy on the academic dimension, and also on the role of the school as an institution not only for cognitive aspects, but also for affective and social development.

Keywords: Academic Self-Efficacy; Students; High school; School context.

LISTA DE SIGLAS

BVS-PSI -	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil.
CAAE -	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
ERIC -	Education Resources Information Center.
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IRAMUTEQ -	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.</i>
TSC -	Teoria Social Cognitiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução conceitual da autoeficácia na Teoria Social Cognitiva.....	27
Quadro 2 - Temáticas dos encontros da intervenção.....	107
Quadro 3 - Reações desencadeadas pelas persuasões sociais.....	138

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Esquema representativo do comportamento humano segundo a reciprocidade triádica24
- Figura 2 - Fluxograma do processo de busca das publicações nas bases de dados 37
- Figura 3 - Quadro de palavras representativas dos modelos positivos e negativos 132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização geral das publicações selecionadas.....	38
Tabela 2 - Continentes em que as pesquisas foram realizadas.....	41
Tabela 3 - Categorização dos objetivos das publicações.....	46
Tabela 4 - Categorização dos instrumentos de autoeficácia utilizados nos estudos pesquisados	49
Tabela 5 - Caracterização dos participantes	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise de similitude dos resumos em Inglês	42
Gráfico 2 - Análise de similitude dos resumos em Espanhol.....	44
Gráfico 3 - Análise de similitude dos resumos em Português	45
Gráfico 4 - Frequência dos indicadores físicos e emocionais sentidos na escola ...	124
Gráfico 5 - Frequência de modelos vicários positivos e negativos da escola.....	131

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
ESTUDO I – Caracterização da produção científica sobre Autoeficácia Acadêmica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.....	21
RESUMO.....	21
ABSTRACT.....	22
1 INTRODUÇÃO	23
2 MÉTODO.....	33
2.1 Procedimentos de análise dos dados	34
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
3.1 Caracterização geral das publicações.....	38
3.2 Idioma das publicações e local em que foram realizados os estudos	41
3.3 Objetivos dos estudos	46
3.4 Instrumentos para avaliar a autoeficácia	48
3.5 Principais resultados encontrados nos estudos.....	50
CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO I.....	53
ESTUDO II – Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do Ensino Médio?	55
RESUMO.....	55
ABSTRACT.....	56
1 INTRODUÇÃO	57
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	66
2.1 Objetivos	66
2.2 Método.....	66
2.2.1 Participantes	67
2.2.2 Instrumentos.....	68
2.2.3 Procedimentos de coleta de dados	69
2.2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	70
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
3.1 Autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção	72
3.2 Autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar	79
3.3 Autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares.....	84
CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO II.....	91
ESTUDO III – Fontes de formação das crenças de autoeficácia: intervenção no contexto escolar com estudantes de Ensino Médio	94
RESUMO.....	94
ABSTRACT.....	95
1 INTRODUÇÃO	96
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	105
2.1 Objetivo	105
2.2 Método.....	105
2.2.1 Participantes.....	106
2.2.2 Instrumentos.....	106
2.2.3 Procedimentos de coleta de dados	108

2.2.4 Procedimentos de análise de dados.....	109
3 CARACTERIZAÇÃO DOS ENCONTROS INTERVENTIVOS	110
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
4.1 Experiências diretas positivas e negativas na escola	113
4.2 Estados fisiológicos desencadeados por situações escolares.....	121
4.3 Aprendizagem vicária obtida pela observação dos atores escolares	127
4.4 Impactos da Persuasão social recebida no cotidiano escolar.....	135
4.5 Avaliação da proposta de intervenção na perspectiva dos estudantes.....	140
CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO III.....	145
UM NOVO OLHAR SOBRE A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXO A – Tirinhas de gibis utilizadas no primeiro grupo de intervenção	167
APÊNDICES	168
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	169
APÊNDICE B – Retrato Vicário (adaptação da técnica do Autorretrato Desenhado)	170

APRESENTAÇÃO

O interesse por investigações voltadas para os aspectos psicológicos envolvidos nos processos educacionais surgiu de três experiências vivenciadas pela pesquisadora durante a graduação em Psicologia. A primeira experiência acadêmica relacionando Psicologia e Educação ocorreu com o desenvolvimento de uma Iniciação Científica, em que foi analisado a forma pela qual o autoconceito infantil influenciava o comportamento de estudantes do ensino fundamental dentro do ambiente escolar. A partir deste estudo a pesquisadora começou a observar que o modo com que os estudantes se percebem e se avaliam interfere em como eles se posicionam e se desenvolvem na escola, e conseqüentemente, influencia o seu desempenho acadêmico.

A segunda vivência foi a participação da pesquisadora em um estágio extracurricular realizado em uma escola municipal, em parceria com a Secretária de Educação e uma universidade pública. O estágio visava o desenvolvimento de um projeto com uma turma de estudantes do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e, por meio de um programa de intervenção, buscou trabalhar as potencialidades das crianças de modo a contribuir para diminuição das dificuldades. Foi desenvolvido com os estudantes novas formas de perceber a si mesmo e a escola, para que encontrassem novas possibilidades de ação e não focalizassem somente os problemas de aprendizagem, que por vezes eram acentuados no contexto escolar. O estágio também envolveu uma formação para os professores da escola com o objetivo de fomentar o debate em relação às crianças que estavam na escola e apresentavam dificuldades de aprendizagem e relacionamento interpessoal com seus pares. Novamente a pesquisadora se viu em meio a questionamentos sobre o quanto a percepção desenvolvida pelo estudante sobre si mesmo afeta o comportamento, e o quanto ela pode acentuar as dificuldades dos que já possuem algum tipo de queixas. Ainda, o treinamento com os professores chamou a atenção para a questão da culpabilização de somente uma das partes, sendo que durante o estágio foi possível notar que os fatores do contexto escolar também exerciam influência diante da ação que os estudantes com dificuldade de aprendizagem tomavam.

Por fim, a terceira experiência foi um estágio obrigatório supervisionado desenvolvido em um Centro de Referência Especializada em Assistência Social

(CREAS) que oferece o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade. Ao longo do estágio os adolescentes atendidos expressavam, constantemente, as experiências e as dificuldades que presenciavam no processo educacional. A interlocução entre a escola e os adolescentes era realizada pela instituição de assistência, e presenciava-se diversas contrariedades quanto a reinserção e a permanência dos estudantes no ambiente escolar para a finalização dos últimos anos de ensino. Dentre as questões que entravavam o processo de escolarização, a maior dificuldade encontrada eram os aspectos pessoais e sociais que os adolescentes vivenciavam quando se viam dentro da escola. Durante o processo de cumprimento de medidas, os estudantes indicavam ter dificuldades de se socializar e ser aceito na escola, muitas vezes sofrendo preconceitos, tanto por outros adolescentes quanto por profissionais. A visão que as demais pessoas da escola tinham e a forma como agiam com eles fazia com que não se sentissem motivados a voltar e concluir o ensino médio.

Assim, em meio aos questionamentos desencadeados durante estas experiências, a pesquisadora passou a participar de um grupo de pesquisa da Pós-Graduação em Educação, e teve contato com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva. A partir de estudos mais aprofundados, surgiu o interesse pelo construto da autoeficácia, por abordar justamente o julgamento que a pessoa faz sobre suas capacidades de organizar meios de ação para alcançar objetivos em determinado contexto (BANDURA, 1997). Compreender o quanto os estudantes se sentem confiantes em suas capacidades acadêmicas podem dar indicativos sobre as suas formas de se comportar e se desenvolver na escola.

Outro fator significativo foi que a teoria pressupõe que a autoeficácia se desenvolve a partir de quatro fontes e, desta forma, o estudante não é o único responsável seu desenvolvimento. O contexto também atua na promoção e na manutenção da crença, visto que suas características e variáveis poder ser considerado uma fonte, ou possibilitar que uma delas ocorra de forma efetiva. Portanto, para investigar tal construto é essencial que se considere também o seu contexto, para que se tenha compreensão dos fatores que envolvem sua formação, e não atribuir sua causalidade somente ao indivíduo.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos que as variáveis do contexto escolar podem desempenhar sobre as crenças de

autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a autoeficácia percebida dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento acadêmico;
- Examinar se possíveis associações entre os aspectos do ambiente escolar e a autoeficácia dos participantes.
- Propor uma intervenção junto aos estudantes para promover uma compreensão sobre os fatores escolares que poderiam contribuir para o desenvolvimento e a manutenção da autoeficácia acadêmica, considerando-se as fontes: experiência direta, aprendizagem vicária, persuasão social e estados fisiológicos;
- Verificar a percepção dos estudantes sobre as contribuições da proposta de intervenção.

Para alcançar tais objetivos, esta dissertação foi estruturada em três estudos, sendo o primeiro um levantamento bibliográfico para a caracterização da produção científica sobre a autoeficácia acadêmica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Com este estudo foi possível identificar e discutir como o construto tem sido investigado na área da educação, a partir de publicações científicas em bases de dados nacionais e internacionais, nos últimos dez anos.

O Estudo II apresentará a etapa 1 da pesquisa de campo, em que foram abordados os três primeiros objetivos específicos, portanto, foram identificados as características pessoais e escolares dos estudantes, e analisados a percepção de autoeficácia acadêmica e os impactos das variáveis do ambiente escolar na formação desta crença. E por fim, o Estudo III mostrará os resultados do desenvolvimento da proposta de intervenção, que buscou promover uma compreensão sobre os fatores da escola que poderiam contribuir para a promoção e a manutenção da autoeficácia acadêmica a partir das suas fontes de formação. Neste estudo apresenta-se ainda a avaliação dos estudantes sobre a intervenção e suas possíveis contribuições.

Finalizando a apresentação dos estudos serão feitas as considerações finais da dissertação, que discute e articula os resultados obtidos com intenção de fornecer ao leitor uma compreensão integral de toda a pesquisa. Encerrando, serão destacadas as limitações e as sugestões para futuras propostas de investigação sobre a temática.

ESTUDO I - Caracterização da produção científica sobre a autoeficácia acadêmica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

RESUMO

Caracterização da produção científica sobre a autoeficácia acadêmica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

A autoeficácia, que se refere a crença que um indivíduo tem sobre sua capacidade para executar determinadas tarefas, tem sido investigada em diversos contextos. Entretanto, este construto ainda é pouco difundido e pesquisado nos ambientes escolares, principalmente no que concerne aos estudantes. O objetivo deste estudo foi identificar e discutir como a autoeficácia acadêmica tem sido investigada na área da educação, a partir de publicações científicas em bases de dados nacionais e internacionais. Para tanto, foram realizadas buscas de estudos publicados entre 2007 a 2017, nas bases de dados BVS-Psi, CAPES e ERIC. O levantamento resultou em 35 artigos que atendia os critérios de inclusão pré-estabelecidos. Os resultados indicaram que a maior parte das pesquisas são estudos empíricos, que priorizaram o ensino superior e, predominantemente, utilizaram a abordagem quantitativa, com objetivo avaliativo. Ainda, verificou-se que vários dos estudos buscaram relacionar a autoeficácia acadêmica com outros construtos e analisar sua influência em relação ao desempenho acadêmico. Considerando os dados levantados, identifica-se a necessidade de um aumento de investigações sobre a temática no contexto educacional, de modo a atentar-se para os aspectos socioafetivos envolvidos no desempenho acadêmico dos estudantes. Por fim, os estudos sobre a autoeficácia deixam uma lacuna a ser investigada em relação a pesquisas de abordagem qualitativas, que podem colaborar para um aprofundamento quanto as percepções dos sujeitos inseridos no ambiente escolar, trazendo novas informações sobre o desenvolvimento e a manutenção da autoeficácia acadêmica e das suas influências nas vivências educacionais.

Palavras-chave: Teoria Social Cognitiva; Autoeficácia Acadêmica; Produção Científica.

ABSTRACT

Characterization of scientific production on academic self-efficacy from the perspective of Cognitive Social Theory

Self-efficacy, which refers to an individual's belief in their ability to perform certain tasks, has been investigated in a variety of contexts. However, this construct is still less widespread and researched in school settings, especially with regard to students. The objective of this study was to identify and discuss how academic self-efficacy has been investigated in the area of education, from scientific publications in national and international databases. For that, studies were carried out published between 2007 and 2017, in the databases BVS-Psi, CAPES and ERIC. The survey resulted in 35 articles that met the pre-established inclusion criteria. The results indicated that most of the researches are empirical studies, that prioritized higher education and, predominantly, used the quantitative approach, with evaluation objective. Also, it was verified that several of the studies sought to relate academic self-efficacy with other constructs and to analyze their influence in relation to academic performance. Considering the data collected, the need for an increase of research on the subject in the educational context is identified, in order to take into account the socio-affective aspects involved in the academic performance of the students. Finally, self-efficacy studies leave a gap to be investigated in relation to qualitative research, which can contribute to a deepening of the perceptions of the subjects inserted in the school environment, bringing new information about the development and maintenance of academic self-efficacy and their influence on educational experiences.

Key-words: Cognitive Social Theory; Academic Self-Efficacy; Scientific production.

1 INTRODUÇÃO

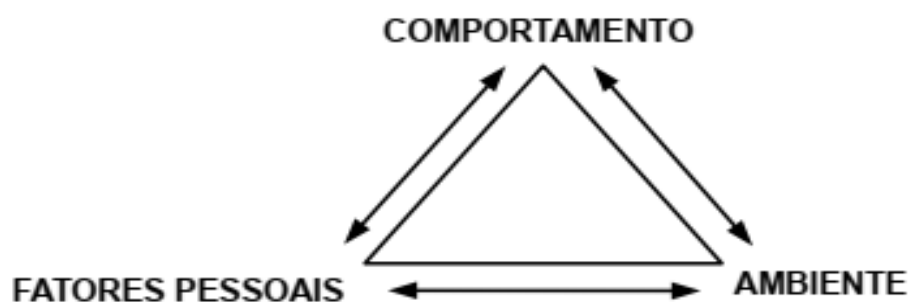
“O valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano” (BANDURA, 2008, p. 18).

A Teoria Social Cognitiva (TSC), formulada pelo psicólogo Albert Bandura, propõe um conjunto de construtos teóricos que busca explicar o comportamento humano e que vem oferecendo expressivas contribuições para investigações e práticas na área da psicologia (AZZI; POLYDORO, 2006). Atualmente, com a sua expansão, a teoria também tem adentrado e fornecido subsídios para outras áreas do conhecimento, dentre as quais encontra-se a Educação, que apesar de ter apresentado um aumento de estudos voltados aos conceitos sociocognitivos, ainda precisa ser mais difundida no contexto educacional, principalmente no Brasil (IAOCHITE et. al., 2016).

O funcionamento humano, de acordo com a teoria referida, é compreendido por meio do determinismo recíproco, ou seja, os aspectos pessoais e comportamentais interagem mutuamente com os fatores ambientais, e de forma bidirecional os mesmos se influenciam (BANDURA, 1986). Destaca-se aqui que esse esquema ocorre devido aos processos cognitivos, que são autorregulados e autorreflexivos, e possibilitam a seleção, a criação e a transformação das circunstâncias ambientais, ocasionando mudanças e adaptações entre sujeito e meio (RAMOS et. al., 2016). Portanto, a Teoria Social Cognitiva dispõe de uma base que possibilita compreender o indivíduo inserido em um grupo, do qual sofre influência e ao mesmo tempo é por ele influenciado (NUNES, 2008; TORISU; FERREIRA, 2009).

Esta relação de constante interação entre indivíduo e meio é denominada como reciprocidade triádica, que foi representada por Bandura (1997) através de uma figura, em que triangularmente são apresentados como “os três hipotéticos vértices mantêm influência em dois sentidos com forças não necessariamente equivalentes” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17). Assim, a partir desta tríade, o funcionamento humano é gerado pela codeterminação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais, como fica evidenciado na figura abaixo representada.

Figura 1 – Esquema representativo do comportamento humano segundo a reciprocidade triádica



Fonte: adaptação de Azzi e Polydoro (2006).

Neste modelo entende-se por comportamento as atitudes, as escolhas, os atos do indivíduo; já o vértice dos fatores pessoais representa os seus conhecimentos, expectativas e crenças; e por fim o ambiente refere-se aos recursos, condições físicas, consequências das ações, suporte, entre outros (FLUMINHAN, 2017). Entretanto, é preciso esclarecer que a recíproca entre os três vértices não significa que exista uma simetria de forças nas trocas de influências bidirecionais. Do mesmo modo, o padrão e a força destas trocas múltiplas não são estáticas, podendo variar em diferentes contextos, indivíduos ou circunstância (BANDURA, 1986).

Com base nessa premissa, Bandura (1986) postula que as pessoas têm capacidades autodiretivas que torna possível o controle dos seus próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos com base em consequências causais, e por isso o funcionamento humano se constitui através do “interjogo entre fontes de influência externas e autogeradas” (BANDURA, 1986, p. 336). Este funcionamento é chamado de agência, que corresponde a capacidade de fazer as coisas acontecerem de forma intencional (BANDURA, 2001). Assim, os indivíduos não são somente observadores passivos das próprias ações, mas possuem capacidades de auto-organização, de pró-atividade, de autorregulação e autorreflexão, que viabiliza

este funcionamento na perspectiva agêntica do desenvolvimento humano (BANDURA, 2006).

Os indivíduos, de acordo com Bandura (2008a), atuam como agentes exercendo algum controle sobre seu próprio funcionamento, tendo a capacidade de gerenciar cursos de ações que influenciam as suas vivências ao longo da vida. Portanto, estando inserida em um determinado contexto, a pessoa consegue determinar, de forma parcial, seu ambiente (AZZI, 2014). Isso ocorre por meio da interação dinâmica entre os três fatores representados na Figura 1, que indica como acontece a pró-atividade humana e suas formas de ação e modificação dos meios físicos, sociais e culturais.

A agência humana possui quatro características fundamentais, sendo elas a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão (BANDURA, 2008a). A intencionalidade corresponde ao poder de escolha sobre o modo de agir, a partir da elaboração de planos e estratégias para realizar tal ação. Já a antecipação caracteriza-se pelo pensamento precedente, que possibilita o estabelecimento de metas e a capacidade de antever os resultados esperados. A autorreatividade, por sua vez, diz respeito ao monitoramento e a autorregulação dos próprios comportamentos para que a ação planejada se torne realidade. E por fim, a autorreflexão refere-se à capacidade metacognitiva de se autoexaminar, refletindo sobre o seu próprio funcionamento, seus valores, suas motivações e sua eficácia pessoal (BARROS; SANTOS; 2010).

Cabe aqui ressaltar que, apesar da teoria e das pesquisas sobre a agência humana serem praticamente voltadas ao exercício individual, esta não é sua única forma de influência sobre os eventos da vida das pessoas. A Teoria Social Cognitiva estabelece três formas de agência, sendo a individual, a delegada e a coletiva, e o funcionamento humano é orientado pela interação entre os elas. Na agência individual as pessoas exercem controle sobre seu próprio funcionamento e sobre os eventos ambientais por meio dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e escolhas. No entanto, sabe-se que em muitas situações as pessoas não têm domínio direto das condições sociais e institucionais das quais se encontram inseridas (BANDURA, 2008b). Nestas condições, elas procurarão o seu bem-estar e os resultados almejados por meio da agência delegada, em que se confere a outras pessoas com maiores recursos, conhecimentos e influências a garantia de se alcançar tais resultados. E a agência coletiva, por sua vez, opera com base nas

crenças, nos conhecimentos e nos recursos compartilhados por pessoas que, conjuntamente, exercem controle e mudanças no ambiente por meio do esforço comunitário (BANDURA, 2001). Estes fatores apresentados torna a teoria passível de generalização para culturas e atividades coletivamente orientadas, e não apenas para o âmbito individual (BANDURA, 2008b), o que reforça novamente a interação recíproca entre o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente.

Assim, a perspectiva central da Teoria Social Cognitiva é a de que o ser humano é dotado de processos cognitivos, que possibilitam a autorregulação e a autorreflexão sobre o próprio comportamento, gerando adaptações e mudanças numa interação de reciprocidade com o ambiente (BANDURA, 1986). Entende-se que a mente humana, portanto, não é apenas reativa, mas possui capacidades geradoras, criativas e reflexivas, que faz com que as pessoas possam agir sobre o ambiente, e não ser somente dirigida pelas circunstâncias impostas (RAMOS et. al., 2016).

Dentro desta perspectiva, considera-se que dos mecanismos necessários para que o indivíduo exerça influência sobre seus atos, o principal refere-se as crenças que desenvolve sobre si mesmo e também sobre suas capacidades de exercer controle sobre o próprio comportamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Estas crenças foram denominadas por Bandura (1997) como crenças de autoeficácia, que são os julgamentos feitos sobre a capacidade pessoal para organizar e executar determinadas tarefas. Tais julgamentos influenciarão os meios de ação escolhidos para a realização da atividade, o esforço despendido, o tempo de persistência frente a obstáculos e variáveis ambientais, a resiliência diante das adversidades, os padrões de pensamentos, os níveis de estresse e depressão e, por fim, o grau de realização alcançado (NUNES, 2008). Desta forma, se tem o conhecimento de que os indivíduos se envolverão em ações em que preveem resultados satisfatórios e julgam ser capazes de executá-las até o fim.

A discussão teórica sobre conceito de autoeficácia surgiu quando Bandura realizava tratamento com pessoas fóbicas, utilizando técnicas de aprendizagem por modelação (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). No ano de 1977, o autor publicou um artigo chamado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, no qual foi apresentado um quadro teórico indicando a autoeficácia como um mecanismo central para análises de mudanças comportamentais de evitação por medo. Esta publicação é reconhecida como a referência inicial dos debates e investigações

sobre o construto, tendo nela um delineamento geral de sua formulação (AZZI; POLYDORO, 2006).

Com o passar dos anos o conceito de autoeficácia teve uma evolução na sua definição, resultante dos trabalhos posteriormente desenvolvidos por Bandura e outros estudiosos. Diante disto, considera-se oportuno apresentar um quadro com as definições e suas adequações ao longo dos anos, tendo início com a primeira definição de 1977 e finalizando com a de 1997, a formulação aceita até hoje pelos autores que utilizam a Teoria Social Cognitiva.

Quadro 1 – Evolução conceitual da autoeficácia na Teoria Social Cognitiva

Datas	Definições	Aspecto 1 “Nomenclatura”	Aspecto 2 “Dimensão subjéctiva”	Aspecto 3 “Avaliação da capacidade pessoal”	Aspecto 4 “Ação envolvida”	Aspecto 5 “Foco da ação”
1977	<i>An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes (p. 193).</i>	Expectativa de eficácia é a	convicção de alguém para	realizar com sucesso a	execução do comportamento requerido para	produzir os resultados.
1982	<i>Perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations (p. 122).</i>	Auto-eficácia percebida diz respeito aos	juizamentos das pessoas sobre	quão bem podem	executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em perspectiva.
1984	<i>Perceived self-efficacy is concerned with people’s judgments of their capabilities to execute given level of performance (p. 232).</i>	Auto-eficácia percebida diz respeito ao	Juizamentos das pessoas sobre suas	capacidades para	executar	determinados níveis de desempenho
1986	<i>Perceived self-efficacy is defined as people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances (p. 391).</i>	Auto-eficácia percebida é definida pelos	juizamentos das pessoas sobre suas	capacidades para	organizar e executar cursos de ação requeridos para	obter determinados tipos de desempenho.
1995	<i>Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations (p.2).</i>	Auto-eficácia percebida refere-se às	crenças de alguém em sua	capacidade para	organizar e executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em perspectivas.
1997	<i>Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of actions required to produce given attainments (p.3).</i>	Auto-eficácia percebida refere-se às	crenças de alguém em sua	capacidade para	organizar e executar cursos de ação requeridos para	produzir certas realizações.

Fonte: Azzi e Polydoro (2006, p.12).

Como pode ser observado no quadro, o movimento feito nas reformulações das definições foi direcionado buscando a reafirmação de que a autoeficácia é um fenômeno subjetivo sobre as possibilidades individuais (crenças na capacidade) que o indivíduo tem para ser agente na construção da própria trajetória (organizar e executar), a partir de metas e objetivos a serem alcançados (produzir determinadas realizações) (AZZI; POLYDORO, 2006).

Desde então, a autoeficácia passou a ser compreendida, nos estudos com base na Teoria Social Cognitiva, como as crenças do indivíduo em sua capacidade de organizar e realizar determinadas ações (BANDURA, 1997). De acordo com Souza e Souza (2004), a crença de autoeficácia exerce influência sobre os comportamentos, os pensamentos e os estados emocionais dos indivíduos. Ainda terá relação com as escolhas de atividades e ambientes frequentados, bem como determinará o empenho e o tempo de persistência frente a realização destas tarefas. Sendo assim, quando mais elevada a autoeficácia, maior o envolvimento e a motivação para realizar as ações propostas (NUNES, 2008).

Ressalta-se ainda que, a autoeficácia é considerada como uma avaliação pessoal sobre a própria eficácia, e não significa necessariamente possuir ou não determinada capacidade (ROCHA, 2009). Entretanto, mesmo compreendendo que a autoeficácia não é considerada sinônimo e nem garantia de habilidades, é possível afirmar que indivíduos que se consideram autoeficazes geralmente entendem que as habilidades podem ser construídas e alcançadas por meio da persistência, do esforço e do exercício (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2015).

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia tem se expandido para diversas áreas, como saúde (SANTOS; ZUGE; PADOIN, 2015; GUIMARÃES et. al., 2018), organizacional (VICENTE, 2016; VALE, 2017), esporte (MACHADO et. al., 2014; ROMÁN, et. al., 2016). No âmbito da Educação, apesar das investigações sobre o construto ter tido um crescimento expressivo, perpassando por diferentes níveis de ensino, ambientes e culturas escolares, percebe-se ainda a necessidade de mais estudos, principalmente no contexto brasileiro (IAOCHITE, 2014).

Pensando na área educacional, o conceito de autoeficácia foi definido como as crenças dos estudantes sobre suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para conseguir determinadas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993). Essas crenças constituem-se como uma variável mediadora da atuação por meio dos processos cognitivos,

afetivos e motivacionais (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). A autoeficácia acadêmica é vista como um dos aspectos centrais que influencia a motivação dos estudantes para selecionar, planejar e executar as atividades determinadas. Sendo assim, quando o estudante reconhece que é capaz de aprender, provavelmente se notará um envolvimento e comprometimento maior com o processo de aprendizagem, ocasionando resultados positivos e bom desempenho acadêmico (DANTAS et. al., 2015).

É importante ressaltar que, segundo Bandura (1997), a avaliação apropriada que o indivíduo faz sobre sua autoeficácia abrange o julgamento de suas capacidades perante uma ação ou contexto particular a partir de três dimensões, sendo a primeira a magnitude que abarca os diversos níveis de dificuldades características da própria ação; a segunda é a força que envolve o nível de intensidade que o indivíduo tem sobre sua crença frente os distintos aspectos envolvidos na ação; e a última é a generalidade que refere-se a magnitude das crenças de autoeficácia quando associada a ação mais geral ou específica. Esta avaliação subjetiva da autoeficácia se dá a partir de análises sobre as possibilidades de lidar com as mais diversas condições envolvidas em um contexto, ou seja, não se refere a quantidade de habilidades que o indivíduo possui, mas sim com o que ele acredita ser capaz de fazer com o que tem diante das diferentes situações (BANDURA, 1997).

Além disso, Bandura (1997) postula que as crenças de autoeficácia se constroem a partir das perspectivas de conhecimentos obtidas a partir de quatro fontes, sendo elas a fonte de *Experiência Direta* que tem como base a interpretação das próprias realizações do indivíduo, e essas vivências são utilizadas para desenvolver ou amparar suas crenças sobre a capacidade para realizar determinada atividade; a *Aprendizagem Vicária* que é adquirida por meio da observação e comparação com outras pessoas, e a análise de que é parecido com o modelo ao realizar uma ação faz com que o sujeito também acredite que pode ou não ser capaz fazê-la; a *Persuasão Verbal* se refere às persuasões sociais recebidas, pois quando outras pessoas expressam confiança na capacidade pessoal do indivíduo acabam fortalecendo a sua crença de autoeficácia; e por último a fonte dos *Indicadores Fisiológicos e Emocionais* que atuam quando o indivíduo avalia sua eficácia para realizar uma tarefa a partir do seu estado físico-emocional, como, por

exemplo, quando sente ansiedade, cansaço, dor, alegria, estresse, bem-estar, entre outros, durante o curso de uma ação.

Através da compreensão das fontes de autoeficácia e dos aspectos supracitados, é possível observar que as instituições de ensino e seus agentes têm influência na formação das crenças, pois atuam nessas fontes de forma implícita e explícita. Dessa forma, espera-se que as características do ambiente escolar, dos programas de ensino e dos docentes se relacionam com as fontes e operam sobre a construção das percepções de autoeficácia dos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

Quando inserida nesse contexto acadêmico a autoeficácia atua na mediação em relação às tarefas e aos aspectos educacionais, tais como o estabelecimento de objetivos para si mesmo, a expectativa em obter um bom desempenho acadêmico, a participação e o envolvimento em determinadas atividades e até mesmo a ansiedade e o estresse experimentado por estes estudantes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015). Dessa forma, estudantes com crenças de autoeficácia mais elevadas tendem a estabelecer contextos mais positivos, evidenciam esforço, participação e engajamento maior nas atividades, pois julgam capazes de executar com êxito suas tarefas (AZZI; POLYDORO, 2010; AZZI GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2014).

Há, no entanto, a compreensão de que a autoeficácia acadêmica não é estática (BANDURA, 1993, 1997), visto que pode sofrer modificações durante as experiências educacionais, se diferenciando de uma série para outra (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010), ou, muitas vezes, até mesmo no decorrer do ano letivo (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Dessa forma, é preciso oferecer um ambiente acadêmico que consiga estimular e fortalecer as crenças de autoeficácia, otimizando o processo de aprendizagem, visto que a motivação, o desempenho e o comportamento dos estudantes se encontram associados às percepções de autoeficácia.

Diante do exposto, o presente estudo objetivou a realização de um levantamento bibliográfico sobre a Autoeficácia Acadêmica, mapeando a produção no campo da Educação, nacional e internacional, nos últimos dez anos. Com isto, foi possível verificar os níveis de ensino em que a autoeficácia vem sendo mais expressivamente estudada, o idioma com maior número de publicações, os objetivos centrais, tipos de estudos e abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas.

Verificou-se, por fim, demais construtos relacionados a autoeficácia, e os principais resultados encontrados.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo de revisão sistemática de literatura, desenvolvido a partir de pesquisa em bases de dados *online*. Esta modalidade de investigação é essencial para a compreensão do estado atual dos conhecimentos sobre um tema específico, de modo a identificar as lacunas e também nortear novas linhas de investigações futuras (BENTO, 2012).

Nesta revisão, realizou-se um levantamento de artigos publicados em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, buscando caracterizar os estudos sobre autoeficácia acadêmica. O material foi localizado em três bases de dados online nacionais e internacionais, a saber, a BVS-PSI Brasil (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil), o Portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e por fim, o ERIC (Education Resources Information Center). Para tanto foi utilizado como descritor de busca das publicações o termo “autoeficácia acadêmica” e ainda “auto-eficácia acadêmica”, visto que antes da reforma ortográfica de 2009 o construto era descrito separado por hífen, o que poderia alterar o número dos artigos encontrados caso fosse desconsiderado. E por fim, para a busca na base de dados ERIC, que se configura como uma biblioteca digital de pesquisas e informações sobre educação, foi utilizado o termo em inglês “academic self-efficacy”, por se tratar de uma base de estudos internacional.

Em relação aos critérios de inclusão e exclusão do material, foram selecionadas publicações em inglês, português e espanhol, sem delimitação quanto aos países e em relação ao marco temporal foi estabelecido como eletivos os trabalhos publicados nos últimos 10 anos (2007-2017). A definição deste período se justifica devido ao aumento de produções a partir de 2007, que pode ser resultante da elaboração de materiais nacionais sobre a teoria, como livros em português, tendo até mesmo alguns com a participação do próprio Bandura (IAOCHITE, et. al., 2016). Ainda enquanto critérios de inclusão foram selecionados somente as publicações com acesso aberto ao texto completo por meio da internet, revisado por pares e que constasse com a palavra autoeficácia no título, resumo ou palavras-chaves. Ressalta-se que a busca pelo material ocorreu entre os meses de maio e julho de 2017.

A bibliografia levantada foi selecionada e analisada de acordo com a pertinência em relação a temática abordada. Desta forma, foram excluídas aquelas que, ainda que introduzisse o tema de autoeficácia acadêmica, não tinham como objetivo estudar especificamente o construto. Portanto, foram eliminados os estudos que apontavam como objetivo principal a investigação de outros conceitos, deixando a autoeficácia como tema transversal ou secundário, tais como, a autorregulação, estratégias de ensino e aprendizagem, autoestima, autoconceito, motivação, desempenho acadêmico, ansiedade, entre outros. Também foram desconsiderados os trabalhos com referências em outras áreas como saúde, economia, esporte e organizacional. Com o material devidamente selecionado e organizado, os dados foram submetidos aos procedimentos de análise.

2.1 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (RATINAUD, 2009). Trata-se de um programa que se ancora no *software* R e possibilita análises estatísticas básicas (cálculo de frequência de palavras) e multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) sobre *corpus* textuais e tabelas. A análise, de tal modo, organiza a distribuição dos dados textuais de forma que fique facilmente compreensível e visualmente clara (CAMARGO; JUSTOS, 2013).

A utilização de *software* específicos para análises textuais têm se tornado cada vez mais frequente em investigações da área de Ciências Humanas e Sociais, principalmente em estudos com um grande número de dados em forma de *corpus* de textos (LAHLOU, 2012). De forma particular, o IRAMUTEQ se destaca entre os demais programas por permitir análises estatísticas de textos, o que segundo Lahlou (1994) apresenta uma superação da dicotomia clássica entre análises de dados qualitativas e quantitativas, visto que permite a quantificação por meio de cálculos estatísticos sobre dados essencialmente qualitativos, como os textos. Entretanto, deve-se ressaltar que, mesmo o IRAMUTEQ sendo um programa de exploração e organização de dados, a interpretação crítica das análises estatísticas e gráficas por ele geradas e suas relações com as temáticas e referências deve ser feita pelo pesquisador (LAHLOU, 2012).

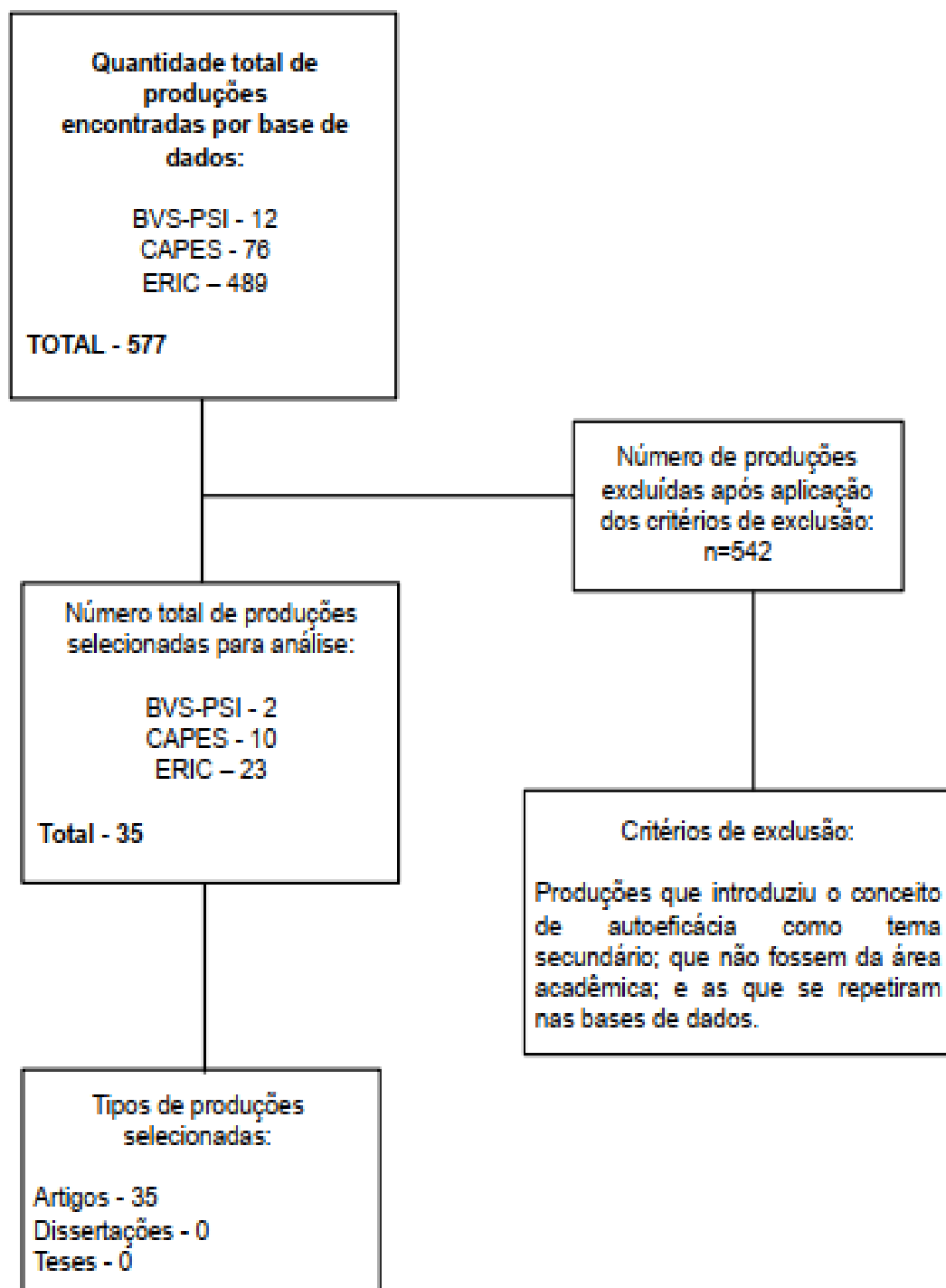
Para a análise dos dados e a formulação dos gráficos deste estudo foram usados como *corpus* textuais somente os resumos, *abstracts* e *resumen* dos artigos selecionados na busca bibliográfica. Para tanto, dos cinco tipos de análises textuais disponibilizadas pelo IRAMUTEQ, foi aplicada a Análise de Similitude de cada língua, visto que foram selecionados estudos em português, inglês e espanhol. Esta análise se baseia na teoria dos grafos e possibilita a identificação de coocorrências entre as palavras. Além disto, os resultados indicam as conexidades existentes entre as palavras do texto, auxiliando o reconhecimento de estruturas de representações (CAMARGO; JUSTOS, 2013). Por fim, destaca-se que todo o processo de análise foi realizado por duas pesquisadoras, de modo a garantir maior confiabilidade aos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção dos dados, além da análise dos resumos, os estudos também foram examinados na íntegra, de modo a se identificar e analisar os objetivos dos estudos, os instrumentos de autoeficácia utilizados, os países em que a pesquisa foi realizada e as associações com outros construtos e teóricos. Os dados foram organizados em forma de tabelas e figuras que indicam a informação e sua frequência nas publicações.

A seguir, apresenta-se um fluxograma com a síntese das informações sobre o número inicial de artigos encontrados na primeira busca, e o número de artigos que, após serem submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para a análise.

Figura 2– Fluxograma do processo de busca das publicações nas bases de dados



Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

Como indica a imagem acima, no primeiro momento foram identificados 577 artigos na busca utilizando os descritores supracitados, sendo 12 encontrados na

base BVS-PSI, 76 na CAPES e 489 no ERIC. Destaca-se aqui que um dos motivos para o número elevado de estudos encontrados na última base, quando comparada com as demais, se deve ao fato de a base ERIC ser internacional, portanto, abarca estudos de diferentes países publicados na língua inglesa. Além disso, foi a única base em que a busca foi realizada com o termo em inglês, o que pode justificar também a maior quantidade de publicações encontradas. Como os estudos sobre o conceito de autoeficácia no Brasil são relativamente recentes, principalmente quando inserido no contexto acadêmico, encontra-se mais estudos internacionais do que nacionais, o que justifica o número maior de artigos encontrado no ERIC.

Após a leitura e seleção dos resumos, a aplicação dos critérios de exclusão pré-estabelecidos e ainda a exclusão dos que se repetiram nas diferentes bases de dados, foram selecionados os 35 artigos que foram submetidos à análise. Não foram selecionadas para a fase de análise nenhuma dissertação ou tese, pois as que foram encontradas na primeira busca não se enquadravam no recorte temporal estabelecido, sendo todas anteriores há dez anos. Nestas condições, as informações consideradas relevantes para serem analisadas nos estudos selecionados e, assim, caracterizar o estado atual dos conhecimentos sobre o conceito de autoeficácia acadêmica foram: os níveis de ensino investigados, o idioma da publicação, a abordagem metodológica, o tipo de estudo, os objetivos propostos, os instrumentos utilizados, os países em que os estudos foram realizados, a associação da autoeficácia com outros constructos e os resultados encontrados nas pesquisas.

3.1 Caracterização geral das publicações

Como aponta a Tabela 1, no primeiro momento foram identificadas as principais características dos estudos selecionados.

Tabela 1 – Caracterização geral das publicações selecionadas

Características das Publicações	Nº	%
Nível de ensino		
Fundamental	7*	20
Médio	7*	20
Superior	20	57,1
Outros	2	5,7

Total	35*	100
Idioma		
Português	4	11,4
Espanhol	7	20
Inglês	24	68,5
Total	35	100
Abordagem Metodológica		
Qualitativa	3	8,5
Quantitativa	28	80
Mista	4	11,4
Total	35	100
Tipo de estudo		
Empírico	34	97,1
Teórico	1	2,8
Total	35	100
Objetivo		
Avaliação	32	91,4
Intervenção	3	8,5
Total	35	100
Período das Publicações		
2007 – 2012	11	31,4
2013– 2017	24	68,5
Total	35	100

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

Nota: *Um estudo investigou dois níveis de ensino.

Nota-se que a maioria das publicações direciona-se ao ensino superior (57,1%), seguida do ensino fundamental (20%) e médio (20%). Alguns autores justificam esta ênfase no ensino superior por ser um período que envolve uma ruptura com o até então habitual modelo de ensino vivenciado na Educação Básica, o que pode desencadear nos estudantes sentimentos de desamparo, perda e falta de capacidade para lidar com as novas demandas advindas desta transição (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2004; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Dentro deste contexto menos estruturado de ensino o desempenho acadêmico relaciona-se com a capacidade do estudante em ser mais autônomo (ROSÁRIO et al., 2010), e conseqüentemente, é preciso que ele acredite ter capacidade para realizar as ações que serão necessárias para seu percurso no

ensino superior, momento em que a autoeficácia apresenta sua capacidade preditiva sobre o desenvolvimento deste estudante.

Ainda em relação aos níveis de ensino, dois artigos foram classificados na categoria Outros (5,7%), por se tratar de um estudo teórico sem especificação de nível, e outro por ser uma investigação com população prisional, também não sendo especificado nível escolar.

No que se refere aos tipos de estudo, a maior parte das publicações são empíricas (97,1%), a frente das investigações teóricas (2,8%) e, quanto a metodologia, a preferência também foi consideravelmente maior para a abordagem quantitativa (80%), seguida da mista (11,4%) e da qualitativa (8,5). Já em relação aos objetivos dos estudos a predominância foi para avaliação (91,4%) da autoeficácia acadêmica, seja de forma isolada ou associada a outros conceitos e variáveis, enquanto que as investigações que objetivaram o desenvolvimento de intervenção (8,5%) encontram-se em menor número. Como é possível observar, os dados apontam uma defasagem de pesquisas qualitativa, o que mantém linear a características dos estudos sobre o tema desde as primeiras investigações, seguindo a forte vertente quantitativa tanto no cenário nacional quanto no internacional (KLASSEN, et. al., 2011; IAOCHITE, et. al., 2016).

Em relação ao idioma, foram selecionados artigos em Português, Espanhol e Inglês, sendo a maioria das publicações encontradas em inglês (68,5%), seguidas do espanhol (20%), e por fim, em português (11,4%). Nota-se que os estudos em inglês se destacam de forma elevada dos demais idiomas, principalmente em Português, que possui o menor número de publicações. Isto se justifica porque houve uma adesão tímida do referencial teórico que subsidia o constructo da autoeficácia nas pesquisas realizadas no Brasil (IAOCHITE et. al., 2016). Soma-se também o fato de que as pesquisas sobre autoeficácia, principalmente no contexto acadêmico, são relativamente recentes no cenário brasileiro (AZZI; POLYDORO, 2006; IAOCHITE, 2014), tendo um aumento somente nos últimos dois anos. Como indica as datas das publicações selecionadas nesta revisão, foi encontrado um menor número de publicações entre os anos de 2007 a 2011 (20%), com um aumento pequeno entre 2012 a 2014 (28,5%), e um crescimento considerável entre 2015 a 2017 (51,4%). Este dado indica um estado embrionário das investigações sobre autoeficácia acadêmica na Educação brasileira.

3.2 Idioma das publicações e local em que foram realizados os estudos

Relacionado ao idioma, os países em que foram realizados os estudos mostram-se pulverizados em diferentes localizações, como indica a Tabela 2.

Tabela 2 – Continentes em que as pesquisas foram realizadas

Continente	Nº	%
Europa	11*	31,4
Ásia	13*	37,1
África	2	5,7
Norte	5	14,2
América		
Sul	11	31,4
Oceania	1	2,8
Total	35	100

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

*Oito estudos foram realizados na Turquia, que tem o território localizado em dois continentes (Eurasiático).

O continente que mais teve investigações sobre a autoeficácia focada no contexto acadêmico foi a Ásia (37,1%). Entre os países Asiáticos que apareceram nas publicações sobre a autoeficácia acadêmica nos últimos dez anos encontra-se o Irã, Emirados Árabes, Coréia do Sul, Malásia, China e Turquia.

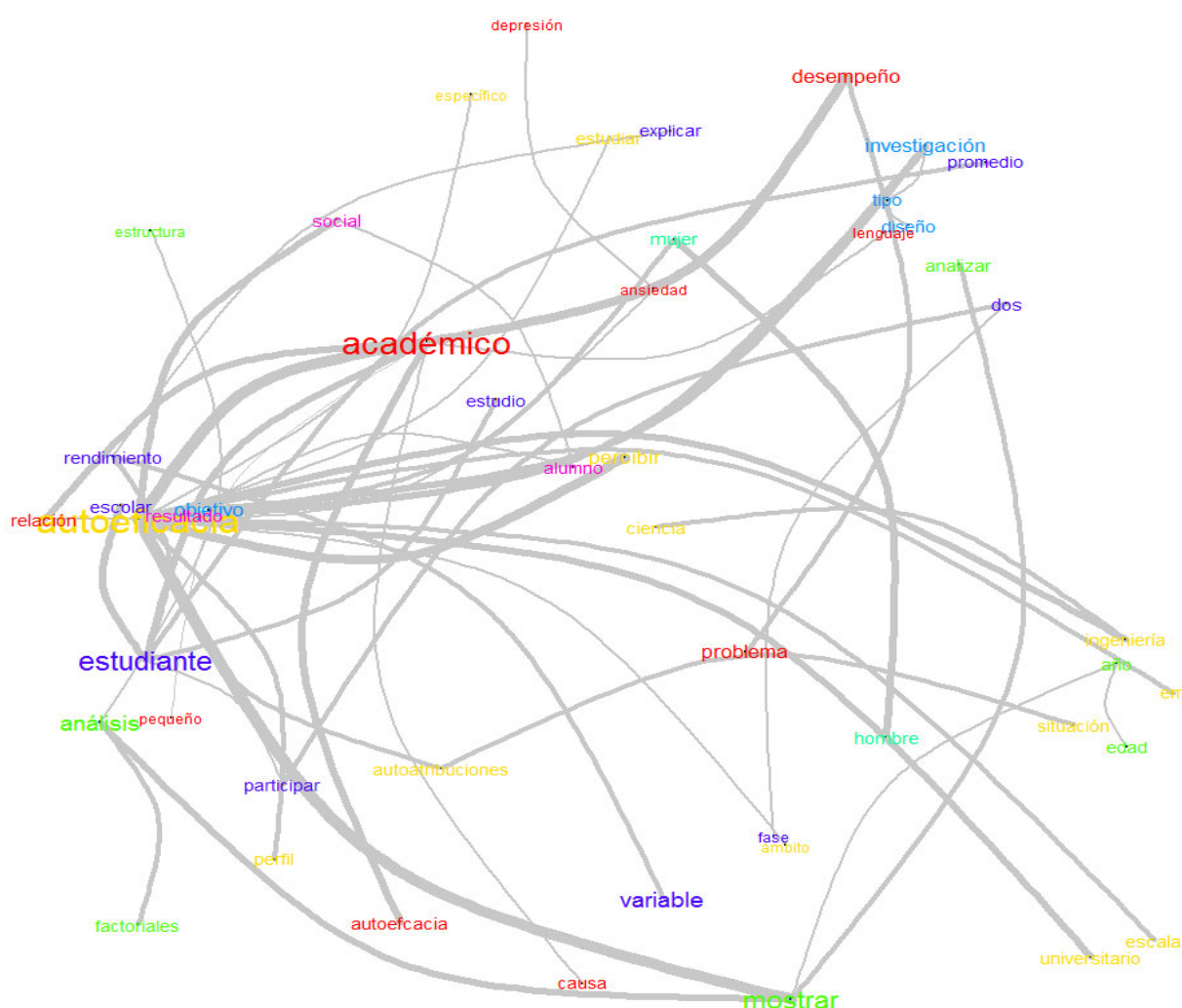
As pesquisas da Europa (31,4%) foram realizadas na Noruega, Grécia, Espanha e Turquia, sendo os primeiros países cada um com uma investigação e o último com oito. Destaca-se aqui que, a Turquia aparece tanto no continente Asiático quanto no Europeu porque é o único país no mundo que tem o território localizado em dois continentes, considerado então como Eurasiático. Na sequência, com o mesmo número de estudos que a Europa, aparece a América do Sul (31,4%) com o Brasil, México, Chile, Colômbia e Peru. Com um número menor de estudos, segue a América do Norte (14,2%) com pesquisas centralizadas entre Estados Unidos e Canadá; posteriormente vem o continente Africano (5,7%), com os países Egito e Nigéria; e pôr fim a Oceania (2,8%) com uma investigação realizada na Austrália.

Ainda em relação aos países e línguas das publicações selecionadas, foi realizada uma análise de similitude com o objetivo de identificar as coocorrências entre as palavras presentes nos corpus textuais dos resumos em Inglês, Espanhol e Português. Os resultados indicam as conexões entre as palavras, possibilitando identificar a estrutura da representação.

universitários. Isto vai em direção aos pressupostos teóricos, que afirma a importância da autoeficácia para o desempenho escolar, tanto quanto as demais variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; SOARES, 2011; ABD-ELMOTALEB; SAHA, 2013). Outros termos estão presentes com regularidade nas publicações em inglês, como “*sample*”, “*grade*”, “*level*”, “*scale*”, que se justifica devido a maioria das pesquisas serem de abordagem quantitativa, com o objetivo de avaliar o nível ou grau de autoeficácia em amostras de estudantes universitários com o uso de escalas.

Subsequentemente, o Gráfico 2 representa a análise de similitude dos resumos dos artigos em Espanhol, revelando que a constituição do eixo central se dá em torno dos termos “*autoeficácia*”, “*académico*”, “*estudiante*”, também indo seguramente na direção do tema.

Gráfico 2 – Análise de similitude dos resumos em Espanhol



Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

Os elementos periféricos da representação em Espanhol se dão com os termos “*investigación*”, “*mostrar*”, “*percibir*”, “*desempeño*” e “*rendimiento*”, que aparecem em maior frequência e relação com os termos centrais, também se direcionando as informações das publicações em inglês, que associam a autoeficácia com um melhor desempenho e rendimento escolar.

Além disto, a análise também apresenta o eixo central com o termo de autoeficácia conectado com as palavras “*variable*”, “*problema*”, “*depresión*” e “*ansiedad*”, apontando a relevância de pesquisas que investigam a autoeficácia em correlação com outras variáveis, especificamente direcionadas as psicopatologias. Os estudos têm mostrado que a ansiedade e a depressão atuam moderando a

Ademais, os termos “motivação”, “investigar”, “desempenho” e “estudante” classificam-se como os principais elementos periféricos, com uma conexão relevante entre si. Como consta, as publicações em português também seguem a mesma linha dos demais idiomas, relacionando na maioria das vezes a autoeficácia com o desempenho acadêmico dos estudantes. Percebe-se ainda que, os estudos sobre autoeficácia no Brasil se associam, frequentemente, com o construto de motivação, e isto ocorre porque as pesquisas demonstram que a crença de autoeficácia está fortemente relacionada com os processos motivacionais (BZUNECK, 2001). Os estudantes que acreditam ser capazes de executar suas tarefas com êxito, tendem a se sentir mais encorajados e motivados a se envolver em novas atividades posteriormente, se engajando e conseguindo melhores resultados (MARTINELLI; SASSI, 2010; IAOCHE et. al, 2016).

A análise de similitude dos resumos das publicações selecionadas permite dizer que, independente do idioma, os eixos centrais seguem uma mesma linha de investigação. Entretanto, ao observar os elementos periféricos, observa-se a existência de diferenças em relação as associações feitas entre a autoeficácia com outros construtos ou contextos. Os estudos em inglês enfatizam a autoeficácia em relação a performance e resultados obtidos pelos estudantes, enquanto em Português o foco é maior na ligação com a motivação acadêmica. Por fim, as publicações em espanhol evidenciam a autoeficácia em associação com psicopatologias desencadeadas no âmbito educacional.

3.3 Objetivos dos estudos

Quanto aos objetivos das publicações observou-se que, dos 35 artigos, é possível classificar dez objetivos gerais propostos ao investigar o construto da autoeficácia acadêmica. A tabela 3 demonstra como os mesmos foram agrupados e categorizados e com que frequência aparecem entre os estudos.

Tabela 3 – Categorização dos objetivos das publicações

Objetivos	Nº %
Investigar a influência da autoeficácia em relação as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico	10 28,5
Identificar a relação entre autoeficácia e outros construtos	8 22,8
Verificar alterações nos níveis de autoeficácia em pré e pós testes	6 17,1

Comparar perfis de autoeficácia acadêmica	3	8,5
Elaborar e analisar as propriedades psicométricas de instrumentos	2	5,7
Analisar a distinção entre autoeficácia e outros construtos autorreferentes	2	5,7
Avaliar a autoeficácia de estudantes estrangeiros	1	2,8
Identificar alterações da autoeficácia a partir de características sociodemográficas	1	2,8
Examinar autoeficácia acadêmica e a participação educacional de detentos	1	2,8
Realizar revisão de literatura sobre autoeficácia educacional	1	2,8
Total	35	100

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

O objetivo que aparece com maior frequência entre os estudos foi o de investigar a influência da crença de autoeficácia sobre as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico (28,5%). Os autores verificam que a crença elevada na capacidade de realizar as ações do contexto acadêmico prediz um bom desempenho, visto que os estudantes acreditam possuir as competências necessárias para alcançar seus objetivos, engajando-se mais nas tarefas (OLIVEIRA; SOARES, 2011; ALEGRE, 2014; YÜKSEL; GEBAN, 2016). Portanto, quem apresenta uma crença de autoeficácia mais elevada tende a ser mais autorregulado e administram melhor seu próprio processo de aprendizagem (SILVA, et. al., 2014).

Na sequência, o segundo objetivo mais encontrado nas publicações foi a identificação a relação da autoeficácia com outros construtos (22,8%), tais como ansiedade e depressão (PÁEZ, et. al., 2017), motivação (MARTINELLI; SASSI, 2010; SAEID; ESLAMINEJAD, 2017), procrastinação (OCAL, 2016), criatividade (CAYIRDAG, 2016), entre outros. Posteriormente, encontra-se o objetivo de verificação das alterações nos níveis de autoeficácia através de pesquisas com pré e pós-teste (17,1%), utilizando grupos experimentais, intervenções educacionais e novas propostas de ensino (WERNERSBACH, et. al., 2014; WILSON; KIM, 2016; KOTLUK; KOCAKAYA, 2017). Já o objetivo de comparar perfis de autoeficácia acadêmica (8,5%) foi realizado em estudos que fizeram um contraponto entre estudantes universitários de curso de humanas e exatas (ORNELAS, 2015) e outro entre homens e mulheres (BLANCO VEGA, et. al., 2012).

As investigações que objetivaram elaborar e analisar as propriedades psicométricas de instrumento (5,7%) desenvolveram e avaliaram uma escala de

autoeficácia sociocultural para universitários de Engenharia (MUNOZ, et al., 2012), e outra para verificar a autoeficácia correlacionada ao clima e o desempenho acadêmico (ABD-ELMOTALEB; SAHA, 2013). Outro objetivo que foi encontrado com a mesma frequência, foi o de analisar a diferença entre a autoeficácia e outros construtos autorreferentes (5,7%) que verificaram correlações com a autoestima (AFARI; WARD; KHINE, 2012) e com o autoconceito (BLANCO, 2010).

Enfim, quatro objetivos foram constatados somente em uma publicação cada, a saber: realizar revisão literária sobre a autoeficácia educacional (2,8%), que levantou o estado do conhecimento do construto no Brasil (IAOCHITE, et al, 2016); avaliar a autoeficácia em estudantes estrangeiros (2,8%), especificamente em universitários caribenhos que estudam nos Estado Unidos (EDWARDS-JOSEPH; BAKER, 2014); identificar alterações na autoeficácia a partir de características sociodemográficas (2,8%) de estudantes universitários da Turquia (SATICI; CAN, 2016); e examinar a autoeficácia e a participação educacional de prisioneiros (2,8%) durante a sentença (ROTH; ASBJØRNSSEN; MANGER, 2016).

Destaca-se, por fim, que algumas das publicações apresentam mais de um dos objetivos categorizados, entretanto para a análise foi levado em consideração o objetivo principal. Sendo assim, também se observa a possibilidade de investigações que associam a autoeficácia com diversos outros domínios, visto que a mesma tem como característica se relacionar de forma plural com os aspectos do ambiente. Desta forma, uma pessoa pode se considerar autoeficaz para desempenhar bem suas estratégias de aprendizagem e obter êxito no desempenho em sala de aula, ao mesmo tempo que não acredita ser capaz de lidar com as demandas de relacionamento interpessoais com os pares dentro do ambiente escolar (DANTAS et. al., 2015). Isto possibilita então que um mesmo estudo objetive avaliar mais de um fator relacionado à autoeficácia no contexto educacional.

3.4 Instrumentos para avaliar a autoeficácia

Para alcançar os objetivos acima identificados nas publicações foi utilizado um número grande e diversificado de instrumentos para a realização da coleta dos dados. A Tabela 4 indica os instrumentos encontrados divididos por idiomas em que os estudos foram publicados.

Tabela 4 – Categorização dos instrumentos de autoeficácia utilizados nos estudos pesquisados

Idioma	Instrumentos	Nº	%
Português	Roteiro de Avaliação de Autoeficácia	2	8,6
	Escala de Autoeficácia para Alunos do Ensino Fundamental	1	4,3
Inglês	University Academic Self-Efficiency Scale	1	4,3
	Self-Efficacy Scale for Learning and Performance	1	4,3
	College Self-Efficacy Inventory	1	4,3
	Academic self-efficacy scale – ASES	6	26
	Children’s Perceived Academic Self-Efficacy Scale	1	4,3
	Questionnaire on academic self-efficacy	1	4,3
	Creative self-efficacy scale – CSES	1	4,3
	Self-efficacy Measurement Scale for Learning – SEL	1	4,3
	Scale of academic self-efficacy (Muris, 2001)	1	4,3
	Subscale of academic self-efficacy	1	4,3
	Academic and Non-academic Self-efficacy Scale – ANASS	1	4,3
	Physics Self-Efficacy Perception Scale – PSSS	1	4,3
	Interview	1	4,3
	Custom questionnaire	1	4,3
Espanhol	Escala de autoeficacia en la resolución de problemas y comunicación científica	1	4,3
	<i>Escala Autoeficacia en Conductas Académicas - EACA</i>	1	4,3
	Autoeficacia General	1	4,3
	General Academic Self-Efficacy Questionnaire	1	4,3
	Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas – EAPESA	2	8,6
	Modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales y específicas – subescala de autoeficacia	1	4,3
	Escala de autoeficacia estadística	1	4,3
Total		23	100

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2017.

A variedade observada ocorre porque os estudos foram realizados em diferentes países e idiomas, de modo que cada contexto tem seu instrumento adequado e validado. Os instrumentos sobre autoeficácia mais utilizados foram as escalas, o que vai de encontro com a abordagem quantitativa, que foi a mais empregada nos estudos.

Nos estudos em Português foram identificados dois instrumentos para avaliar a autoeficácia, sendo uma escala para medir o construto em estudantes do ensino

fundamental (BARTHOLOMEU, CALIATTO; SASSI, 2009), e um roteiro de avaliação que tem como objetivo verificar a percepção de crianças quanto à sua capacidade de realização e desempenho acadêmico (MEDEIROS ET AL., 2000), utilizados em duas pesquisas também com o ensino fundamental. O número reduzido de instrumentos neste idioma se justifica pelo fato de ter sido encontrado somente quatro publicações no contexto brasileiro, sendo um de caráter teórico.

Já as publicações em inglês e espanhol apresentam uma quantidade maior de instrumentos, sendo a maioria para investigar a autoeficácia em estudantes do ensino superior, o que se difere dos instrumentos em Português, que tem como foco o ensino fundamental. Dos instrumentos em inglês somente a *Academic self-efficacy scale* (JERUSALÉM; SCHWARZER, 1981) foi utilizada mais de uma vez, aparecendo em seis estudos diferentes realizados com estudantes universitários, sendo a maior parte na Turquia (KAYIS; CEYHAN, 2015; SATICI; CAN, 2016; CAYIRDAG, 2016). Os demais instrumentos em inglês aparecem somente uma vez, e ressalta-se que em algumas publicações são usados mais de um instrumento de coleta, entretanto, só foram categorizados os que se referiam a autoeficácia. O mesmo acontece nas investigações em espanhol, em que dos sete instrumentos, somente um aparece mais de uma vez, que foi a *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (PALENZUELA, 1983), que foi usada para analisar a autoeficácia de estudantes do ensino médio (GARCÍA-FERNÁNDEZ, ET. AL., 2016) e superior (BLANCO-BLANCO, 2010).

Nestas condições pode-se verificar que os instrumentos para investigar a autoeficácia em contexto acadêmico seguem o caráter quantitativo dos estudos, sendo a grande maioria escalas e questionários fechados. Em menor número, alguns estudos fizeram uso de entrevistas, grupos de intervenção e questionários personalizados com questões abertas e fechadas. O levantamento também ressalta a variedade de instrumentos que se propõe a avaliar níveis de autoeficácia, o que indica concordância com a teoria, visto que a mesma é entendida como específica a cada domínio, e, portanto, é indicado que se tenha ferramentas para avaliá-la de forma particular em cada contexto.

3.5 Principais resultados encontrados nos estudos

Todos os estudos selecionados na revisão discutem as crenças de autoeficácia acadêmica a partir dos pressupostos teóricos de Bandura (1997),

conceituando-a como o julgamento de uma pessoa sobre considerar-se capaz de executar tarefas necessárias para alcançar os objetivos acadêmicos. Seguindo este preceito, as pesquisas realizadas no contexto educacional têm indicado uma relação significativa entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico dos estudantes. Os autores convergem ao afirmar que aqueles com crenças elevadas de autoeficácia apresentam melhor desempenho na disciplina ou tarefa determinada, ao passo que os que apresentam um senso de autoeficácia rebaixado têm mais dificuldades (ABD-ELMOTALEB; SAHA, 2013; TURGUT, 2013; ALEGRE, 2014; GARCÍA-FERNÁNDEZ, et. al., 2016; PÁEZ, et. al., 2017). Desta forma, é reforçada a compreensão de outras investigações, nacionais e internacionais, de que a autoeficácia atua influenciando o desempenho acadêmico, e ao mesmo tempo, é influenciada por ele (SILVA *et. al.*, 2014).

Também frequentes são as pesquisas que buscam associar a crença de autoeficácia com outros construtos. O mais recorrente deles na área da educação é o da motivação, que aparece na maioria das vezes fortemente relacionado ao quanto o estudante se considera capaz de realizar suas tarefas (SAEID E ESLAMINEJAD, 2017). Assim, os pesquisadores vêm encontrando como resultado que os estudantes que se consideram autoeficazes possuem um nível mais elevado de motivação, que é percebido no engajamento perante as tarefas e na persistência diante dos obstáculos (PAJARES; SCHUNK, 2001; MARTINELLI; SASSI, 2010). Saeid e Eslaminejad (2017) concluem seu estudo dizendo que a motivação também interfere nas estratégias de aprendizagem dos estudantes, de forma que uma crença de autoeficácia ajustada acarreta uma maior motivação.

Já as pesquisas que analisaram outros construtos autorreferentes, como o autoconceito e a autoestima, combinado à autoeficácia, verificaram que estes conceitos possuem um caráter diferenciado do ponto de vista teórico-conceitual, portanto, a autoeficácia se difere destes construtos, como supõe as teorias cognitivistas e sociocognitivas (BLANCO-BLANCO, 2010). Entretanto, quando correlacionados, nota-se que um conceito pode exercer relação com o outro, como demonstram os resultados da investigação de Afari, Ward e Khine (2012), em que a autoestima positiva previu de forma significativa a autoeficácia mais alta dos estudantes. Nestas condições, compreende-se que o fato de todos serem autorreferentes, não faz com que um anule o outro enquanto variáveis que influenciam o desenvolvimento escolar.

Apesar de serem identificados em menor número, os estudos que averíguam a autoeficácia a partir de intervenções também tem revelado informações importantes. Um exemplo são as pesquisas que propuseram inserir no contexto educativo novos métodos de ensino (WILSON; KIM, 2016; KOTLUK; KOCAKAYA, 2017). Os resultados demonstram que com estes métodos diferenciados os estudantes obtiveram benefícios na aprendizagem, tendo um aumento das crenças de autoeficácia, da motivação e do desempenho escolar. Neste caso, a experiência de ter novas modalidades de ensino e aprendizagem, em vez de somente o ensino tradicional, fez com que os estudantes apresentassem mais confiança na sua capacidade de realizar as tarefas, ou seja, se sentiram mais autoeficazes dentro do contexto escolar (FILIPPATOU; KALDI, 2010).

Pesquisas também têm se dedicado a compreender as relações entre as crenças de autoeficácia acadêmica e os aspectos emocionais vivenciados nos ambientes educacionais. Estudos mostram que a autoeficácia rebaixada pode influenciar o surgimento de problemas comportamentais e emocionais, como a depressão e a ansiedade (GALICIA-MOYEDA; SÁNCHEZ-VELASCO; ROBLESOJEDA, 2013). Neste sentido, a ansiedade e a depressão aparecem associadas ao julgamento de eficácia que o estudante faz sobre si mesmo, de modo que, quando se tem uma avaliação negativa das próprias capacidades, possa aparecer sentimentos como o medo de fracassar. Quando o indivíduo passa a perceber as situações como ameaçadoras, ele tende a ter mais dificuldade em alcançar seus objetivos, gerando uma nova onda de sentimentos ansiosos ou depressivos (PÁEZ, et. al., 2017).

Os resultados deixam claro que quanto mais elevada a ansiedade ou a depressão mais rebaixada são as crenças de autoeficácia, e vice-versa (YÜKSEL; GEBAN, 2016). E, por fim, cabe as instituições educacionais atentar-se também para estes aspectos socioafetivos, além dos cognitivos, visto que os estudos sobre a temática reforçam a importância dos mesmos para um bom desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO I

Este primeiro estudo teve como objetivo analisar a produção bibliográfica sobre a autoeficácia acadêmica, realizando um mapeamento das publicações, nacionais e internacionais, dos últimos dez anos, em bases de dados *online*. A partir dos resultados observa-se que, apesar de recente, a inserção de estudos sobre a autoeficácia no contexto educacional tem demonstrado a influência que ela pode ter em relação ao desempenho escolar.

Após a seleção das publicações foram identificados somente artigos, visto que as dissertações e teses encontradas eram anteriores ao ano de 2007 e, portanto, não foram consideradas elegíveis para este estudo. Isto indica que, nos últimos anos, poucas pesquisas de mestrado e doutorado tem se dedicado a investigar a autoeficácia no contexto acadêmico e, entre outros aspectos, pode justificar a realização de novos estudos na área.

Os trabalhos analisados vão de encontro com o que é proposto pela teoria de base, de que a maneira como as pessoas interpretam os acontecimentos e organizam as informações sobre determinada situação, influenciam sua forma de agir e se comportar. Portanto, no ambiente acadêmico é preciso atentar-se ao modo com que os estudantes estão vivenciando e sistematizando as percepções sobre o meio e sobre si mesmo.

As investigações sobre esta temática mostram-se relativamente recente, quando comparada a outros conceitos, tendo tido um crescimento relevante nos últimos três anos. Com uma maior colocação no cenário internacional, os estudos sobre a autoeficácia têm uma história em início de expansão no contexto brasileiro, principalmente quando se pensa na área educacional. Isto indica a necessidade de novas análises e reflexões para assegurar a efetividade e as contribuições que a autoeficácia pode trazer para a educação.

Como já dito, a maioria das pesquisas encontradas são de abordagem quantitativas e objetivaram investigar a influência que a autoeficácia tem sobre o desempenho e as estratégias de aprendizagem dos estudantes, identificando seu caráter preditor de realizações acadêmicas. De tal modo, evidencia-se uma lacuna de estudos qualitativos, que também podem colaborar para um aprofundamento quanto as percepções de autoeficácia que os sujeitos têm quando inseridos no ambiente escolar.

Outro espaço vago encontrado a partir deste levantamento bibliográfico é o número pequeno de pesquisas do tipo intervenção, sendo que entre as 35 publicações selecionadas, somente três relatam estudos nesta vertente. Visto que a área da educação trabalha com práticas diversas, pesquisas que se propõe a intervir frente elas podem trazer informações novas quanto ao desenvolvimento e a manutenção das crenças de autoeficácia acadêmica, e sua influência nas vivências educacionais.

Considerando tais apontamentos, o próximo capítulo apresenta uma pesquisa realizada em uma escola pública, que teve como objetivo analisar a influências que as variáveis do contexto escolar podem exercem sobre as crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino médio. O desenho metodológico da investigação é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, justificado pelas lacunas que o presente levantamento bibliográfico permitiu identificar.

ESTUDO II - Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do Ensino Médio?

RESUMO

Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do Ensino Médio?

Atualmente, compreende-se que os significados, as representações e as crenças que os estudantes desenvolvem sobre si e sobre o ambiente também interferem no processo de aprendizagem e no desempenho acadêmico. Um dos mecanismos centrais para avaliar estas crenças é a autoeficácia que, no contexto educacional, diz respeito à percepção do estudante sobre suas próprias capacidades de organizar e realizar as tarefas necessárias para alcançar resultados efetivos relacionados a sua aprendizagem. Sendo assim, o presente estudo objetivou analisar os impactos que as variáveis do contexto escolar podem desempenhar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica. Participaram do estudo 15 estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino médio, de uma escola pública do interior de São Paulo. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que os estudantes demonstram uma crença de autoeficácia acadêmica geral positiva, entretanto, quando se afunila o direcionamento para vivências mais específicas, observa-se uma oscilação desta percepção. Os estudantes também demonstram encontrar divergências com o ambiente e as possibilidades dispostas para que exercitem o desempenho almejado, uma vez que não sentem confiança em desenvolver suas habilidades na escola. Sendo assim, apesar de manter uma autoeficácia acadêmica adequada, se os estudantes não percebem a escola como um ambiente potencializador, acabam não alcançando o desempenho escolar esperado.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica; Contexto Escolar; Ensino Médio.

ABSTRACT

Perception of academic self-efficacy and school context: what do high school students say?

It is now understood that the meanings, representations, and beliefs that students develop about themselves and the environment also interfere with the learning process and academic performance. One of the central mechanisms to evaluate these beliefs is the self-efficacy that, in the educational context, concerns the student's perception of his own abilities to organize and perform the tasks necessary to achieve effective results related to his learning. Thus, the present study aimed to analyze the impacts that variables of the school context can play on the beliefs of academic self-efficacy. Fifteen students, from the 1st to the 3rd year of high school, participated in the study of a public school in the interior of São Paulo. The instrument used was a semi-structured interview. The results showed that the students demonstrate a belief in positive general academic self-efficacy, however, when the orientation towards more specific experiences is reduced, an oscillation of this perception is observed. Students also find that they find divergences with the environment and the possibilities arranged for them to exercise the desired performance, since they do not feel confident in developing their skills in school. Thus, despite maintaining adequate academic self-efficacy, if students do not perceive school as a potentiating environment, they do not achieve the expected school performance.

Key-words: Academic self-efficacy; School context; High school.

1 INTRODUÇÃO

*“Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem”
(Bandura, 1997, p. 3)*

Atualmente, compreende-se que a escolarização se encontra permeada por variáveis pessoais e contextuais, de modo que, a aprendizagem ocorre não somente por influências intelectuais, mas também pelos significados, representações e crenças que os estudantes desenvolvem sobre si mesmos e sobre o mundo (CALIATTO; MARTINELLI, 2009). Tem se levantado o debate na área da Educação sobre a ideia de que a escola, além de promover o desenvolvimento acadêmico, também deve, explicitamente, trabalhar os aspectos sociais e emocionais das crianças e adolescentes, de modo a abarcar a diversidade existente no funcionamento humano (COSTA; FARIA, 2013).

Este é considerado um dos desafios da escola atual, amparar e trabalhar com uma diversidade de sujeitos que, além das particularidades intelectuais, também possuem diferentes aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais (MENDES; NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018). Sendo assim, se faz necessário que a escola tome para si uma função mais abrangente na promoção do crescimento e na formação integral dos estudantes, proporcionando de forma concomitante o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dentro do seu ambiente (COSTA; FARIA, 2013).

Enquanto parte significativa na vida dos estudantes, a escola torna-se um ambiente que fomenta diversas formas de aprendizagem e conhecimentos, influenciando a percepção que o jovem tem sobre si próprio e sobre quem o cerca (SIERRA; PEDRERO; CHOCARRO, 2017). De tal modo, é importante identificar que as diferentes características pessoais e sociais interferem no comportamento e desempenho dos estudantes (MENDES; NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018) e assim, buscar uma concepção educacional que se volte para a integração da aprendizagem social e emocional nas vivências escolares e acadêmicas (COSTA; FARIA, 2013).

Quando o sistema educativo não dá conta de abarcar estes aspectos, ignorando a diversidade infantil e juvenil cotidiana que se faz presente em seu contexto, fica explicitado seu despreparo em atendê-la e, mais ainda em orientá-la de forma integral (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; DANTAS, 2012). Esta condição pode originar condutas estudantis conflitantes com o ambiente escolar, e por vezes, ser interpretada e tachada como falta de motivação por partes dos estudantes para aprender, uma visão que, por si só, pode estar equivocada quando não se analisa tais variáveis (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). Portanto, acredita-se que a escola precisa reconhecer sua função mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação das crianças e dos adolescentes. Cabe também à escola buscar acolher os aspectos sociais e emocionais, visto que as pesquisas demonstram que as melhores escolas são as que incluem no seu papel integrar a experiências acadêmica a aprendizagem emocional, social e cultural, potencializando o sucesso atual e futuro dos estudantes (COSTA; FARIA, 2013).

Pensando nesta função abrangente que a escola precisa alcançar, aumenta-se o debate quando se analisa o período do ensino médio, já que este se caracteriza como o último nível da educação básica, e um dos responsáveis por formar os jovens para a vida. Torna-se ainda mais difícil a inserção deste desenvolvimento emocional e social em conjunto ao acadêmico, pois o ensino médio enfrenta dificuldades persistentes, além das quais os demais níveis de ensino também se defrontam (KRAWCZYK, 2011).

O ensino médio brasileiro tem enfrentado problemas de infraestrutura precarizada das escolas, manutenção de um formato educacional defasado, desvalorização dos professores, falta de definição quanto à sua identidade, dificuldade em oferecer acesso e, principalmente, permanência dos estudantes (MOEHLECKE, 2012). Muitos alegam que o discurso sobre a situação do ensino médio é alarmista, entretanto, observa-se explicitamente a falta de consenso sobre o que se quer com este período escolar, sendo confirmado pelas seguidas reformas que vem sofrendo durante toda sua história (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Diante desta realidade, o ensino médio vem apresentando sinais de estagnação em relação a sua capacidade de abrangência e qualidade. Tal dado é comprovado quando se verifica que somente metade dos jovens entre 15 a 17 anos está cursando este nível de ensino, e a proporção de abandono praticamente dobrou nos últimos anos. A escola de ensino médio, especialmente a pública, constitui-se

como um ambiente desestimulantes e, muitas vezes, desorganizado e inseguro, tanto para os profissionais quanto para os estudantes que não encontram a formação necessária para fazer a transição para o ensino superior, ou para o mercado de trabalho (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013).

Compreendendo que o ensino médio deve trazer contribuições para além da aprendizagem de conteúdo, colaborando também para a formação ética, profissional e existencial dos estudantes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015), e aumentando as possibilidades de interação social, ampliando as experiências de vida e contribuindo para a construção da história de cada um (SPOSITO, 2008; TEIXEIRA, 2011), é necessário levantar o debate sobre estes aspectos que estão sendo ignorados.

Dentro deste contexto, é preciso refletir a condição dos estudantes que enfrentam as interferências das variáveis ambientais envolvidas durante o percurso de conclusão do ensino médio. A organização contextual deve possibilitar uma formação mais integral, abarcando além dos processos de ensino e aprendizagem, os aspectos afetivos, sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento acadêmico (TEIXEIRA, 2011). Todo este cenário perpassa os significados, as representações, as crenças e os comportamentos que os estudantes desenvolverão e manterão para sua vida presente e futura, influenciando durante a escolarização o seu desempenho (CALIATTO; MARTINELLI, 2009).

Considerando a importância que as representações e as crenças dos estudantes têm sobre o desempenho escolar, compreende-se que, a partir dos aportes teóricos da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1997), é possível estabelecer investigações e discussões a respeito do modo com que as vivências escolares influenciam e são influenciadas pela percepção que o estudante tem sobre si mesmo e sobre o ambiente. A teoria postula que os processos cognitivos, tais como a interpretação das informações, os pensamentos, as expectativas e as crenças, atuam no estabelecimento de novos comportamentos nos indivíduos (CALIATTO; MARTINELLI, 2009).

Um dos mecanismos centrais para avaliar as crenças sobre si e sobre o contexto é o de autoeficácia, definida como o julgamento que a pessoa faz sobre sua capacidade em organizar e executar ações necessárias para se alcançar um determinado objetivo (BANDURA, 1997). Esta crença encontra-se diretamente relacionada a tarefa na qual a pessoa está envolvida, sendo assim, é específica para

cada tipo de atividade a ser desenvolvida no dado momento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Pajares e Olaz (2008) enfatizam, a partir desta perspectiva, que as crenças de autoeficácia desempenham um papel crítico na cognição, na motivação e no comportamento humano, viabilizando um controle mais elevado sobre os pensamentos, sentimentos e atitudes. Portanto, a autoeficácia é essencial para o funcionamento humano, influenciando o exercício de controle e realização pessoal, cultural e social do indivíduo e, certamente, nos processos educativos.

Uma vez que a crença de autoeficácia é tida como um construto referente a vários domínios distintos, é preciso que sua análise também seja específica a cada contexto (BANDURA, 1997). Deste modo, quando considerada no âmbito educacional a autoeficácia representa a crença do estudante na sua própria capacidade de organizar e realizar as ações necessárias para gerar certos resultados relacionados a sua aprendizagem (BANDURA, 1993). Entretanto, é importante afirmar que mesmo sendo vista como mediadora das ações requeridas para aprender, a crença por si só não assegura que o processo de aprendizagem aconteça, pois não substitui o conhecimento e as habilidades, e ainda não tem controle total das interferências do ambiente (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; DANTAS, 2012).

A autoeficácia acadêmica, como é denominada quando referente ao contexto escolar, é indicada como um forte determinante de realizações que o estudante pode obter. Compreendida como uma forte preditora e mediadora do desenvolvimento acadêmico (CHOI, 2005), ela está significativamente ligada ao engajamento cognitivo e aos aspectos motivacionais da aprendizagem (MARTINELLI & SASSI, 2010). Sendo assim, a forma como o indivíduo se autoavalia frente as características do ambiente escolar, influenciará sua motivação, seu engajamento, sua persistência e o seu desempenho (MENDES; NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018).

De acordo com Schunk (1995) quanto mais elevada a autoeficácia percebida pelo estudante melhor ele se organizará para a execução das atividades escolares, respeitando as datas, mantendo-se envolvido mesmo diante de outras tarefas interessantes e, conseqüentemente, demonstrará um melhor desempenho acadêmico. Do contrário, quanto mais rebaixada for percebida a autoeficácia menos motivação e engajamento terá o estudante, apresentando pouco compromisso com

os objetivos propostos, desistindo facilmente diante de dificuldades e apresentando uma baixa expectativa de resultados futuros.

Percebe-se que a crença de autoeficácia acadêmica assume um papel importante na influência do desempenho escolar, contudo, além desta percepção do estudante sobre a própria capacidade, é preciso verificar também o quanto estas capacidades são reais, se os conhecimentos adquiridos são suficientes e de que forma o ambiente está atuando nestes fatores (BZUNECK, 2001). Este último aspecto, a influência do ambiente na autoeficácia, muitas vezes não recebe a devida atenção, entretanto, a forma como o contexto escolar se estrutura e as atividades são impostas afeta a percepção do estudante sobre suas capacidades de se organizar e em alcançar um bom desempenho acadêmico (CALIATTO; MARTINELLI, 2009).

Poucos estudos buscam a relação entre o contexto escolar e as reações emocionais dos estudantes, contudo é necessário apontar quais fatores do ambiente intervêm sobre a autoeficácia. Um fator de destaque é o papel que os diversos atores escolares podem desempenhar no desenvolvimento de características importantes dos estudantes, influenciando de maneira positiva ou negativa a autopercepção de eficácia, a motivação e a aprendizagem (SERPA; SOARES; FERNANDES, 2015). Destes atores escolares, os professores têm um significado especial pelo convívio mais direto e constante com os estudantes, e assim, a maneira como é percebido o empenho e a conduta deles em sala de aula interfere na percepção que o estudante pode ter sobre seu próprio comportamento. Claro que esta informação não tem como objetivo somente classificar a conduta dos professores como boas ou ruins, mas buscar analisar de que forma a visão que o estudante tem sobre eles interfere na percepção de autoeficácia acadêmica (JOËT; USHER; BRESSOUX, 2011).

As expectativas que os professores demonstram quanto ao desempenho do estudante também impacta de forma positiva ou negativa a sua autoeficácia, de modo que, quanto mais elevada a expectativa docente melhor será o ambiente em sala de aula e mais estimulantes serão as tarefas, impulsionando o estudante a obter sucesso. E por outro lado, quanto mais baixa a expectativa mais o professor tende a transmitir atividades e *feedbacks* desestimulantes, rebaixando também a percepção de capacidade do estudante em ter êxito (FERREIRA, 2015).

Outras variáveis do contexto escolar que pode atuar sobre a autoeficácia do estudante são as características estruturais da escola (LIU; KOIRALA, 2010), o relacionamento interpessoal com os colegas de turma (FERREIRA, 2015), o clima escolar vivenciado (LIU, 2012), entre outros. Estas variáveis escolares atuam como fontes de formação e manutenção da crença de autoeficácia, que são constituídas pelas experiências diretas, aprendizagem vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos (BANDURA, 1997). Desta forma, por exemplo, as ações do professor podem atuar tanto através da persuasão verbal quanto pela experiência vicária (JOËT; USHER; BRESSOUX, 2011). Já o clima escolar pode influenciar a forma como o estudante se sente na escola, desencadeando reações fisiológicas e emocionais que interferem na forma como ele vai avaliar sua capacidade em lidar com as demandas acadêmicas dentro do clima vivenciado (LIU, 2012). Neste sentido, compreende-se que as variáveis do contexto escolar podem operar como fontes de formação das crenças de autoeficácia acadêmica, entretanto, poucos estudos procuram fazer esta relação entre ambiente acadêmico e reações emocionais dos estudantes.

Visto que a autoeficácia não é estática, ela também pode se alterar durante as experiências escolares, tais como as mudanças de uma série para outra, a troca de turmas, a modificação dos professores, as alterações de período ou até mesmo a transferência de uma escola para outra (BANDURA, 1997; GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO, 2011). Como se pode observar, no cotidiano, alguns acontecimentos podem ser percebidos (processos de atenção), processados e retidos (memória) e, por fim, interpretados de várias maneiras diferentes pelas pessoas. Será a habilidade de discriminar, dar significado e integrar as fontes importantes de informação de eficácia que aumentará o desenvolvimento de habilidades cognitivas para processar as informações do ambiente (PAJARES, 2002; NUNES, 2008), no caso, as referências do espaço escolar a serem processadas. Assim, a antecipação dos resultados esperados das suas ações depende do julgamento que a pessoa faz sobre o quanto será capaz de agir frente a estas situações contextuais (BANDURA, 1997).

Neste sentido, os estudantes que acreditam ser eficazes esperam conseguir resultados positivos das suas ações, enquanto os que apresentam uma baixa crença das suas capacidades esperam desempenhos e resultados negativos. É reforçado então a concepção de que os indivíduos se envolvem de forma mais efetiva em

atividades que julgam ser capazes de realizar e nas quais antecipam bons resultados (NUNES, 2008). Estes dados vão de encontro com a literatura sobre o assunto, e supõe a necessidade de medidas que façam com que a escola seja vista como um ambiente organizado e harmônico, sendo percebido como adequado e possibilitador de aprendizagem, produzindo uma crença de autoeficácia positiva e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos estudantes (LIU, 2012; SERPA, 2012).

Nota-se um crescente de estudos sobre a autoeficácia em diversos países, entretanto, no Brasil esta linha de investigação vem sendo explorada mais recentemente (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). Quando comparados, os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras vão de encontro com os achados nas pesquisas internacionais sobre a temática (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2010). Entretanto, observa-se uma escassez de estudos que se dedicaram a investigar a autoeficácia de estudantes, principalmente quando comparados com pesquisas sobre a autoeficácia docente que, no Brasil, apresenta uma maior disseminação. Dentre os achados estão investigações sobre a autoeficácia de estudantes do Ensino Fundamental (OLIVEIRA; SOARES, 2011; SILVA et al., 2014), na Educação de Jovens e Adultos (CALIATTO; MARTINELLI, 2009; RODRIGUES, 2015) e no Ensino Superior (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Como é possível notar, existem lacunas a serem exploradas em relação a autoeficácia, especialmente no Ensino Médio, que é o nível de ensino com os menores índices de estudos (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

Em relação a este nível de ensino, aparecem alguns estudos recentes que se debruçaram sobre a autoeficácia acadêmica dos estudantes do ensino médio, dentre eles está o das autoras Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015), que analisaram as percepções de autoeficácia acadêmica de 534 estudantes de nove escolas públicas e as associou com as especificidades das séries e turnos. Os dados obtidos com o questionário de caracterização e com a Escala de Autoeficácia Acadêmica do ensino médio indicaram similaridades entre os estudantes dos três turnos pesquisados (matutino, vespertino e noturno). Ainda em relação as séries, observou-se que os estudantes da 2ª série do ensino médio apresentam crenças de autoeficácia mais baixa do que os estudantes da 1ª e 3ª séries. Também foi ressaltado na pesquisa que, a percepção para aprender é mais elevada do que a

percepção de autoeficácia para atuar na vida escolar, demonstrando que os estudantes se sentem mais preparados para executar tarefas direcionadas para aprender (como se preparar para provas), do que realizar ações voltadas para a vivência escolar (como colaborar com ideias para melhoria da escola).

Outra pesquisa realizada por Dantas et al. (2015) também investigou as relações entre autoeficácia acadêmica e as estratégias de estudo e aprendizagem de 160 estudantes de escolas públicas, durante o primeiro semestre da 1ª série do ensino médio. Os pesquisadores propuseram uma intervenção ao longo de um semestre, que foram realizadas por docentes facilitadores, em sala de aula, utilizando materiais didáticos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. Foram aplicados nos estudantes o questionário de caracterização, a Escala de Autoeficácia Acadêmica do Ensino Médio e o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem para pré e pós-teste. A investigação apontou como resultado uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia acadêmica e as estratégias de estudo e aprendizagem, entretanto, também houve uma diminuição dos coeficientes destas correlações ao longo do tempo. Os autores sugerem que este resultado pode ter interferência de outras variáveis não investigadas no estudo.

Quanto à intervenção proposta, Dantas et al. (2015) consideram ter contribuído para a apreensão de novas informações sobre as estratégias de estudo e aprendizagem, e conseqüentemente, possibilitaram a reavaliação e o ajuste de percepções mais adequadas quanto à realização das atividades requeridas no âmbito do ensino médio. Por fim, os autores enfatizam que o estudo demonstrou a necessidade de novas pesquisas que analisem outros fatores que podem influenciar a autoeficácia dos estudantes e suas estratégias de estudo e aprendizagem.

Buscando compreender os aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica de estudantes também do ensino médio, Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015) analisaram 886 participantes de escolas públicas. Para obtenção dos dados foram utilizados um questionário de caracterização e a Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio. Quando submetidos a análise descritiva, os dados revelaram que os estudantes se perceberam moderadamente ($n=886$; $M=5,06$; $DP = 0,97$) capazes de executar as tarefas relacionadas à aprendizagem. Os resultados também evidenciam que, dentre as variáveis pessoais e escolares investigadas, a saber gênero, idade, estudo do pai, intenção de ingressar no Ensino Superior e repetência de alguma série, poucas se

relacionaram significativamente com os níveis de autoeficácia acadêmica dos estudantes. As variáveis mais significativas relacionadas a autoeficácia foram gênero e intenção de ingressar no ensino superior, sendo quanto ao gênero as mulheres identificadas com crenças de autoeficácia mais elevadas que os homens, justificando-se tal resultado aos aspectos culturais, e a variável de intenção de ingressar no ensino superior indica um aspecto motivacional que atuaria reforçando e sendo reforçada pela autoeficácia acadêmica dos estudantes. O estudo finaliza indicando a importância de pesquisas que busquem conhecer o papel do contexto escolar como promotor de autoeficácia, pois até mesmo as variáveis tidas como pessoais podem ser influenciadas por aspectos contextuais em que os estudantes se encontram inseridos.

Outro dado observado com as pesquisas sobre a temática é a grande prevalência de estudos de abordagem quantitativas, sendo que a alguns anos já vem sendo feito apontamentos sobre a necessidade de estudos relacionados à autoeficácia que levantem dados de maneiras mais diversas. Schunk (1991) já apontava a necessidade de investigações mais aprofundadas, como os estudos longitudinais; em domínios mais específicos, como os estudos de caso; e metodologias qualitativas, como histórias orais. Ainda que estes estudos incluam um número menor de participantes, eles podem oferecer fontes significativas de dados para examinar o papel que a autoeficácia acadêmica desempenha na vida dos estudantes.

Acredita-se que com os expostos sobre a temática, e considerando-se as particularidades do ensino médio, o conhecimento produzido por esta pesquisa pode contribuir para compreender a importância do contexto escolar como um espaço de promoção e manutenção da autoeficácia acadêmica. Deste modo, buscou-se analisar as variáveis contextuais e suas influências sobre as crenças de autoeficácia acadêmica percebida de estudantes do ensino médio.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

2.1 OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as associações entre as variáveis do contexto escolar e as crenças de autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio. Para se alcançar este propósito, foram delimitados como objetivos específicos deste capítulo:

- Analisar a autoeficácia percebida dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento acadêmico;
- Examinar se possíveis associações entre os aspectos do ambiente escolar e a autoeficácia dos participantes.

2.2 MÉTODO

O trabalho apresentado constitui um estudo de casos múltiplos na modalidade exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, e com temporalidade classificada como transversal. Trata-se, como propõe Yin (2015) ao definir estudo de caso, de uma investigação que visa analisar um fenômeno atual inserido em seu ambiente real, principalmente quando o limite existente entre estes não está evidenciado. Portanto, o estudo de caso surge da necessidade de se investigar fenômenos sociais complexos, e conseqüentemente, deve-se lidar com as condições contextuais em que tais fenômenos acontecem. Enquanto estudo de casos múltiplos, permite contestar e comparar as respostas obtidas parcialmente em cada caso analisado, podendo assim contribuir para a confiabilidade do estudo (YIN, 2015).

Da mesma forma, Yacuzzi (2005) destaca que a relevância dos estudos de caso é justamente não se voltar somente para o fenômeno, mas também para o seu respectivo contexto. Sendo assim, foi utilizado este delineamento de investigação por ser essencial para a presente pesquisa compreender as condições contextuais da escola, pois estas são relevantes para a investigação do desenvolvimento e da manutenção da autoeficácia acadêmica dos estudantes.

Em relação à abordagem qualitativa, sua escolha se deu pela possibilidade que fornece para compreender de forma ampla o fenômeno investigado, visto que tal abordagem não se preocupada apenas com a representação numérica, mas, sim, com uma compreensão aprofundada de um grupo ou organização social (SILVEIRA;

CÓRDOVA, 2009). Por se preocupar com os aspectos da realidade que cercam as dinâmicas das relações sociais, a pesquisa qualitativa lida com os significados, crenças, valores e comportamentos que as pessoas têm a respeito do fenômeno analisado (MINAYO, 2001).

Enquanto modalidade, foi definida a exploratório-descritiva por viabilizar uma maior familiaridade com o fenômeno, tornando-o mais explícito e, ainda, possibilitando a construção de hipóteses sobre ele. Sendo assim, seu objetivo principal é levar ao aprimoramento de ideias ou descobertas sobre o problema investigado. A característica descritiva também permite estabelecer relações entre as variáveis e sua natureza, expondo os aspectos de um determinado fenômeno ou população (GIL, 2010).

2.2.1 Participantes

Como fica explicitado na tabela abaixo, participaram da pesquisa 15 estudantes, sendo 13,3% (n= 2) do 1º ano, 53,3% (n= 8) do 2º ano e 33,3% (n= 5) do 3º ano do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do estado de São Paulo. Destes estudantes, 60% (n= 9) eram do sexo feminino e 40% (n= 6) do sexo masculino, com idades entre 15 e 17 anos (Dp= 0,56).

Tabela 5 – Caracterização dos participantes

Participantes	Nº	%
Sexo		
Masculino	6	40
Feminino	9	60
Total	15	100
Faixa etária		
15 anos	4	26,6
16 anos	10	66,6
17 anos	1	6,6
Total	15	100
Ano que está cursando:		
1º ano	2	13,3
2º ano	8	53,3
3º ano	5	33,3
Total	15	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

A escolha dos participantes se deu de forma aleatória, de modo que foi realizado o convite a todos os estudantes do ensino médio e aqueles que demonstraram interesse e trouxeram a autorização dos responsáveis foram selecionados.

Em relação à instituição em que foi realizada a pesquisa, trata-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do estado de São Paulo. Como quadro de funcionários a escola atualmente conta com 72 servidores, dentre eles diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, mediador, professores e agentes de organização escolar (inspetores, cozinheiras e funcionários da secretária). Os estudantes são um total de 423 matriculados, sendo distribuídos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (n= 250 estudantes) e do 1º ao 3º ano do ensino médio (n= 173 estudantes).

A instituição também apresenta índices baixos nas avaliações de qualidade do ensino na rede estadual, tendo notas abaixo da média quanto à aprendizagem adequada dos estudantes. Na última avaliação, realizada a partir da Prova Brasil, em que a proporção esperada era de que 70% dos estudantes obtivessem uma aprendizagem adequada até o ano 2022, a escola apresentou 23% de estudantes que aprenderam adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos, que significa que de 71 estudantes avaliados, 16 indicaram aprendizagem dentro do esperado. Em relação a proporção dos que aprenderam adequadamente a resolução de problemas matemáticos, somente 4% alcançaram o esperado, sendo que dos 71 estudantes avaliados, apenas 3 tinham aprendido esta competência. Estes dados colocam a escola entre os piores índices na avaliação, demonstrando a necessidade de maior atenção quando ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes (IDEB, 2015).

2.2.2 Instrumentos

Nesta primeira fase da pesquisa, foi utilizado como instrumento para o levantamento dos dados uma *entrevista semiestruturada*. O roteiro de entrevista contém 19 perguntas abertas que buscaram identificar as crenças de autoeficácia, suas fontes de formação, as vivências acadêmicas e a percepção sobre o contexto escolar dos estudantes. Com as perguntas, foi possível verificar se a autoeficácia percebida dos participantes encontra-se reforçada ou fragilizada, qual a fonte de

formação que exerce maior influência e de que forma esta influência é percebida. Também se investigou quais as possíveis relações que as experiências educacionais e as características escolares podem ter sobre o desenvolvimento e a manutenção da autoeficácia acadêmica dos estudantes (Apêndice A).

2.2.3 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foram realizados o encaminhamento e a aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (nº 4338) e na Plataforma Brasil (CAAE – 81349917.2.0000.5515). Posteriormente foi feito o contato com a Diretoria de Ensino da região e com a escola para lhes apresentar o projeto e uma carta solicitando autorização e demonstrando interesse na realização da pesquisa. Neste processo foi solicitado pela Diretoria Regional de ensino e atendido pela pesquisadora a descrição protocolada das justificativas e contribuições da pesquisa, e ainda as formas de responsabilização ética, e os modos de devolução dos resultados aos participantes e a escola. A coordenação da escola também pediu para que a pesquisadora apresentasse o tema e a proposta da pesquisa a todos os professores durante uma reunião, de modo que tomassem conhecimento do que estaria sendo desenvolvido na escola, e que colaborassem com a dispensa dos estudantes das aulas.

Após o processo de aprovação e autorização do projeto junto aos órgãos competentes, a pesquisadora entrou em contato com os estudantes para a apresentação da temática, dos objetivos e da forma pela qual os dados seriam coletados. Foi solicitado ainda que os estudantes consultassem seus pais e responsáveis quanto à participação e que fosse assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta os estudantes também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para formalizar sua colaboração na pesquisa ao responder os instrumentos propostos. Aqui se ressalta que foi esclarecido aos participantes a garantia do sigilo e do anonimato na divulgação dos dados, e reforçado a não obrigatoriedade, mas sim a disposição voluntária para a participação na pesquisa, de modo a não acarretar qualquer constrangimento ou prejuízo caso não desejassem participar ou optassem por não dar continuidade a alguma das etapas propostas.

O período utilizado para a execução desta primeira etapa da pesquisa foi de aproximadamente dois meses, visto o número elevado de faltas dos estudantes que

muitas vezes nos dias combinados não compareciam a escola. Também foi preciso adequações de datas devido aos acontecimentos escolares como dispensa de turmas por falta de professores, reuniões, semana de provas, eventos comemorativos e palestras. Deste modo, foi realizado um encontro individual com os estudantes, com duração média de 30 minutos, para a realização da entrevista.

2.2.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme define Bardin (2011), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser definidos antecipadamente ou não. Nesta etapa não foi definido previamente os critérios e categorias para a análise, sendo realizada a categorização temática somente após a coleta e leitura dos dados. Destaca-se ainda que o processo de categorização foi realizado conjuntamente com a orientadora, garantindo maior fidedignidade ao processo.

Desse modo, o critério utilizado para a categorização dos dados neste estudo foi semântico, por meio de categorias temáticas. E, de acordo com os procedimentos estabelecidos, organizou-se a análise seguindo as três etapas propostas por Bardin (2011): 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A *pré-análise* é identificada como uma fase de organização e tem como objetivo operacional e sistematizar as ideias iniciais para a elaboração do plano de análise. Geralmente, a fase busca a realizar a seleção dos materiais a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e, por fim, a definição de indicadores que serviram de base para a interpretação final. Já a fase de *exploração do material* corresponde à administração sistemática das escolhas tomadas, ou seja, dos procedimentos a serem aplicados para investigar o conteúdo. A partir desta exploração são encontradas as categorias em torno do qual o material encontra-se organizado. E a fase de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* busca propor as inferências e a relação dos dados com o quadro teórico escolhido, abrindo novas dimensões teóricas e interpretativas e respondendo aos objetivos inicialmente propostos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas com os participantes e utilizando a técnica da Análise de Conteúdo foram identificadas categorias semânticas que demonstram a percepção que os estudantes têm sobre a autoeficácia acadêmica e suas relações com o contexto escolar em que se encontram inseridos. A entrevista abordou as experiências escolares vividas diariamente pelos estudantes do ensino médio, de modo a identificar quais as variáveis presentes na escola que podem influenciar o julgamento que eles fazem sobre a própria capacidade em realizar as demandas escolares e ter um bom desempenho acadêmico.

Os dados obtidos possibilitaram a criação de três categorias, sendo a primeira sobre a percepção geral de autoeficácia, e as demais específicas a determinados domínios acadêmicos, como é apresentado a seguir:

1. Autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção;
2. Autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar;
3. Autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares.

Este afinamento é fundado na perspectiva da Teoria Social Cognitiva devido ao fato do construto investigado ser considerado microanalítico, indicando que a expectativa de autoeficácia depende, além do contexto, da especificidade da situação e da tarefa a ser realizada (AZZI; POLYDORO, 2006; BANDURA, 1997; TORRES, 2010).

As falas dos estudantes convergem quando relatam o julgamento que têm sobre as próprias capacidades de realização acadêmica, sendo que a partir das categorias foram identificadas a percepção de autoeficácia acadêmica geral dos estudantes e as variáveis de promoção e manutenção desta crença (categoria 1); a percepção relativa as próprias capacidades para executar ações e participar das experiências e práticas escolares requeridas para que aconteça o protagonismo e a formação social (categoria 2); e por fim, as suas percepções quanto as próprias capacidades para aprenderem os conteúdos e alcançarem as metas necessárias para a efetivação de um desempenho positivo (categoria 3). Os resultados categorizados serão apresentados e discutidos conjuntamente, seguindo os pressupostos teóricos e científicos sobre a temática investigada.

3.1 Autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção

Esta categoria abarca a crença de autoeficácia acadêmica percebida pelos estudantes com base nas vivências escolares, de modo a compreender o juízo feito quanto às próprias capacidades de realizar as ações necessárias para obter um desempenho acadêmico positivo. Como indica a literatura, a autoeficácia constitui-se a partir de quatro fontes (BANDURA, 1997; NUNES, 2008), e nas verbalizações foram identificadas variáveis do contexto escolar que se enquadram nestas fontes e influenciam a promoção e a manutenção da percepção que os estudantes têm sobre suas capacidades de desenvolvimento educacional.

A partir das vivências escolares vista de uma forma mais global, uma parte dos estudantes pesquisados demonstra uma crença de autoeficácia acadêmica positiva, verbalizando sentirem-se autoconfiantes quanto ao seu papel de estudantes, considerando ter as capacidades necessárias para obter um bom desempenho escolar. Abaixo, trechos dos relatos demonstram a autoconfiança e os motivos apresentados pelos estudantes para justificar tal percepção:

“Sim, sou uma aluna autoconfiante. Porque eu tento fazer as coisas certas, sempre tento fazer tudo direito quando estou na escola, se mesmo assim não dá certo aí tem alguma coisa né (risos). Se eu faço tudo certo e ainda assim alguma coisa dá errado então não pode ser só culpa minha” (Jaqueline, 2º ano).

“Sim, eu acredito em mim mesmo. Eu acho que todo mundo é capaz de fazer qualquer coisa, só precisa tentar” (Gustavo, 3º ano).

“Me considero confiante. Sei lá, na minha cabeça eu acho que sou capaz de conseguir, de me organizar para fazer o que preciso fazer. Alguns alunos nem tentam, mas eu vou atrás, me esforço para conseguir fazer” (João, 1º ano).

Esta última fala deixa evidente que o estudante se considera autoconfiante justamente por ter a capacidade de se organizar para realizar suas atividades, que segue exatamente a definição de autoeficácia acadêmica da literatura, compreendida como a confiança percebida pelo próprio estudante de que é possui as capacidades necessárias para organizar e executar as ações escolares que produzirá resultados efetivos relacionados à sua aprendizagem (BANDURA, 1993).

A maior parte dos estudantes, portanto, demonstram ter uma crença de autoeficácia positiva, e o que acarreta esta percepção nos participantes é interpretação de que se esforçam para se articularem e para realizar corretamente as tarefas dentro da escola, conseguindo desta forma ter um bom desempenho acadêmico. Portanto, mesmo compreendendo que a autoeficácia não é considerada sinônimo e nem garantia de habilidades, é possível afirmar que indivíduos que se consideram autoeficazes, geralmente, entendem que as habilidades podem ser construídas e alcançadas através da persistência, do esforço e do exercício (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2015).

Entretanto, a autoeficácia por si só não pode ser definida como garantia de êxito para o desempenho dos estudantes, visto que ela não substitui as habilidades e conhecimentos reais. Além disto, ainda precisam ser avaliadas as influências que o ambiente tem diante das crenças de autoeficácia acadêmica que o estudante desenvolve (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; DANTAS, 2012). Desta forma, compreendendo que a crença não é o único fator a influenciar o desempenho escolar, as interferências do ambiente ficam evidenciadas nas verbalizações dos estudantes que apresentam uma crença de autoeficácia acadêmica mais baixa.

“Me falta confiança. A escola não dá espaço pra gente acreditar em nós mesmo, muito pelo contrário, a escola nos faz ser um tipo de pessoa que a gente não é. Por mais que tente ser confiante, não dá, a escola vai cortando o que a gente é de verdade e entramos num estereótipo” (Leonardo, 2º ano).

“Não, a escola me deixa insegura, em outros lugares e situações até me sinto autoconfiante, mas na escola não, é difícil lidar com as coisas que acontecem aqui, tenho muita dificuldade e acho que não consigo fazer as coisas direito” (Mariana, 2º ano).

Estes participantes que apresentam uma autoeficácia acadêmica percebida como negativa associa a falta de confiança ao contexto escolar em que estão inseridos, apontando que percebem a escola como um ambiente desfavorável a promoção e a manutenção da confiança em suas próprias capacidades. Bandura e Locke (2003) consideram que uma vez que a interpretação feita sobre o contexto seja de adversidades, o indivíduo também terá maiores dificuldades em avaliar a sua autoeficácia, cometendo erros de julgamento e se autoanalizando como ineficaz para as ações que precisa realizar.

Também é preciso considerar que dentro da escola existe uma diversidade de estudantes (SPOSITO, 2008), dentre os quais alguns se destacam com maior facilidade, conseguindo desenvolver mais flexibilidade e autorregulação e, conseqüentemente, obtendo sucesso e se preparando melhor para atuarem nas tarefas acadêmicas. Mas há também estudantes que não aprendem tão rápido, visto as particularidades de cada um, e acabam sofrendo mais fracasso, o que torna mais difícil acompanhar os demais, causando uma diferenciação entre os próprios colegas (BZUNECK, 2001).

Os estudantes que tem mais dificuldade precisam aprender, além dos conteúdos escolares, a enfrentar um ambiente que se apresenta como um dificultador da sua condição de aprendiz. Bandura (1986, p. 417) considera que a escola não sabe lidar corretamente com estes estudantes, tornando-se para eles uma 'escola de ineficácia', o que significa que em vez de auxiliá-los na recuperação da crença de autoeficácia, acaba rebaixando-a ainda mais.

Neste sentido, a grande dificuldade encontrada pelos estudantes pesquisados é ter uma base que permita reavaliar sua crença de autoeficácia acadêmica de forma adequada diante de vivências escolares vistas como ameaçadoras ou opressivas. Uma vez que a observação e a interpretação de situações conflitantes interferem na autoeficácia, levando ao seu rebaixamento, o estudante pode tender a não realizar determinadas ações dentro da escola, o que faz com que o mesmo não tenha posteriormente referências quanto ao próprio desempenho, ou que o tenha de forma negativa, enfraquecendo ainda mais a percepção de que não possui as capacidades adequadas.

Além disto, ressalta-se que os estudantes que apresentaram uma crença de autoeficácia acadêmica negativa é do 2º ano, o que corrobora a pesquisa da Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015), em que os estudantes do mesmo ano também demonstraram uma autoeficácia mais baixa do que os do 1º e 3º ano do ensino médio. Segundo as autoras, tal dado pode ser compreendido devido às expectativas em relação à transição do ensino fundamental para o médio, uma vez que no primeiro ano os estudantes encontram-se mais envolvidos e estimulados pelo novo nível de ensino, entretanto, no segundo ano já ocorre uma diminuição da expectativa e do engajamento, levando a uma diminuição da autoeficácia, que pode voltar a se elevar no terceiro ano devido a ser ao encerramento do ciclo de estudos da educação básica.

Além das percepções de autoeficácia polarizadas entre negativas e positivas, alguns dos participantes demonstram uma variabilidade entre ambas, indicando que em determinados momentos sentem-se confiantes sobre as suas capacidades, mas em outros se sentem inseguros.

“Em alguns termos eu acho que sou confiante em mim mesma, só que as vezes bate uma insegurança, porque o professor começa a falar de algumas coisas que sei que preciso fazer para passar, e penso que não vai dar não, fico em dúvida se vou ser capaz. Ai depois eu penso ‘ai não, eu consigo sim’, é só me esforçar um pouco. Mas depois vem outra coisa e já fico insegura de novo (risos)” (Paula, 1º ano).

“Um pouco confiante e um pouco não. As vezes eu confio mais, as vezes eu confio menos. As vezes não me sinto segura, mas é coisa comigo mesma, por achar que não consigo fazer certas coisas. E as vezes eu acho que consigo, as que tenho mais facilidade confio que consigo” (Fernanda, 3º ano).

Como é possível perceber, estes estudantes apontam uma variação na percepção de autoeficácia acadêmica, percebendo-se em determinados momentos com capacidade de realizar as tarefas, e em outros se sentindo incapaz. Entretanto, pelo fato da autoeficácia não ser considerada estática (AZZI; POLYDORO, 2006), é justificável que em certas situações os indivíduos sintam-se mais autoconfiante, por já ter tido outras experiências exitosas, enquanto que frente a novas vivências percebam-se menos confiantes, até ter informações suficientes para novamente regular e reorganizar o senso de autoeficácia percebido.

Desta forma, as mudanças de alguns aspectos do contexto escolar, como a troca de professor ou de turma, a alteração de horários de aula, as diferenças entre uma disciplina e outra, e até mesmo a distinção entre as turmas e séries podem interferir e causar estas variações na crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). Como a presente pesquisa foi realizada com estudantes dos três anos do ensino médio, essa variação da percepção de autoeficácia pode ter ocorrido devido às demandas específicas de cada turma.

Quanto à promoção e a manutenção da autoeficácia acadêmica percebida foram identificadas, nos relatos dos estudantes participantes, algumas variáveis do contexto escolar que atuam reforçando ou enfraquecendo estas crenças. Uma destas variáveis é o retorno que os professores dão sobre o desempenho nas

atividades e a percepção deles em relação aos estudantes, sendo que estes *feedbacks* aparecem tanto como negativos quanto como positivos no que se refere a influência na autoeficácia.

“Os professores não falam o que tem de bom, só o que tem de ruim. Se faz algo bom eles não falam, só apontam quando alguma coisa está errado. É umas das coisas que desestimula, faz a gente pensar que não somos bons nem que conseguiremos fazer bem as lições e as provas” (Miguel, 2º ano).

Acho que sou uma boa aluna, porque eles (professores) falam que eu tenho capacidade ne, é só eu querer. Tem professores que falam que eu sou aluna de 10 e não de 6, 7. Eles falam que eu tenho capacidade, e se eles acham que tenho, então eu tenho (risos)” (Luana, 2º ano).

É notório que a fonte de persuasão social, identificadas nas devolutivas dadas pelos professores, atuam frente ao julgamento que o estudante faz sobre as suas capacidades de alcançar êxito ou de fracassar. Na primeira fala o estudante deixa claro que receber apontamentos sobre os erros de forma inadequada faz com que a percepção de autoeficácia diminua, acreditando que não será capaz de realizar as atividades propostas. Enquanto que na segunda fala, a outra estudante indica que a valorização do professor sobre seu desempenho faz com que ela também acredite ser capaz de obter sucesso.

O *feedback*, quando dado de forma errada, pode exercer uma influência persuasiva (BANDURA; LOCKE, 2003), fazendo com que o indivíduo, mesmo tendo outros indicativos de sucesso, acredite no que lhe é dito, principalmente quando este retorno é dado por pessoas significativas. Já uma devolutiva adequada, em que é apontado o que precisa ser melhorado, mas que também se demonstra a confiança na capacidade do outro em conseguir, faz com que o indivíduo se perceba também confiante (NUNES, 2008), no caso dos estudantes elevando a autoeficácia acadêmica. É claro que, o objetivo não é classificar a conduta do professor como boa ou ruim, mas buscar compreender que a sua visão é significativa para o estudante e será levada em consideração quando o mesmo for avaliar as próprias capacidades de realizar uma tarefa.

O professor, além de influenciar a autoeficácia do estudante por meio das devolutivas verbais, também pode fazê-lo sendo percebido como alguém a quem se espelhar (SERPA; SOARES; FERNANDES, 2015). Seguindo este pressuposto,

quando questionados os estudantes indicaram alguns atores escolares que eram admirados e vistos como modelos ou inspirações, e a maioria apontou professores.

“Ah tem o professor João, quando ele chega na aula ele chega animado. Gosto deles porque explicam tudo certinho até a gente entender, se alguém não entendeu alguma coisa eles explicam de novo sem reclamar. Ele tem muito conhecimento, e como explica até que todo mundo tenha entendido ajuda muito, todo mundo consegue fazer as lições dele” (Jaqueline, 2º ano).*

“A professora Ana, eu admiro o jeito dela, o caráter, ela sempre me ajudou, explicava cinquenta vezes se fosse preciso para a turma entender, quando ela deu aula foi quando eu mais aprendi. Se ela desse aula sempre acho que sempre teria notas boas” (Bianca, 2º ano).

Observa-se que os professores que os estudantes admiram fazem com que eles se sintam capazes de fazer as atividades e conseguir boas notas, ou seja, acabam reforçando a percepção de autoeficácia acadêmica. Também se evidencia que os professores mais dedicados e dispostos para explicar mais de uma vez o conteúdo são os que mais atuam como modelos, portanto, os estudantes ao perceberem os professores como mais empenhados e dedicados tendem a apresentar uma melhor percepção de autoeficácia.

Como indicado em outros estudos, os estudantes que demonstram mais engajamento no processo de aprendizagem são os que se sentem contagiados pelo entusiasmo e o comprometimento dos professores (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006), de modo que, estes professores se tornam facilitadores da formação, da expressão e da manutenção da autoeficácia percebida por seus estudantes (SERPA; SOARES; FERNANDES, 2015).

Por fim, os períodos de avaliações também foram identificados como um dos aspectos do contexto escolar que interfere na autoeficácia acadêmica, uma vez que, nestes momentos, os alunos adquirem experiências próprias de “bom” ou “mau” desempenho. Além disto, os dias de avaliações despertam reações físicas e emocionais que também representam uma influência no julgamento sobre as capacidades para conseguir realizá-las. Abaixo, os participantes relatam como se sentem e percebem este momento de provas escolares.

“Nas provas eu fico muito mal, tem umas provas que eu faço e acho que não vou conseguir responder todas as perguntas e fico tremendo e suando de medo. Isso me atrapalha” (Ana, 3º ano).

“Em dia de prova eu fico muito nervosa, fico suando e com dor na barriga. Sempre fico assim na semana de provas, porque tenho medo de não conseguir fazer, isso já aconteceu algumas vezes, eu entreguei a prova em branco de tão nervosa e com dor na barriga que eu fiquei. Fiquei com nota vermelha e me senti uma péssima aluna” (Mariana, 2º ano).

As reações fisiológicas, uma das fontes de formação da autoeficácia, aparecem frequentemente associadas a situações de estresse ou ansiedade, principalmente em momentos de avaliação, pois é quando os estudantes fazem de forma mais incisiva o julgamento quanto as suas capacidades de conseguir realizar e prova e conseguir a nota necessária para sua aprovação. Estes estados são percebidos como indicadores de capacidades, de forma que o estudante aprende a ler a sua excitação corporal como uma evidência de competência ou incompetência (JOËT; USHER; BRESSOUX, 2011). Reações fisiológicas ou emocionais fortes, como ansiedade, fadiga, alterações de humor, tremores e sudorese fornece informações sobre a possibilidade de eventuais sucessos ou fracassos (BANDURA, 1997). Deste modo, estudantes que experimentam níveis elevados de reações, percebendo-as como falta de capacidade, apresentaram uma crença de autoeficácia prejudicada, o que refletirá também no seu desempenho, como dificuldade até mesmo em responder as questões nas provas por se sentir incapacitado no momento.

Como se pode observar, os participantes possuem uma autoeficácia acadêmica percebida na maioria das vezes elevadas quando relacionado a escola de modo geral, expressando se sentirem capazes de organizar e realizar com êxito as atividades escolares. Esta crença mais alta é associada pelos estudantes como resultado do esforço despendido para executar a tarefa, o que, conseqüentemente, reflete em experiências positivas e em uma melhora do desempenho. Sequencialmente, tal desempenho novamente é percebido como um reforçador, mantendo o ciclo em que a autoeficácia influencia e ao mesmo tempo é influenciado pela performance alcançada diante das suas próprias ações.

Contudo, é preciso considerar que o estudante por si só não tem autonomia total para promover ou manter a autoeficácia, de modo que o contexto escolar

interfere significativamente. Os atores presentes na escola e a forma como se estabelecem as relações entre eles, principalmente no que diz respeito aos professores, reflete no julgamento que o estudante faz quanto às suas capacidades para lidar com as ações educacionais.

3.2 Autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar

Nesta categoria é apresentada a crença de autoeficácia acadêmica para a participação na vida escolar, que é representada pela confiança do estudante na sua capacidade para planejar e executar ações, considerando a participação efetiva nas experiências e nas práticas escolares. Este envolvimento colaborativo com os pares e a escola estimulam o protagonismo juvenil e a formação social do estudante, fator previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e entendido como um princípio fundamental para o desenvolvimento de estudantes, principalmente no Ensino Médio (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA, DANTAS, 2010).

Os estudantes entrevistados, em sua maioria, demonstram acreditar ter capacidade para atuar no cotidiano escolar com ideias que poderiam contribuir para melhorias na escola, sendo que somente dois verbalizaram não contribuir, mas por considerar que a escola não precisa de novas ações e não por não terem capacidades de colaborar.

“Eu vou participar do grêmio estudantil, acho que com isso se conseguir vou poder ajudar ne? Eu ajudaria no que fosse preciso, tipo trocar os vidros e as portas da escola, mas aí teria que ir atrás de parceria com lugares, empresas, não sei muito bem, mas a gente pode descobrir e ir atrás” (Gustavo, 3º ano).

“Sim, daria a ideia de colocar copos pra gente beber água, porque beber água na mão é bem estranho, banheiro ter papel higiênico e a questão do material escolar. Na outra escola que eu estudava esses recursos eram um pouco melhor” (Pedro, 3º ano).

“Eu poderia, começando eu daria uma limpa nessa escola. Melhoraria os ventiladores, porque faz muito calor e não são todos que funcionam, mudaria esta cor horrível da escola. Melhoraria essa questão de estrutura e recursos, sabe? Porque como que a gente estuda desse jeito, sem ventilador, sem material? Depois perguntam ‘por que faz matrícula e falta?’ Porque ninguém sente vontade de vir para a escola deste jeito” (Aline, 3º ano).

Observa-se que os estudantes tanto acreditam ser capazes de atuar na escola quando apresentam quais seriam estas ideias e o que percebem que precisa ser melhorado. Portanto, a crença de autoeficácia neste quesito encontra-se elevada nos estudantes pesquisados, pois eles acreditam que podem se organizar para auxiliar a escola, identificam no que poderiam agir e apresentam formas de alcançar esta meta, como participar de um grêmio estudantil.

A estrutura física e os recursos aparecem, frequentemente, como um dos aspectos do ambiente escolar que influencia a percepção dos estudantes quando a conseguirem ter um bom desempenho acadêmico. Mesmo julgando-se autoeficaz, o estudante não percebe que a escola tenha meios de auxiliá-los sem uma estrutura adequada, o que até mesmo contribui para a evasão, como relatou a última estudante ao dizer que muitos se matriculam, mas acabam não frequentando as aulas.

No estudo de Guerreiro-Casanova, Azzi e Dantas (2012) também foi encontrada esta crítica à estrutura da escola, indicando que a precariedade das condições físicas e a falta de recursos aparece associada a forma como o estudante avalia poder utilizar suas capacidades de realizar as tarefas. É importante ressaltar que não somente a desorganização e a falta de recursos interferem nas percepções dos estudantes, mas também a forma de tratamento dispensada pelos atores escolares, muitas vezes percebidas como falta de respeito dos profissionais ao se dirigirem aos estudantes.

Neste sentido, umas das ideias para melhorar o contexto escolar dadas pelos participantes do presente estudo justamente a mudança com que os funcionários da escola agem com eles.

“Eu acho que teria a ideia de a direção melhorar o comportamento com os alunos, e alguns alunos também precisam melhorar isso, a relação entre diretoria e alunos. Elas (direção) poderiam interagir mais com a gente, ir na sala, conversar” (Bruna, 2º ano).

“Tem mais críticas, porque tem muita coisa que eu não concordo com a hierarquia da escola. Tudo que acontece eles estão sempre certos e os alunos sempre errados. Alguns professores até tentam entender a gente, mas outros não e nem a direção., eles nem escutam a gente, como vou conseguir fazer algo se nem sou ouvido” (Rafael, 2º ano).

“Querendo ou não a gente deveria ter mais afeto com o professor, com a direção, porque eles estão muito próximos, a gente passa umas 6

horas por dia com eles e isso acaba sendo o contrário, a gente pega um ódio deles e acaba com tudo. Já aconteceu de aluno bater em professor ou discussão todo dia, isso mano vai matando, ou você muda de escola ou você desiste por não dar conta” (Gustavo, 3º ano).

Nota-se que, assim como em outros estudos, a maioria dos estudantes não acredita que a escola os entenda e se interesse por eles (SPOSITO, 2008; TORRES, 2010), levando muitas vezes a desistência do processo de escolarização, como um dos participantes apontou. A dificuldade em se relacionar e a sensação de afastamento que os estudantes têm com os adultos da escola demonstram que, mesmo percebendo tais obstáculos e considerando-se capazes de contribuir com ideias para melhorá-los, muitas vezes não conseguem colocá-las em práticas, por não depender só deles a sua realização, mas de terceiros também.

Portanto, a crença de autoeficácia se mantém positiva, mesmo que as expectativas de resultados não sejam garantidas como exitosas, e reforça a ideia de que não basta a crença do estudante para que a ação se desenvolva, mas também é preciso de contribuições do ambiente. Nesta direção, os estudantes também verbalizam não ter espaço para fornecer ideias e para realizar estas contribuições, manifestando não se sentirem ouvidos por parte da gestão escolar e de alguns professores.

“Acho que sim, mas a gente não tem espaço, muito pouco. Eles às vezes falam que os alunos não colaboram, mas eles não dão espaço pra gente colaborar” (Miguel, 2º ano)

“Com certeza, o que falta é espaço para podermos fazer isso. Quantas pessoas não têm ideias para melhorar isso aqui, por exemplo, poderiam trazer um palestrante para conversar. O que é que custa ouvir nossas ideias mano?” (João, 1º ano).

“Sim, poderia contribuir bastante. Começaria sugerindo uma reforma na escola, mas a escola não quer saber da nossa opinião ou o que sentimos pela escolar” (Aline, 3º ano).

Desta forma, é necessário compreender que não basta somente o estudante ter uma crença de autoeficácia acadêmica adequada para atuar sobre o contexto se não lhes são dados o estímulo e o espaço para exercerem sua participação. Esta falta de auxílio pode ocasionar um rebaixamento da percepção dos estudantes sobre suas capacidades, diminuindo ainda mais o envolvimento com a escola. Entretanto

nos participantes a crença se mantém, ainda que por um determinado tempo, mesmo sem as condições favoráveis do ambiente. Isso pode ocorrer devido a atribuição causal que o indivíduo faz dos eventos no momento de avaliar suas capacidades (BZUNECK, 2001).

Os estudantes aqui investigados têm desenvolvido este conceito discriminativo para diferenciar o que eles acreditam ser capazes, do que realmente podem executar ou não na escola devido à interferência contextuais e não somente individuais. Por conseguinte, conseguem diferenciar quando seu sucesso ou fracasso são causados por esforço e capacidades próprias, ou por falta de suporte da escola. Percebe-se que, quando a causalidade é percebida como a falta de capacidade a autoeficácia encontra-se baixa, mas quando se associa a causa à falta possibilidades do contexto o impacto é menor sobre a crença de autoeficácia.

Ainda foi identificado junto aos estudantes as experiências em que, apesar das dificuldades, conseguiram atuar na vida escola e como se sentiram ao executar estas práticas, mas poucos relataram tais acontecimentos. Entre as descrições das vivências as que foram percebidas como exitosas envolvem as ações que teve por objetivo o compartilhamento com o coletivo escolar, envolvendo outras turmas e debatendo assuntos sociais ou culturais, como demonstra os trechos a seguir:

“A atividade do Dia da Mulher, eu tive a ideia de fazer uma atividade com todos os alunos da escola sobre machismo. Eu dei a ideia e os professores gostaram, então fiquei responsável por organizar. Ficou bem legal! Os outros alunos participaram e gostaram. Fiquei me sentindo orgulhosa e pensei ‘nossa, eu sou muito inteligente!’ Depois disso acho que poderia organizar outros eventos assim na escola” (Jaqueline, 2º ano).

“Sempre pensei que deveríamos ter mais informações sobre cursos, faculdade e ENEM, e eu faço curso profissionalizante durante a semana, então conversei lá onde faço o curso e um professor se propôs a vir dar uma palestra aqui na escola. Eu conversei com a diretora e ela autorizou, acho que vai ser bom para os alunos, vamos ter mais conhecimento. As vezes quando deixam e escutam nós podemos ajudar. Acredito que posso conseguir outras palestras depois” (Luana, 2º ano).

Fica evidenciado, portanto, que quando encontraram oportunidade os estudantes conseguiram se organizar para que suas ideias fossem colocadas em práticas na escola. Isto indica que a percepção de autoeficácia para executar ações

de protagonismo junto com o incentivo e o apoio dos atores escolares possibilita resultados positivos, visto que após vivenciarem estas experiências os estudantes indicam sentirem-se ainda mais capazes de voltar a colaborar futuramente.

Outro fator observado nestas experiências foi a consideração feita pelos estudantes do quanto os demais colegas vão gostar das ações propostas, de modo que ao serem reforçados pelo entusiasmo e o envolvimento dos outros estudantes, a percepção de autoeficácia aumenta, induzindo a julgar-se novamente capaz de exercer participação em novas práticas do contexto escolar. Nestas condições, Sahil e Hashim (2011) reforçam a compreensão de que mesmo havendo uma incompatibilidade entre as necessidades dos estudantes e o que é ofertado pela escola, os que se propõe a participar da vida escolar podem enfrentar o rebaixamento da autoeficácia devido ao pouco apoio social dos adultos, entretanto, podem ter um aumento quando buscam este apoio nos colegas.

Diante da concepção do estudante como atuante das ações escolares e identificando as adversidades do ambiente escolar, o relato dos participantes também permitiu constatar se a autoeficácia para atuar na escola se mantém mesmo frente a necessidade de enfrentamento dos problemas que surgem no dia a dia. Neste sentido, a maior parte revela um senso rebaixado de autoeficácia, relatando não se sentirem capazes de enfrentar os contratemplos que possa surgir na escola.

“Não conseguiria, a gente enquanto aluno não tem muito que fazer, é sentar e esperar, a gente é café com leite” (Leonardo, 2º ano).

“Eu não tentaria, porque acho que não daria certo. Às vezes já tem um problema e se a gente se mete fica pior, saímos de errados e não conseguimos resolver nada, nem compensa tentar sabendo que não vou conseguir” (Mariana, 2º ano).

“Uma pessoa para tentar fazer um protesto ou resolver um problema ela tem que ter uma moral, e eu não tenho tanta moral pra ir e criticar alguma coisa, porque já tive um passado difícil aqui na escola. Então eu prefiro ficar calado quando tem algum problema acontecendo, por falta de moral que eu tenho mesmo” (Fernanda, 3º ano).

Como é possível notar, quando a questão da atuação na escola envolve o confronto e a resolução de problemas os estudantes não acreditam em suas capacidades de alcançar meios de resolvê-los, preferindo não se envolver. Um dos

estudantes até mesmo associa a baixa autoeficácia a experiências anteriores vistas como negativas, portanto, ao interpretar os acontecimentos passados como insucessos o mesmo acredita ser um indicativo de que não possui capacidade de lidar com este tipo de demanda no contexto escolar.

De modo geral, ao avaliar a autoeficácia acadêmica percebida para interagir e atuar na vida escolar, os estudantes demonstram uma percepção positiva, em que acreditam ter competências necessárias para propor melhorias para a escola e meios de alcançá-las. As poucas experiências exitosas já vivenciadas no contexto acadêmico também reforçam e agem na manutenção desta crença, uma vez que os estudantes se sentem mais seguros e motivados para se envolver em atividades futuras ao perceberem o apoio dos outros estudantes.

No entanto, não se pode ignorar que a percepção que os estudantes têm é a de que não tem apoio e nem abertura da escola para que possam pôr em prática as ações que acreditam ser capazes de realizar e que pode contribuir com a melhoria do ambiente. O que tem sido encontrado é a divergência entre o que os estudantes acreditam e precisam e os recursos que o contexto disponibiliza, sendo que, geralmente, os adolescentes tentam envolver-se nas tomadas de decisões tendo como base as relações e ações adotadas por adultos, entretanto, o que as escolas têm fornecido é controle social, não abrindo espaço para o protagonismo dos seus estudantes (SAHIL; HASHIM, 2011).

Compreende-se que a escola tem se deparado com uma dificuldade em lidar com a diversidade da juventude atual, não conseguindo reconhecer e nem envolver esta pluralidade estudantil. Desta forma a implementação de uma participação mais ativa do estudante no cotidiano escolar fica cada vez mais difícil de ser conquistada (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Em suma, para que o protagonismo na vida escolar seja efetivo é preciso que tanto a percepção de autoeficácia e os comportamentos dos estudantes sejam adequados, quanto que o contexto ofereça possibilidades de colocá-los em práticas e serem valorizados.

3.3 Autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares

Nesta terceira categoria é abordada a percepção de autoeficácia quanto às capacidades para a aquisição dos conteúdos escolares e o desenvolvimento efetivo da aprendizagem, ocasionando um bom desempenho acadêmico. Compreende-se

como autoeficácia para aprender a confiança dos estudantes em mobilizar suas capacidades e esforços para se envolver e realizar as tarefas escolares com êxito, levando em consideração os aspectos cognitivos, comportamentais e motivacionais presentes no processo de aprendizagem (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015).

Em relação à percepção que os estudantes têm o sobre o próprio desempenho acadêmico no momento atual, nota-se que a maioria relata que ele depende principalmente da disciplina e da relação estabelecida com o professor que as ministram.

“Não consigo me sair muito bem. A rapidez dos professores atrapalha, eles não esperam a gente copiar, e alguns não têm paciência para explicar caso não tenha entendido na primeira vez, então eu já fico chateada e me atrapalho” (Ana, 3º ano).

“Eu estou mais ou menos. Porque eu tenho dificuldade em coisas que precisam fazer conta, eu odeio contas. A matéria do professor José eu também não entendo nada, porque não entendo o que ele fala, e ele não gosta de ficar repetindo as coisas, aí não vou tão bem. Eu só entendo Português e Inglês mesmo, nestas matérias tenho me saído bem” (Bruna, 2º ano).

“Às vezes vou bem e às vezes vou mal. Acho que as aulas de Matemática que a gente não tem, a gente não está aprendendo muito, a gente não tem professor. Fora essa, nas outras consigo ir bem” (Pedro, 3º ano).

O alcance de um bom desempenho na fala dos participantes vem associado a matérias específicas e não de um modo geral, do desempenho acadêmico como um todo. A disciplina em que verbalizam ter mais dificuldades é a de Matemática, entretanto, é preciso destacar que durante os primeiros meses do ano letivo o ensino médio ficou sem professor e os estudantes eram dispensados destas aulas. Deste modo, esta percepção de que a disciplina seja a que demonstram maior dificuldade pode estar associada a esta ausência de aula e o atraso com o conteúdo.

Ao avaliar a crença de autoeficácia em estudantes que apresentam alguma dificuldade em obter bons resultados acadêmicos é necessário considerar qual o fator que reforça esta percepção negativa sobre suas capacidades. Os estudantes podem não ter acesso a modelos bem-sucedidos entre os pares, ter pouco apoio de

professores frente as dificuldades, ter poucas experiências de sucesso na realização de atividades. Tais aspectos acentuam o julgamento dos estudantes sobre a falta de capacidade para executar as tarefas, diminuindo a motivação e aumentando os problemas para assimilar os conhecimentos escolares (FILIPPATOU; KALDI, 2010).

Em relação as demais disciplinas, os estudantes relatam se sentir mais autoeficazes e com melhor desempenho em algumas e ter mais dificuldades em outras. Tal dado corrobora os pressupostos científicos de que a autoeficácia é específica a cada domínio e que no contexto acadêmico pode se alterar de acordo com cada disciplina (IAOCHITE, et. al., 2016).

“Não consigo ir bem em todas, as vezes preciso me esforçar mais em algumas, tipo Matemática e tal. Não sei, não consigo entender, é só começar a falar número e pronto, sei que não consigo entender” (Luana, 2º ano).

“Geografia eu acabo ficando muito com vermelho, desde quando eu estou na escola minhas notas não são boas nessa matéria, eu não me dou bem com Geografia” (Rafael, 2º ano).

“Tenho dificuldade em Filosofia e Sociologia, como não entendo muito a matéria, por ser algo novo, eu não vou bem, nos trabalhos e nas provas sempre acho que não vou conseguir ir bem” (Leonardo, 2º ano).

Os estudantes, como demonstrado, na maior parte das vezes associam a autoeficácia e o desempenho a disciplinas em específico, e não ao seu desenvolvimento escolar de forma geral. Neste sentido, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas para compreender a autoeficácia do estudante em cada disciplina e conteúdo escolar individualmente (NEVES; FARIA, 2007; BRITO; SOUZA, 2015; NEVES; ROCHA; RICARDO, 2016), para melhor compreender sua influência em cada domínio.

Já de forma mais pontual foi abordado com os participantes de que maneira eles agem ao perceberem que tem mais dificuldade e não conseguem realizar uma tarefa corretamente na primeira tentativa. Os relatos demonstram que mais da metade acreditam ser capazes de tentar refazer, e buscam novos meios de compreender e realizar a atividade novamente.

“Eu não desisto, eu tento até conseguir, tento criar outras formas de conseguir até chegar onde preciso, por exemplo, eu peço ajuda para as meninas que sentam na frente e que sempre conseguem fazer” (Luana, 2º ano).

“Eu pergunto para o professor o que eu fiz de errado, daí ele explica e eu tento de novo. Se o professor explicar eu tento fazer de novo, e refaço quantas vezes for necessário, geralmente quanto tento novamente dá certo” (Fernanda, 3º ano).

“Me sinto capaz de fazer, se for uma coisa difícil peço ajuda dos meus amigos, eles me explicam de novo, porque tem professores que não gostam que fica perguntando de novo, mas meus amigos me ajudam e na maioria das vezes consigo refazer” (Jaqueline, 2º ano).

Observa-se que, mesmo diante de uma tarefa difícil e após não ter sucesso na primeira tentativa, os estudantes ainda assim acreditam ser capazes de se mobilizar para encontrar novas formas de fazê-la novamente de forma correta. As pesquisas indicam que os estudantes com uma crença de autoeficácia mais alta tendem a se esforçar mais em suas ações, não desistindo facilmente perante as adversidades e persistindo durante mais tempo na busca de alcançar seu objetivo (SAEID; ESLAMINEJAD, 2017). Estes estudantes, portanto, conseguem investir melhor no uso de estratégias mais adequadas, resultando em melhores desempenhos escolares (DANTAS, et. al., 2015).

Deve-se esclarecer novamente que não está sendo afirmado que a autoeficácia, por si mesma, levará a soluções corretas dos problemas, mas que de acordo com essas crenças os estudantes conseguem organizar melhores estratégias para lidar com elas. Sendo assim, a percepção de autoeficácia reflete uma convicção otimista, permitindo que o indivíduo volte a executar atividades novas ou difíceis e resistir às adversidades quando tal ato lhe é possibilitado.

O ato de solicitar ajuda de colegas, que aparece na fala dos estudantes, também já foi verificado em outras pesquisas, e indicaram que os estudantes podem aprender com as experiências acadêmicas dos colegas. Assim acaba ampliando, a partir da observação do outro, seus próprios padrões avaliativos e comportamentais, o que se constitui como uma significativa estratégia de aprendizagem, e um reforçador da autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1997; AZZI, GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010).

Entretanto, apesar de alguns relatos pontuais de autoeficácia mais elevado para a busca de novas estratégias de aprendizagem, de forma geral, identifica-se que a maioria dos estudantes tem uma autoeficácia mais rebaixada quando relacionada ao processo de aprendizagem. Os relatos apontam uma insegurança em relação ao julgamento que fazem sobre a capacidade de realizar algumas atividades.

“Eu fico insegura, tenho na minha cabeça que não vou conseguir fazer as coisas, tipo quando eu pego aquelas atividades e tem aquelas perguntas difíceis, aí eu penso ‘eu não sei o que fazer’. Eu pergunto ‘Professor o que eu faço?’, e ele fala pra deixar em branco o que eu não souber fazer, aí eu deixo toda a prova em branco porque não sei nada (risos)” (Mariana, 2º ano).

“Muitas vezes não me sinto segura na escola. Me preocupa o que os outros vão pensar de mim porque eu acho que não tenho capacidade pra aprender, os outros são sempre melhores do que eu” (Paula, 1º ano).

“Muito inseguro, na maioria das vezes acho que não vou conseguir. Tem trabalho ou prova que fico em dúvida entre duas alternativas, fico sempre em dúvida, e não consigo resolver por achar que não vou conseguir saber a certa e colocar a errada” (Miguel, 2º ano).

De tal modo, é possível verificar que dentro do contexto escolar as maiores dificuldades estão relacionadas a alcançar um bom desempenho principalmente em momentos em que a aprendizagem é testada, como em trabalhos e provas avaliativas. Os estudantes com uma autoeficácia mais baixa quando abordados sobre seu desempenho tendem a focalizar nas disciplinas ou atividades que apresentam dificuldades, e indicam que nestas situações, geralmente, desistem das tarefas por não acreditarem ser capazes de realizá-la.

Estes dados também foram identificados em estudos que analisaram a relação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico, confirmando também que os estudantes com uma performance insatisfatória têm uma autoeficácia baixa. Conseqüentemente, estes estudantes não acreditam no seu potencial e na sua melhora, agravando os resultados acadêmicos negativos, e novamente reforçando a baixa autoeficácia, criando assim um círculo vicioso entre o mau desempenho e o enfraquecimento da avaliação das suas capacidades (LOUREIRO; MEDEIROS, 2004; SILVA, 2014).

Como observado, a percepção de autoeficácia acadêmica atua na mediação entre os processos cognitivos, afetivos, motivacionais e seletivos, colaborando para que os estudantes se vejam mais capazes de se engajar na própria aprendizagem. Por meio do pensamento antecipatório, os indivíduos criam um cenário no qual acreditam ser possível alcançar sucesso, controlam melhor a ansiedade relativa a avaliação da sua performance e selecionam a participação mais efetiva em atividades, mesmo consideradas desafiadoras, pois acreditam ter a capacidade de executá-la com êxito (BANDURA, 1993). Em casos opostos, como visto nos estudantes desta pesquisa, a percepção negativa de autoeficácia para aprender faz com que eles interpretem as circunstâncias como ameaçador, tenham um aumento da ansiedade e frente a novas tarefas tendem a antecipar um novo fracasso ou desistir de tentar novamente.

Alguns dos participantes afirmam este movimento de desistir das tarefas que não conseguem realizar corretamente, justificando seu comportamento como falta de capacidade para refazê-las, uma vez que já não conseguiu ter sucesso na primeira tentativa.

“Eu desisto, já aconteceu. Sempre que um professor diz que a lição que eu fiz não ficou muito boa eu desisto, porque eu acho que não vou conseguir fazer de novo ou melhor” (Ana, 3º ano).

“Seu eu fiz e não ficou bom então não adianta fazer de novo, porque significa que eu não sei e não vou conseguir fazer direito. Tem lição que só de olhar já sei que não consigo fazer, se faço e a lição fica errada quer dizer eu estava certo, não ia conseguir fazer mesmo” (Leonardo, 2º ano).

Estes estudantes que desistem diante de um erro apresentam uma crença de autoeficácia acadêmica negativa, pois não consideram ter a capacidade para fazer as tarefas corretamente. O rebaixamento da crença faz com que o estudante desista diante das dificuldades, o que acarreta insegurança em atividades futuras e falta de motivação para tentar encontrar novas estratégias para aprender, sendo estes os que apresentam maiores problemas de desempenho acadêmico.

Todavia, como já apontado, o alcance de um desenvolvimento acadêmico não depende somente da percepção de autoeficácia do estudante, é preciso que a escola consiga perceber os movimentos que os processos cognitivos, afetivos e motivacionais têm tido no desempenho estudantil, para também buscar meios de

melhorá-los em casos de dificuldades, ou reforçá-los quando indicam bons resultados. Isto pode ser feito, através de adequações nos métodos de ensino e nas atividades curriculares (YUEN; WESTWOOD; WONG, 2008), e pelo ensino do uso de estratégias mais efetivas diante das tarefas (SCHUNK, 1995). O autor McCabe (2003), por exemplo, recomenda que os estudantes sejam ensinados diretamente sobre estratégias para a realização de testes para que tenham um aumento da autoeficácia no momento em que tiver que realizar as avaliações. Tais métodos podem contrariar a passividade e a sensação de desamparo comuns aos estudantes que têm mais dificuldades, aumentando a consciência quanto as próprias capacidades (YUEN; WESTWOOD; WONG, 2008).

Em suma, os estudantes pesquisados apresentam mais dificuldades em relação a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem, apresentando uma autoeficácia mais baixa para aprender. A variável do contexto que mais parece influenciar este aspecto é a relação e as devolutivas dadas pelos professores que ministram aulas, portanto, a forma como os estudantes interpretam esta relação e as atitudes do professor em sala são as variáveis que interfere na percepção para obter êxito no desempenho acadêmico. A especificidade de cada disciplina também interfere na percepção de autoeficácia acadêmica, visto que os estudantes se sentem capazes de obter bons resultados em algumas disciplinas, mas em outras não, o que determina o êxito são as experiências anteriores de sucesso e a facilidade de estratégias para realizar as demandas de cada uma.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO II

Na elaboração deste estudo, objetivou-se investigar a autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e as interferências que o contexto escolar pode exercer sobre elas. Para tanto foram identificadas a percepção de autoeficácia acadêmica de forma mais geral, relacionada à visão que os participantes têm sobre si mesmo enquanto estudante, e posteriormente, especificar esta percepção para os aspectos de participação e protagonismo na vida escolar, e para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem.

No primeiro momento foi possível compreender que os estudantes possuem uma crença de autoeficácia positiva quanto ao julgamento mais global das vivências acadêmicas. Os dados indicam uma autoconfiança dos participantes em relação ao seu papel enquanto estudantes, resultante da avaliação que fazem sobre as capacidades para se organizar e obter um desempenho acadêmico satisfatório.

O aspecto que mais aparece interferindo nesta percepção de autoeficácia é o esforço que os estudantes acreditam desprender para articular e realizar as demandas escolares adequadamente. Portanto, confirma-se que a autoeficácia quando mais elevada leva a uma motivação, engajamento e esforço maior frente as tarefas, mesmo quando estas mostram-se desafiadoras.

Entretanto, os estudantes demonstram encontrar divergências com o ambiente e as possibilidades dispostas para que exercitem o desempenho almejado, uma vez que não sentem confiança em desenvolver suas habilidades na escola. De tal modo, não basta que o estudante tenha uma autoeficácia acadêmica positiva e se esforce para realizar as atividades, se o contexto se apresenta desfavorável para a manutenção desta confiança nas próprias capacidades. Neste sentido, a maior dificuldade apontada pelos estudantes foi a falta de uma base contextual fomentadora de confiança e que colabore para que as crenças de autoeficácia sejam comprovadas a partir de experiências escolares efetivas.

Quando especificada a determinado domínio educacional, a autoeficácia acadêmica dos participantes mostra variações. Em relação à participação e ao protagonismo na vida escolar praticamente todos consideram ter capacidades para atuar e contribuir com ideias para a melhoria da escola, indicando assim uma autoeficácia elevada neste quesito. Além de acreditarem serem capazes, os estudantes verbalizaram em que poderiam colaborar e de que forma conseguiriam

se organizar para isto, efetivando a percepção adequada quanto a atuação nas práticas escolares.

Entre as propostas para a escola, a maior parte foram voltadas para a melhoria das condições físicas, sendo percebida a estrutura e a falta de recursos como um dificultador do desenvolvimento acadêmico adequado. É importante salientar que as condições físicas do ambiente impactam a crença de autoeficácia, uma vez que os estudantes que não percebem circunstâncias facilitadoras, podem vir a sentir-se incapazes de realizar as ações escolares, visto que não tem o suporte material necessário.

Desta forma, novamente os estudantes expõem as interferências contextuais que os impede de colocar suas contribuições em prática. E além das dificuldades estruturais e materiais, a falta de compreensão e de espaço para opinar também aparece como grande empecilho para a promoção e a manutenção da autoeficácia para atuação na vida escolar. Nota-se que os estudantes acreditam ter capacidades para participar de decisões e ações cotidianas na escola, entretanto, não acreditam que a escola disponha de momento de escuta e interesse por suas colocações. Isto leva a identificar que, mesmo com a autoeficácia preservada e a expectativas positivas de resultados, não será possível obter um bom desempenho no protagonismo juvenil, previsto nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, sem que o contexto possibilite espaços de debates entre os estudantes, e valorizem suas ideias e suas contribuições.

E no que diz respeito a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem, este é o aspecto em que a autoeficácia acadêmica mais se mostrou fragilizada. Os estudantes não consideram estar se saindo tão bem na escola quanto o esperado, pois acreditam ter dificuldades em entender os conteúdos disciplinares. Esta percepção de que não conseguem apreender o que é ensinado, causa um rebaixamento da crença de autoeficácia, e conseqüentemente, diminui o esforço e o engajamento nas tarefas. Alguns estudantes relatam muitas vezes desistir de ao menos tentar realizar as tarefas por considerar não ter capacidades suficientes para compreendê-las e executá-las com êxito.

Pontualmente, poucos estudantes demonstraram uma autoeficácia positiva nesta categoria, ainda assim, os que têm apresentam maior facilidade em lidar com as adversidades e encontrar novas estratégias para conseguir realizar o que lhes é solicitado. Como conseqüência, estes estudantes são os que alcançam os melhores

desempenhos acadêmicos, tendo reforçado a autoeficácia percebida, e conseguindo, em atividades futuras, ter uma base para confiar que pode novamente ter sucesso.

De tal modo, verifica-se que em relação ao desempenho acadêmico, a autoeficácia para aprender é a que se encontra mais rebaixada, e tem uma diminuição ainda maior em momentos que a aprendizagem é avaliada, como em exames e provas. É preciso, portanto, que se questione o sistema de avaliação que vem sendo feito para comprovar o desempenho dos estudantes, visto que os dados informam que nestes períodos os estudantes demonstram maiores inseguranças e apresentam baixas expectativas de obter resultados positivos por não se sentirem capazes de realizar a ação da forma com que está sendo solicitada. Um indicativo é que, os estudantes deste estudo que indicam baixa autoeficácia tendem a desistir ou nem tentar fazer as atividades, enquanto os poucos que demonstram uma autoeficácia mais elevada persistem e buscam novas estratégias para alcançar os resultados almejados.

Em todo caso, o aspecto mais importante observado foi à capacidade do estudante em discriminar a causa dos sucessos ou fracassos escolares, de modo que, ao perceberem que as dificuldades não são provocadas somente pela sua falta de capacidade, mas que também tem interferências contextuais, os estudantes conseguem manter a autoeficácia mais preservada, mesmo frente a resultados negativos.

Deste modo, não basta somente promover a percepção de autoeficácia, é preciso também fazer com que os estudantes reflitam sobre as causalidades envolvidas nos resultados que estão alcançando. Perceber que o seu desempenho depende da relação entre sua percepção e comportamento e das variáveis ambientais, pode fazer com que o estudante pondere sobre qual destes fatores têm desempenhado maior impacto no seu desenvolvimento, possibilitando um ajuste adequado de cada um, e mantendo a autoeficácia mais preservada para ações futuras. Com este intuito, o próximo estudo propôs a realização de uma intervenção com os estudantes, buscando o desenvolvimento desta consciência sobre as causalidades envolvidas entre acreditar que possa ter as capacidades necessárias para realizar as ações escolares, e a real efetivação destes atos enquanto dependentes também do contexto acadêmico.

ESTUDO III - Fontes de formação das crenças de autoeficácia: intervenção no contexto escolar com estudantes de Ensino Médio

RESUMO

Fontes de formação das crenças de autoeficácia: intervenção no contexto escolar com estudantes de Ensino Médio

A crença de autoeficácia se constitui a partir dos efeitos de quatro fontes de formações, a saber, experiência direta, aprendizagem vicária, persuasão social e indicadores fisiológicos. Estas fontes podem ser exercidas ou ativadas pelas variáveis do contexto escola e, assim, influenciar a percepção de autoeficácia e o desempenho acadêmico. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo a avaliar a aplicação de uma proposta de intervenção que buscou promover a conscientização sobre os fatores escolares que podem atuar como fontes e assim contribuir para a promoção e a manutenção da autoeficácia. Para tanto, participaram da pesquisa 15 estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino médio, de uma escola pública do interior de São Paulo. A intervenção teve cinco sessões semanais, em que foram abordadas as quatro fontes de formação da autoeficácia por meio de técnicas e dinâmicas. Os dados foram categorizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram uma percepção crítica dos estudantes sobre a realidade escolar, demonstrando que o seu ambiente não potencializa autoconfiança e motivação tanto quanto deveria. Ainda assim, com a intervenção foi possível identificar as características da escola que tanto enfraquecem quanto fortalecem a autoeficácia, diferenciando a causalidade dos resultados de sucesso ou fracasso acadêmico. As fontes de indicadores fisiológicos e persuasão social foram apontadas, mesmo que negativamente, como as mais significativas para os estudantes, enquanto a aprendizagem vicária foi considerada a fonte que serve de apoio para a manutenção de uma autoeficácia positiva. Espera-se que este estudo possa auxiliar na compreensão da função da escola para além do caráter cognitivo, mas também enquanto promotora de desenvolvimento afetivo e social.

Palavras-chave: Autoeficácia Acadêmica; Fontes de Formação; Ensino Médio; Intervenção.

ABSTRACT

Sources of self-efficacy beliefs: intervention in the school context with high school students

The belief of self-efficacy is constituted from the effects of four sources of formation, namely, direct experience, vicarious learning, social persuasion and physiological indicators. These sources can be exercised or activated by the variables of the school context and thus influence the perception of self-efficacy and academic performance. Thus, the present study aimed to evaluate the application of an intervention proposal that sought to promote awareness of the school factors that can act as sources and thus contribute to the promotion and maintenance of self-efficacy. For that, 15 students, from the 1st to the 3rd year of high school, participated in the study of a public school in the interior of São Paulo. The intervention had five weekly sessions, in which the four sources of self-efficacy training were approached through techniques and dynamics. Data were categorized and analyzed using Content Analysis. The results indicated a critical perception of the students about the school reality, demonstrating that their environment does not boost self-confidence and motivation as much as it should. Nevertheless, with the intervention it was possible to identify the characteristics of the school that both weaken and strengthen self-efficacy, differentiating the causality of the results of academic success or failure. The sources of physiological indicators and social persuasion were pointed out, even if negatively, as the most significant for the students, while vicarious learning was considered the source that supports the maintenance of positive self-efficacy. It is hoped that this study may help in understanding the school's function beyond the cognitive character, but also as a promoter of affective and social development.

Key words: Academic Self-Efficacy; Training Sources; High school; Research Intervention.

1 INTRODUÇÃO

“Confiar em si mesmo não garante o sucesso, mas não fazê-lo garante o fracasso” (Bandura, 1997)

A ideia de que os processos de aprendizagem dependam unicamente do fator intelectual foi admitida durante muitos anos na Educação, de modo que se vivenciou uma negligência quanto aos aspectos afetivos e motivacionais. Somente a partir das últimas décadas tais fatores passaram a ser reconhecidos como partes atuantes do desenvolvimento acadêmico dos estudantes (DOMINGUES, 2014). Portanto, a reflexão sobre a diversidade de aspectos envolvidos no processo de ensinar e aprender começou a ter um aprofundamento recente (TORISU; FERREIRA, 2009), principalmente no que diz respeito aos aspectos psicológicos (SOUZA, 2006).

Neste sentido, a política educacional e as instituições escolares devem ter como função o desenvolvimento integral dos estudantes, superando a concepção de que seu dever é a simples transmissão de conhecimentos. Para tanto, é imprescindível compreender quais são os múltiplos fatores inerentes ao desenvolvimento para possibilitar aos jovens uma educação que os tornem mais confiantes quanto às suas capacidades para lidar com as demandas atuais e futuras (FERREIRA, 2015).

Nota-se, portanto, que a escola tem um papel essencial para a formação das pessoas (TEIXEIRA, 2011), visto que não se isola somente enquanto depositária de conteúdo, mas sim como um agente de desenvolvimento integral do indivíduo, abarcando de forma conjunta aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais (MENDES; NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018). Diante desta demanda, se faz necessário ter consciência de que os jovens têm uma diversidade de características multidimensionais, e que isto não pode ser ignorado pelo ambiente escolar (SPOSITO, 2008). Assim sendo, ouvi-los e identificar suas percepções poder contribuir para conhecer o que pensam sobre a escola, e como percebem os impactos das variáveis escolares sobre seu desenvolvimento acadêmico (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; DANTAS, 2012).

Estudos têm apontado que uma minoria dos jovens acredita que a escola os compreenda ou tenham interesse real por eles (DANTAS, et. al., 2012). Muitas vezes, a escola é vista pelos estudantes como um ambiente onde vivenciam mais

situações de sofrimento e apreensão, do que de experiências positivas, sendo grande parte do problema as dificuldades de relacionamento com os colegas e os adultos da escola (SPOSITO, 2008). Esta relação com a escola leva a movimentos como altos índices de abandono e evasão escolar, ou ainda, a um processo de “esvaziamento de significado do espaço escolar” (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p.133).

Dentro deste contexto, também é preciso considerar as condições materiais, financeiras e os recursos insuficientes que agravam e trazem prejuízos tanto para a gestão e organização escolar, quanto para a aprendizagem dos estudantes. Dentre estas circunstâncias, um relevante é o prejuízo social, pois a escola acaba declinando do seu potencial emancipatório e transformador, reduzindo sua ação frente a reprodução e a naturalização da desigualdade social, principalmente, quando a exclusão e o fracasso escolar atingem significativamente as camadas mais populares e os estudantes do ensino público (MEDEIROS; LIMA, 2014). Além disto, também tem se discutido os efeitos que as condições escolares e pedagógicas têm na formação das pessoas, ou seja, na constituição da sua subjetividade. A escolarização envolve formação humana, visto que ela lida com pessoas, valores, tradições e crenças, portanto, além de promover o domínio dos conhecimentos e conteúdos, também desenvolve as capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes, de modo a atender suas necessidades individuais e sociais (SILVA, 2014).

É importante lembrar, entretanto, que ser jovem e ser estudantes são coisas diferentes, mesmo que muitas vezes estas condições se entrelacem. A posição enquanto estudante é uma possibilidade a ser ou não assumida pelo jovem e dependerá, principalmente, das suas pretensões atuais e futuras. Tais pretensões se relacionam de forma direta aos sentidos atribuídos à experiência escolar, indo desde a obrigatoriedade de estar presente na escola, até a possibilidade de atribuir a ela um significado, considerando-a um meio de projeção social (SILVA, 2014). Nesta perspectiva, parte dos jovens que ainda se mantém na escola pois acreditam no seu papel essencial de viabilização de um desenvolvimento profissional, do ingresso no ensino superior, e para a assimilação da realidade vivida (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Como é percebido pelos próprios estudantes, o seu desenvolvimento não acontece de forma isolada, mas sim a partir dos diversos sistemas em que se

encontram inseridos e das interações que estabelecem durante sua vida, sendo a escola um dos ambientes mais significativos (FERREIRA, 2015). Por isto, compreender como os jovens se relacionam com o conhecimento e com a escola é importante, não só para analisar as práticas pedagógicas, mas também para investigar as ações e relações estabelecidas no ambiente escolar (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Neste sentido, a Teoria Social Cognitiva indica que o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma isolada das relações sociais em que os estudantes estão frequentemente envolvidos, mas é produto das influências recíprocas dos determinantes pessoais, comportamentais e ambientais (BANDURA, 1986; BANDURA, et. al., 1996).

Alguns estudos têm indicado que a percepção de autoeficácia pode servir como um mediador do comportamento do estudante frente as estas experiências escolares (SCHUNK, 1995; COSTA; BORUCHOVITCH, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008; AZZI; POLYDORO, 2010). Esta crença é definida como a confiança de uma pessoa na sua capacidade para adquirir e organizar recursos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais, e utilizá-los para realizar ações que permitam alcançar determinados objetivos (MENDES, NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018). No contexto acadêmico, corresponde a crença do estudante em organizar e executar as tarefas necessárias para conseguir resultados positivos quanto ao seu processo de aprendizagem (BANDURA, 1993). Ressalta-se ainda que a autoeficácia é desenvolvida ao longo da vida e que o seu processo de aquisição e manutenção ocorre por meio da interação entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Sendo assim, é importante analisar tanto as características individuais quanto as do contexto para que se consiga estabelecer uma autoeficácia positiva nos estudantes.

As investigações sobre a autoeficácia no contexto educacional têm demonstrado suas influências com implicações relevantes nos objetivos estabelecidos, na permanência na escola, na persistência perante as dificuldades, na utilização de estratégias de aprendizagem mais adequadas e no desempenho acadêmico (HØIGAARD, et. al., 2015). De tal modo, estudantes com uma percepção mais elevada de autoeficácia confiam mais em suas capacidades e recursos para obter êxito acadêmico, e estabelecem planos mais organizados para o futuro, enquanto os que apresentam baixa autoeficácia têm mais dificuldades nestes quesitos (FERREIRA, 2015).

Ao agir como mediadora da motivação, uma crença de autoeficácia fortalecida contribui para um maior esforço, mais persistência e interesse para aprender, pois a intensidade da crença influencia a qualidade e a quantidade de investimento que cada estudante terá para selecionar e executar as tarefas escolares (COSTA; BORUCHOVICHTH, 2006). Sendo assim, a autoeficácia dos estudantes em suas capacidades de realização acadêmica podem predizer ou contribuir para as suas conquistas subsequentes. Isto alivia a ansiedade educacional e auxilia o desenvolvimento de capacidades cognitivas e das habilidades que gerenciam os padrões de pensamento, conseqüentemente, as atividades escolares futuras (BANDURA, 1997; AZZI, GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010).

De acordo com Bandura (1977), o nível de motivação, os estados afetivos e as ações pessoais baseiam-se mais no que a pessoa acredita do que no que é objetivamente verdadeiro. Portanto, o estudante terá uma maior motivação para realizar as atividades, caso acredite possuir os conhecimentos e as habilidades necessárias para sua execução, do contrário, abandonará suas metas por considerar não ter as condições de alcançá-las. Neste sentido, as crenças de autoeficácia atuam como mediadores entre as capacidades reais e o desempenho efetivo do estudante (OLIVEIRA; SOARES, 2011), assim é uma dedução pessoal resultante da ponderação entre os fatores pessoais e ambientais, isto é, assume a forma de uma proposição mental que reflete a visão que o indivíduo tem de si mesmo frente a determinadas condições contextuais (BZUNECK, 2001).

Enquanto sua formação, a autoeficácia origina-se de quatro fontes principais, a saber: as experiências diretas, as experiências vicárias, a persuasão social e os indicadores fisiológicos (BANDURA, 1997). Estas fontes fornecem informações relevantes para a formação da percepção de autoeficácia, integrando-se a ela por meio do processamento cognitivo e reflexivo (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). Deste modo, é a partir das interpretações que as pessoas fazem das situações e das variáveis que agem como fontes, que surgem os julgamentos quanto a sua competência, que fortalece ou enfraquece a autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008).

A fonte de experiência direta é considerada a mais efetiva e relevantes para o desenvolvimento da autoeficácia, pois fornece informações legítimas do comportamento do indivíduo, tendo como base os resultados de experiências anterior e indicando a possibilidade de obter ou não sucesso em novas atividades (BANDURA, 1997; MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). O peso dado as novas

experiências depende da natureza e da força das autopercepções pré-existentes com as quais as experiências recentes devem se integrar, ou seja, ao realizar uma atividade o indivíduo analisa o seu resultado e utiliza esta avaliação para desenvolver crenças sobre a sua capacidade para realizar outras ações similares (PAJARES, 2002). Com isto, sucessivas experiências de sucesso podem levar a percepções de autoeficácias mais fortalecidas, enquanto repetidos fracasso tendem a diminuí-la, gerando um sentimento de ineficácia (TORISU; FERREIRA, 2009).

Já a fonte de aprendizagem vicária corresponde a observação de outras pessoas consideradas semelhantes realizando determinada tarefa, e a partir da comparação o indivíduo faz a inferência de que também possui a capacidade de executá-la (BANDURA, 1997). Apesar de não ser tão significativa quanto a primeira fonte, a aprendizagem vicária pode tornar-se relevante nos momentos em que a pessoa está em dúvida sobre as suas capacidades ou não possuem experiências anterior como base (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). Também é preciso ressaltar que quanto maior for a similaridade percebido com o modelo, mais influente será a observação do sucesso ou do fracasso dele (PAJARES, 2002). Ainda, outra forma de influência é quando a pessoa vista como um modelo adequado ensina quem o observa as estratégias de ação para lidar com as situações a ser enfrentadas (NUNES, 2008). Neste sentido, quando a pessoa acredita que tem semelhança com o modelo observado, ela tende a se convencer de que também tem capacidade de obter tal desempenho, ou ao menos parte dele, entretanto, caso ocorra o inverso e a observação seja do modelo falhando, a autoeficácia enfraquece e o esforço em tentar realizar uma ação parecida diminui (DOMINGUES, 2014). Enfim, segundo Barrera (2010), o efeito desta aprendizagem vicária será temporário caso não aconteça uma comprovação relativamente rápida por meio de algum êxito pessoal.

A terceira fonte é a persuasão social, que se refere aos julgamentos feitos por outras pessoas, e transmitido para o indivíduo verbalmente por meio de feedbacks, tanto positivos quanto negativos (BANDURA, 1997; MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). As persuasões servem como uma maneira adicional de fortalecimento das crenças de autoeficácia, especialmente em momentos de dificuldades, pois pessoas significativas expressam confiança na capacidade pessoal em situações em que o indivíduo se encontra em dúvidas (PAJARES, 2002). Sendo assim, quando a pessoa é comunicada de que possui as capacidades necessárias para realizar uma tarefa

sua autoeficácia se eleva, entretanto, as informações fornecidas pelas persuasões sociais só obterão influência significativa caso exista a possibilidade da sua comprovação através de experiência direta posterior (BARRERA, 2010).

Por fim, os indicadores fisiológicos constituem-se como a última fonte e representa a autoavaliação feita dos próprios estados físicos e emocionais durante a execução de uma atividade (BANDURA, 1997; MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). Geralmente, as reações fisiológicas atuam como indicativos de sucesso ou de fracasso dependendo da maneira com que a pessoa as “leem” diante das situações (PAJARES, 2002). Por isto, o julgamento dos indicadores é complexo por não depender somente de si mesmos, mas também do seu nível, da natureza da tarefa e das inferências causais sobre as reações (BANDURA, 1997). As pessoas que tendem a interpretar os seus estados físicos e emocionais como indícios de inadequação são mais propensas a ter uma diminuição na crença de autoeficácia, do que aquelas que os consideram como reações transitórias e normais frente a momentos novos ou de tensão (NUNES, 2008).

As fontes de autoeficácia fornecem informações importantes para a formação e a manutenção do julgamento feito pelo indivíduo sobre suas próprias capacidades, levando ao fortalecimento ou rebaixamento da crença dependendo da maneira com que se interpretará os eventos vivenciados (NUNES; NORONHA, 2011). Além disto, as fontes podem atuar de forma independente ou simultânea, cada qual exercendo sua influência na formação da crença de acordo com sua força em dado momento (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018).

É importante indicar também que as fontes de autoeficácia podem ser fornecidas por diversos contextos em que a pessoa se encontra, alterando-se de acordo com a cultura em que está inserida e com o domínio em que está sendo aplicada (AHN; USHER; BUTZ; BONG, 2016). Como o construto de autoeficácia dever ser analisado em contextos específicos de desempenho (NUNES; NORONHA, 2011), compreende-se que o ambiente escolar e seus agentes assumem um papel de destaque na construção da crença, visto que interagem, direta ou indiretamente, nas quatro fontes. Isso ocorre devido ao fato de que as características da escola, dos programas educacionais e dos professores podem interferir na percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2015).

Portanto, observa-se a relevância das escolas se estruturarem de maneira a estimular a autoeficácia acadêmica dos estudantes, dispondo de atividades que viabilizem a utilização de estratégias de aprendizagem autorreguladas, e tendo atenção ao modo com que os estudantes recebem as informações dos agentes escolares e colegas, dentre outros fatores do ambiente (SCHUNK, 1995). Mas, apesar destas considerações, poucos estudos têm buscado as relações entre o contexto escolar e os fatores emocionais dos estudantes, que poderia colaborar para evidências novos dados e, em consequência, indicar meios de intervenção que minimizem os efeitos negativos destas variáveis no desempenho acadêmico dos estudantes (SERPA; SOARES; FERNANDES, 2015).

A compreensão de que a escola pode ser promotora de condições para o fortalecimento da autoeficácia acadêmica é tão importante que pode ser verificada até mesmo quando se analisam os dados de desempenho estudantil levando em consideração a posição social e econômica dos estudantes. Estudos têm demonstrado que a autoeficácia é melhor preditora de desempenho acadêmico do que a condição socioeconômica dos estudantes, até daqueles vindos das camadas menos privilegiadas, contribuindo muitas vezes para evitar o abandono escolar, mesmo frente as dificuldades (CAPRARA et al., 2008; HOY, 2012).

Contudo, poucas pesquisas tiveram como foco as fontes de formação da autoeficácia, principalmente quando relacionadas ao contexto escolar (FURTADO NINA et al., 2016). Dentre os estudos encontrados, alguns tiveram como objetivo analisar as fontes de autoeficácia em disciplinas escolares específicas, como a pesquisa de Britner e Pajares (2006) buscou investigar o quanto as fontes predizem a autoeficácia científica de estudantes do ensino médio e ainda, se existem diferenciação por gênero. Os autores encontraram correlações entre as quatro fontes e a autoeficácia, entretanto, especificamente para a autoeficácia em Ciência, a experiência direta foi a que teve previsão mais significativa, o que vai de encontro com os pressupostos de que esta é a fonte com maior influência na percepção de autoeficácia. E em relação ao gênero, as meninas demonstraram uma autoeficácia científica mais elevada do que os meninos, sendo que tal dado pode corresponder ao fato de que as aulas de Ciência no ensino médio tendem a ser ensinadas com métodos mais linguísticos do que com investigações práticas. Portanto, como as meninas são estimuladas culturalmente a desenvolver mais os elementos

relacionados a linguagem do que os de experimentação, acabam tendo melhores experiências científicas em sala do que os meninos.

Outra pesquisa nesta vertente foi a de Usher (2009), que examinou as regras ou heurísticas utilizadas pelos estudantes para formar a sua autoeficácia em Matemática a partir das fontes. A autora entrevistou oito estudantes do ensino médio, com baixa e alta autoeficácia, e ainda, seus pais e professores de matemática. Os estudantes demonstraram que contam com as informações recebidas das quatro fontes de autoeficácia, e que elas foram combinadas com diversas heurísticas. Assim como em outros estudos, os estudantes com uma percepção de autoeficácia mais elevada têm melhores desempenho, e conseqüentemente, a fonte mais significativa é a experiência direta, que fornece informações de sucesso e dá base para novas vivências futuras. Além disto, a aprendizagem vicária também apresentou uma influência na autoeficácia para a matemática, atuando tanto nos estudantes com alta autoeficácia quanto os com baixa. Os achados deste estudo apontam para a importância do contexto para a formação da autoeficácia, a partir dos métodos de ensino, da organização e atribuições das disciplinas.

Como os valores e as práticas culturais também interferem na forma com que a autoeficácia se desenvolve (BANDURA, 1997), alguns estudos analisaram como as fontes se alteram entre os estudantes de acordo com suas origens étnicas e culturais. Klassen (2004), por exemplo, verificou que as experiências diretas e os indicadores fisiológicos predizem a autoeficácia em Matemática para estudantes anglo-canadenses do ensino fundamental, entretanto, todas as fontes eram preditivas para estudantes indo-canadenses. Já os autores Usher e Pajares (2006), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, identificaram que a fonte de persuasão social foi um forte preditor de autoeficácia acadêmica de estudantes afro-americanos, contudo, os americanos caucasianos não indicaram o mesmo resultado.

Ainda em relação às diferenças contextuais, a pesquisa de Ahn, Usher, Butz e Bong (2016) teve como interesse avaliar se as fontes de aprendizagem vicária e persuasão social eram percebidas de formas diferentes em adolescentes, dependendo da cultura em que estão inseridos. O estudo foi realizado com 2.893 estudantes, divididos entre Coréia, Filipinas e Estados Unidos, sendo que os países foram escolhidos devido as diferenças entre as dimensões do valor cultural. O que

as autoras notaram foi que os estudantes americanos, de cultura considerada individualista, apresentam uma autoeficácia significativamente maior do que os estudantes dos outros dois países, tidos como culturalmente coletivistas. E enquanto a influência das fontes, os estudantes coreanos e americanos demonstram igual importância a aprendizagem vicária de seus professores e a persuasão social dos familiares e colegas, entretanto, os filipinos indicaram como melhor fonte preditora a persuasão social recebida dos seus pares. As autoras consideram que as fontes de autoeficácia são transmitidas e interpretadas de maneiras diferentes em cada cultura, e ainda que as quatro fontes atuem, a importância dada a cada uma depende de como é considerado cultural e socialmente quem está fornecendo as informações.

Nota-se que, investigar a autoeficácia e suas fontes é essencial para compreender as trajetórias acadêmicas dos estudantes, principalmente, por ainda estarem em processo de desenvolvimento (JOËT; USHER; BRESSOUX, 2011). Particularmente o ensino médio precisa de atenção neste aspecto, visto que a transição do ensino fundamental para este nível geralmente acarreta um aumento da comparação social, uma maior ênfase nas notas e na competição entre os pares, entre outros. Todos estes fatores podem atuar como fontes de formação e manutenção da autoeficácia acadêmica, e de modo consequente, influenciar a motivação e o desempenho estudantil.

Com tudo que foi exposto, justifica-se que pesquisas direcionadas a autoeficácia no contexto escolar fornecem informações aos adultos influentes na vida dos adolescentes que poderão subsidiar melhores estratégias para apoio o desenvolvimento integral dos estudantes (BRITNER; PAJARES, 2006). Portanto, o presente estudo buscou intervir sobre a autoeficácia no contexto acadêmico, a partir das suas quatro fontes de formação.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos

O estudo teve como objetivo central analisar as associações entre as variáveis do contexto escolar podem desempenhar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio. Para tanto, neste capítulo teve-se como objetivos específicos:

- Propor uma intervenção junto aos estudantes para promover uma compreensão sobre os fatores escolares que poderiam contribuir para o desenvolvimento e a manutenção da autoeficácia acadêmica, considerando-se as fontes: experiência direta, aprendizagem vicária, persuasão social e estados fisiológicos;
- Verificar a percepção dos estudantes sobre as contribuições da proposta de intervenção.

2.2 Método

O trabalho apresentado constitui um estudo de casos múltiplos na modalidade pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, e com temporalidade classificada como transversal. Santos e Greca (2013) afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa é um domínio essencialmente político, constituído por diversas posições éticas e políticas, permitindo um olhar com foco multiparadigmático e viabilizando uma análise que vai além de um diagnóstico.

Compreende-se que “enquanto um conjunto de práticas, as diferentes correntes dentro da pesquisa qualitativa têm buscado um tratamento crítico para os problemas sociais, ampliando a possibilidade de utilização de metodologias colaborativas e práticas políticas” (SANTOS; GRECA, 2013, p. 17). Logo, esta diversidade encontra-se explícita nas múltiplas abordagens, métodos, técnicas e práticas utilizadas na ação de interpretação desprendida no campo. Diante disto, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, visto a possibilidade do uso de diversas metodologias de desenvolvimento que a abordagem qualitativa dispõe.

Enquanto modalidade foi escolhida a pesquisa-intervenção por viabilizar a criação de espaços de problematização coletiva, potencializando a elaboração de novas formas de pensar e fazer educação. A formulação desta modalidade de pesquisa propõe uma ampliação das bases teórico-metodológicas das pesquisas

participativas, preconizando uma atuação transformadora perante a realidade sociopolítica, intervindo de forma micropolítica nas experiências sociais (ROCHA; AGUIAR, 2003). Assim, a pesquisa afirma sua natureza desarticuladora junto às práticas e discursos cientificamente instituídos, alterando a concepção de “conhecer para transformar” para “transformar para conhecer” (COIMBRA, 1995).

Pressupõe-se que ao realizar uma pesquisa-intervenção se desenvolva atividades que possam se organizar em acontecimentos analisadores, que, de acordo com Coimbra (1995) são episódios realizados de forma individual ou grupal, que fazem emergir as contradições presentes na organização social, buscando revelar comportamentos, ações, falas, entre outros, que de outra maneira não se revelariam. As manifestações destes acontecimentos analisadores permitem que se faça uma análise dos processos institucionais presentes nas relações estabelecidas pelos indivíduos, assim como suas determinações (GALVÃO; GALVÃO, 2017). Para tanto, recomenda-se que se faça o registro de cada etapa, reações e falas que surjam ao longo do processo de coleta de dados, demarcando estes acontecimentos analisadores. Sendo assim, como estabelece os pressupostos metodológicos da pesquisa-intervenção, nesta investigação foram usados, além dos métodos individuais, os métodos coletivos, promovendo produções e debates cooperativos entre os participantes. E ainda, como indicado, também foram feitos registros minuciosos de cada etapas, de forma a coletar todas as informações levantadas em cada ação desenvolvida, seja individual ou em grupo, possibilitando a obtenção de um número grande e variados de dados.

2.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 15 estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do estado de São Paulo. Os estudantes, com idade entre 15 e 17 anos, estiveram na primeira etapa da presente pesquisa, descrita no capítulo anterior, e aceitaram dar continuidade a segunda etapa, que será apresentada a seguir.

2.2.2 Instrumentos

Diários pessoais – O diário é considerado um método autobiográfico de exteriorização das experiências dos indivíduos para consigo mesmo (RAMOS; MARTINS, 2014), retratando o mundo “privado, sensorial e afetivo” (MACEDO,

2014). O instrumento revela a perspectiva diária do participante sobre os fatos presentes no ambiente em que se encontra inserido. O diário deve contar com perguntas norteadoras e apontamentos, de modo que os participantes possam se manifestar diante dos fatos diários, de formas variadas (descrevendo o evento, desenhos, poesias, fotos) ou comentado e descrevendo o fato do jeito que considere interessante (MUNHOZ, 2012). O instrumento deve ser somado a encontros presenciais para orientações quanto ao preenchimento e estimulação da participação regular dos indivíduos.

Neste estudo, os diários viabilizaram aos participantes expressarem de formas variadas e a partir das suas percepções individuais os aspectos do contexto escolar que são significativos, e as possíveis influências destes aspectos para o desenvolvimento e a manutenção das suas crenças de autoeficácia acadêmica, a partir das quatro fontes de formação. A elaboração dos diários foi orientada de acordo com o que era trabalhado no grupo de intervenção, sendo feito pela pesquisadora os apontamentos e acompanhamentos semanais.

Intervenção – O processo de intervenção foi desenvolvido em 5 encontros, nos quais foram trabalhados com os estudantes a identificação das quatro fontes de formação da autoeficácia a partir das vivências escolares. O objetivo da intervenção foi possibilitar que os participantes adquirissem consciência dos aspectos sociocognitivos que interferem na forma como sentem e experienciam sua vida acadêmica. A intervenção também levou ao debate as características da escola que poderiam ser utilizadas como apoio para o desenvolvimento positivo das crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, um meio de usá-la para melhorar o desempenho acadêmico e as relações interpessoais na escola. O quadro 2 apresenta a temática abordada em cada encontro:

Quadro 2 – Temáticas dos encontros da intervenção

Encontro	Temas dos encontros	Objetivos
1	Experiências diretas	Identificar as experiências pessoais positivas e negativas vivenciadas dentro do ambiente escolar e associá-la com os julgamentos que os estudantes fazem sobre as próprias capacidades acadêmicas.

2	Indicadores fisiológicos	Verificar os indicadores fisiológicos e emocionais sentidos pelos estudantes e demonstrar de que forma podem interferir em determinadas situações escolares.
3	Aprendizagens vicárias	Distinguir os atores escolares que podem atuar como modelos e especificar suas características positivas que servem como inspirações para a efetivação da aprendizagem vicária na escola.
4	Persuasão social	Relacionar os tipos de persuasões sociais recebidas na escola com o juízo feito pelos estudantes sobre as próprias capacidades acadêmicas.
5	Avaliação e finalização da intervenção	Verificar a percepção dos estudantes sobre as contribuições da proposta da intervenção por meio de depoimentos escritos.

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

2.2.3 Procedimentos de coleta de dados

Como descrito no estudo anterior, o projeto de pesquisa foi inicialmente encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (nº 4338) e na Plataforma Brasil (CAAE – 81349917.2.0000.5515). Posteriormente o projeto foi apresentado a Diretoria Regional de Ensino e a escola, sendo neste processo atendido a solicitação da Diretoria de protocolar um requerimento com as justificativas e contribuições da pesquisa, e ainda as formas de responsabilização ética, e os modos de devolução dos resultados aos participantes e a escola.

Em seguida foi realizado o contato com os estudantes para a apresentação do tema, dos objetivos e das etapas da pesquisa a serem desenvolvidas. Antes de iniciar a coleta os estudantes foram orientados a solicitar autorização junto aos seus responsáveis para a participação, sendo esta comprovada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para assegurar sua escolha espontânea em colaborar com participação nas ações propostas.

No início da coleta foi esclarecida aos participantes a garantia do sigilo e do anonimato na divulgação dos dados, e reforçado a participação livre e voluntária,

sem o risco de constrangimento ou prejuízos em casos de desistências ou demais intercorrências que viessem a acontecer em alguma das etapas da pesquisa.

2.2.4 Procedimentos de análise dos dados

Assim como na primeira etapa, os dados desta pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme define Bardin (2011), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser definidos antecipadamente ou não. Para a análise nesta etapa da pesquisa as categorias já estavam previamente definidas, sendo constituídas pelas quatro fontes de formação da autoeficácia, a saber: experiência direta, aprendizagem vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos; e ainda, por uma categoria de avaliação da intervenção.

3 CARACTERIZAÇÃO DOS ENCONTROS INTERVENTIVOS

A intervenção foi desenvolvida em cinco encontros em grupo, sendo quatro deles para trabalhar as fontes de formação da autoeficácia e suas possíveis relações com o contexto escolar, e um para o encerramento e coleta de depoimentos sobre as percepções da intervenção desenvolvida. Os encontros ocorreram uma vez por semana, com duração média de uma hora cada encontro, e com um único grupo, de modo que os estudantes não foram separados por idade ou série. Para desenvolver as temáticas e atividades propostas foram utilizados recursos materiais, técnicas e dinâmicas adaptadas para o grupo. Além disto, buscando identificar as compreensões individuais e estimular a reflexão sobre os assuntos trabalhados foram usados os diários pessoais como atividade de manutenção, sendo assim, os participantes foram orientados quanto ao seu preenchimento durante a semana, seguindo os temas abordados na intervenção.

No primeiro encontro foi abordada a fonte de *experiências diretas* e teve como objetivo fazer com que os estudantes conseguissem identificar as experiências pessoais, positivas ou negativas, vivenciadas dentro da escola. Também foi discutida a influência que estas experiências tiveram no julgamento realizado posteriormente pelos participantes sobre as suas próprias capacidades de realização acadêmica. Para tanto, foram utilizados como disparadores tirinhas de gibis (Anexo A) que retratavam exemplos de situações escolares e que serviram para desencadear a discussão sobre o tema proposto. No final foi solicitado que, em conjunto, os participantes retratassem outros possíveis exemplos, positivos e negativos, referentes às experiências acadêmicas, visando verificar se tópico foi devidamente compreendido por todos. Como atividade de manutenção, os estudantes foram orientados a observar e anotar nos seus diários pessoais as experiências diretas que seriam vivenciadas na escola durante a semana.

Foi observado que no primeiro encontro os participantes associaram diversas vezes as reações físico-emocionais às experiências diretas que já tiveram na escola, portanto, decidiu-se por trabalhar a fonte de *indicadores fisiológicos* no encontro posterior. Sendo assim, o segundo encontro visou o reconhecimento dos estados fisiológicos e emocionais sentidos pelos estudantes durante suas vivências escolares. Foi possibilitado, por meio da dinâmica da Batata-quente, que os mesmos identificassem e associassem em que situações, determinada reação fisiológica era

desencadeada e como impactavam as ações acadêmicas. Por fim, em grupo, foi verificado a frequência em que cada estado identificado era sentido pelos estudantes enquanto se encontravam no ambiente escolar. A atividade de manutenção deste encontro foi feita com as anotações semanais nos diários pessoais sobre as situações escolares que provocavam algum tipo de reação fisiológica nos participantes.

O terceiro encontro buscou trabalhar as *experiências vicárias*, com foco na identificação dos atores escolares que poderiam ser considerados como modelos pelos participantes. A partir da técnica do Retrato Vicário (adaptação do Autorretrato Desenhado) (Apêndice C), cada estudante apresentou uma pessoa da escola que era considerado como uma inspiração, e quais as características dela que eram percebidas e admiradas para que fosse considerada um modelo. Posteriormente, em grupo, os estudantes indicaram se percebiam ter mais modelos positivos ou negativos na escola, e escreveram na lousa um quadro de palavras que remetiam a estes modelos. Para a atividade de manutenção, orientou-se que os diários pessoais fossem preenchidos com anotações sobre as pessoas que eram admiradas e que os inspiravam na escola.

Já o quarto encontro referiu-se a fonte de *persuasão social* e buscou verificar os tipos de apreciação e retornos verbais que os estudantes recebem dentro da escola. Em duplas os participantes receberam frases (positivas, negativas e assertivas) que representavam tipos de persuasão, e foram orientados a falar a frase para o outro, dramatizando uma cena do cotidiano escolar. Após ouvir a frase era pedido que cada um respondesse a pergunta: “O que eu sinto quando alguém da escola me fala isso?”, e posteriormente, os demais participantes também relataram se já ouviram o mesmo tipo de feedback na escola e como se sentiram. Em grupo, novamente os estudantes escreveram na lousa os sentimentos provocados por cada tipo de persuasão abordada. Como atividade de manutenção, os participantes anotaram os feedbacks que receberam de colegas, professores e funcionários da escola durante a semana.

Por fim, o último encontro foi realizado para o encerramento e a avaliação do grupo, portanto os participantes fizeram um depoimento por escrito indicando o que avaliaram das ações propostas e suas considerações e críticas ao desenvolvimento da intervenção. Com a avaliação, objetivou-se verificar se os participantes indicaram informações quanto à efetividade da proposta para mudanças de algum aspecto da

sua vivência acadêmica. No final do encontro, os estudantes pediram para escreverem na lousa as palavras que consideravam retratar o grupo durante o período em que as ações foram realizadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados e discutidos a partir dos encontros desenvolvidos no grupo de intervenção, que teve como objetivo promover a compreensão sobre as variáveis do contexto escolar que podem atuar como fontes de formação e manutenção da autoeficácia acadêmica dos estudantes. Também serão apresentadas as percepções dos estudantes quanto as possíveis contribuições da proposta de intervenção para sua vivência escolar. Deste modo, foram elaboradas cinco categorias, a saber:

1. Experiências diretas positivas e negativas na escola;
2. Estados fisiológicos desencadeados por situações escolares;
3. Aprendizagem vicárias obtidas pela observação dos atores escolares;
4. Impactos da Persuasão social recebida no cotidiano escolar;
5. Avaliação da proposta de intervenção na perspectiva dos estudantes.

4.1 Experiências diretas positivas e negativas na escola

Nesta categoria são apresentados os dados sobre as *Experiências Diretas*, a primeira fonte de formação de autoeficácia trabalhada no grupo de intervenção com os estudantes (BANDURA, 1997). Como já indicado, esta fonte tem como base a interpretação das experiências prévias do indivíduo, e fornece informações reais a respeito das suas ações, indicando a possibilidade futura de obter ou não sucesso em novas tarefas (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018).

Este primeiro encontro, buscou fazer com que os estudantes identificassem as suas próprias experiências pessoais vivenciadas dentro da escola, sendo elas positivas ou negativas. Para isto, foram apresentadas tirinhas de gibis que exemplificavam situações escolares e que serviram como disparadores para a identificação e discussão sobre a fonte proposta.

Inicialmente, os participantes demonstraram dificuldades em identificar suas experiências acadêmicas, restringindo-as somente as realizações das atividades em sala de aula, dos trabalhos e provas. Além disto, também se observou uma tendência a reconhecer mais as experiências negativas, indicada pelos estudantes como as mais comuns de acontecer na escola. Neste ponto, as imagens das tirinhas de gibis auxiliaram indicando outros possíveis acontecimentos que poderiam ser classificados por eles como experiências diretas, como por exemplo, a participação

em atividades extraclasse, a organização de eventos festivos, o bullying, a contribuição com o conteúdo debatido nas aulas, relacionamento com colegas, professores e funcionários, entre outros.

Com base nos exemplos das figuras e a partir da discussão em grupo, os estudantes revelaram algumas das experiências diretas já vivenciadas por eles na escola, todavia, a maior parte dos relatos foram voltados para situações negativas, como mostra as falas abaixo:

“A situação de não ter professor em algumas matérias é ruim, né. Teve essas provas do governo, tipo Saresp e Olimpíadas eu não consegui responder várias perguntas, fiquei com notas ruins, nem dá vontade de fazer quando tiver de novo. Acho que poderia pelo menos arrumar uns professores substitutos pra gente não ficar sem aula” (Jaqueline, 2º ano).

“Por exemplo, não aprendemos nada de Matemática ainda esse ano, estamos sem professor. Fui fazer uma atividade de um curso que faço e tive dificuldade, porque na escola temos muitas aulas vagas, ficamos sem professores e sem aprender, e nos prejudicamos quando temos que fazer alguma coisa em outro lugar” (Paula, 1º ano).

“Pra mim, o pior é chegar na escola e não ter professor. Sinto que estou sendo prejudicada e não vou conseguir aprender. Não ter professor é uma experiência que vai me atrasar, talvez não consiga passar no vestibular ou arrumar um emprego depois porque não sei de algo, por não ter tido professor” (Mariana, 2º ano).

Nestes relatos, é possível perceber que as experiências diretas remetem não a particularidade individuais dos estudantes, mas sim a características do contexto. Durante a discussão em grupo, a ausência de professores para ministrar algumas disciplinas foi frequentemente apontada como uma situação vivenciada na escola que faz com que os participantes se sintam menos confiantes em suas capacidades de alcançar êxito em tarefas fora da escola ou em ações futuras.

O problema do deficit de professores na rede pública, em especial no ensino fundamental e médio, é uma questão conhecida e pauta recorrente na gestão das políticas educacionais. A maior parte da rede em nível de ensino médio sofre com a constante ausência de professores com formação adequada e habilitados a ministrar aulas em determinadas áreas, sobretudo em disciplinas relacionadas às ciências exatas (BRITTO; WALTENBERG, 2014), como é o caso da escola pesquisada, que

ficou praticamente um semestre sem professores de Matemática. As pesquisas que têm se dedicado a investigar esta falta de docentes indica que, ao contrário do que se supõe, não falta profissionais se formando, visto que houve um aumento na oferta de vagas em cursos de licenciaturas (PINTO, 2014). Mas o que justifica tal fenômeno é, na maioria das vezes, a qualidade, ou a falta dela, dos aspectos fundamentais para a profissionalização do professor, como formação, jornadas de trabalho, remuneração e estrutura de carreira (ALVES; PINTO, 2011). Portanto, é importante uma maior atenção ao ingresso docente na rede, visto os impactos que a falta de professores tem na percepção dos estudantes quando as suas capacidades de se desenvolverem adequadamente sem o suporte profissional.

Observa-se, também que ao avaliar estas experiências de dificuldades na realização das atividades associadas a falta de professores e de conteúdo, gerar uma preocupação nos estudantes com o seu desempenho futuro. Logo, a ausência docente e a percepção da falta de um apoio educacional concreto levam a um rebaixamento da autoeficácia acadêmica dos participantes. Neste sentido, é preciso sinalizar que os estudantes reconhecem que nem sempre a escola oferece o suporte suficiente no que diz respeito aos conteúdos cobrados futuramente, fazendo com que julguem não ter as capacidades necessárias para executar novas atividades. De acordo com a literatura, isto ocorre pois somente a percepção de eficácia pode não ser suficiente sem as habilidades ou os conteúdos prévios reais e necessários para alcançar a aprendizagem (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010).

Além da ausência, os estudantes também indicam a importância dos professores para sua escolarização ao verbalizarem que as experiências tidas com eles são uma das mais significativas dentro do ambiente escolar, dado que os mesmos são os atores escolares que mais têm contato com os estudantes no dia-a-dia. Sendo assim, os relatos abaixo caracterizam quais as situações vividas pelos estudantes com os professores que foram consideradas como experiências diretas:

“Uma experiência que acontece muito aqui na escola é quando vamos falar sobre algo da aula, dar uma opinião ou dizer o que entendemos, e o professor já interrompe, diz que a gente está errado e manda ficar quieto. Isso é muito chato, dá vontade de levantar, sair da aula e não voltar nunca mais” (Leonardo, 2º ano)

“Uma vez estava fazendo uma atividade e não estava conseguindo direito, aí a professora também já estava estressada e gritou comigo,

eu fiquei muito chateada, já estava com uns problemas em casa e ela veio com ignorância, no fim não terminei a atividade. As vezes os professores julgam os alunos dizendo que somos estressados, mas eles não perguntam se está acontecendo algo, se precisamos de alguma ajuda. Acho que não se importam ou não entendem a gente” (Fernanda, 3º ano).

Como se observa, os estudantes demonstram uma maior relevância as suas experiências com os professores, seja pela ausência ou pelas situações que os envolviam dentro das salas de aula. Muitos relatos dos participantes no grupo deixam explícito que o suporte e o tratamento oferecido pelos professores durante a realização da atividade interferem na percepção positiva ou negativa dada a experiência posteriormente. Ou seja, mais do que o sucesso ou o fracasso em si, a contribuição do professor também é significativa para a avaliação que os estudantes fazem das suas experiências.

Os professores atuam como mediadores para a manutenção de uma boa percepção de autoeficácia, e encontram-se presentes, direta ou indiretamente, na atuação de mais de uma fonte de autoeficácia (DANTAS et. al., 2014). Considerando o contexto escolar, os professores, ao criarem situações de aprendizagem, têm a possibilidade de elaborar atividades em que os estudantes consigam compreender e se organizar adequadamente para realizá-la. Deste modo, sendo a experiência direta a principal fonte de autoeficácia, o corpo docente pode, pedagogicamente, proporcionar aos estudantes situações reais em que possam superar os obstáculos impostos e serem bem-sucedidos (BZUNECK, 2001; SILVA, et. al., 2014).

Para além destes aspectos, outro fator ressaltado nas verbalizações do grupo em relação às experiências com os professores, é a questão do relacionamento interpessoal e as formas de tratamento em sala de aula. Os estudantes percebem-se muitas vezes distanciados e incompreendidos pelos seus professores, o que leva a um convívio conflituoso. E estas experiências de conflito interferem na autoeficácia acadêmica, visto que os estudantes passam a não perceber o professor como um mediador adequado para sua aprendizagem.

É preciso dizer que este ambiente adverso também interfere nas percepções dos professores, que já estão submetidos a uma organização de trabalho com estruturas desfavoráveis e que não lhes facilitam o desenvolvimento de todas as demandas cobradas. Posto isso, ressalta-se que antes de responsabilizar somente os professores pelas ações tomadas em sala é necessário indagar as condições de

trabalho e o contexto institucional e político no qual este profissional se encontra (TARDIF; LESSARD, 2005; GATTI; BARRETO, 2009).

Quanto as experiências diretas especificamente voltadas ao desempenho, os estudantes já apresentam situações mais positivas, indicando a importância que os êxitos têm na percepção de autoeficácia.

“Pra mim é quando tem uma atividade extra, eu me inscrevo e consigo fazer todas as etapas. Porque eu estou me propondo a fazer algo além do que é passado na sala, eu estou tentando fazer uma coisa extra, e conseguir me deixa feliz. Sempre que tem atividades assim eu participo” (Luana, 2º ano).

“Já aconteceu de não entender uma matéria, e eu pedi ajuda de uns colegas para me explicarem de novo, e depois consegui entender e fazer as perguntas que o professor passou, ganhei os pontos que precisava. Não pode desistir logo de cara ne, eu tentei entender de novo e deu certo” (João, 1º ano).

“Uma vez estava com medo da nota de uma prova, e pensando que iria passar vergonha quando o professor falasse a nota que tirei, mas quando ele falou, advinha? Consegui tirar 9, isso sim é uma experiência positiva (risos). Eu fui muito bem e estava me preocupando atoa” (Gustavo, 3º ano).

As experiências diretas de sucesso, como indicado, fazem com que os estudantes se sintam mais confiantes em realizar novas ações futuramente, pois com base nelas antecipam novamente a possibilidade de êxito (BANDURA, 1997). Geralmente, ao passar por experiências diretas positivas, a autoeficácia acadêmica aumenta, e os estudantes se veem como capazes de estabelecer metas mais altas para si mesmos, a planejar de forma mais adequada as suas ações e a monitorar seus progressos (USHER, 2009).

Em alguns dos relatos os estudantes falam sobre a insegurança ou o medo que antecedeu a experiência, entretanto, isso não os impediu de tentar realizar as tarefas propostas. Este é um dado importante, pois indica-se que o trabalho acadêmico deve ser intensivo e consistente para fortalecer a aprendizagem, mas não tanto a ponto de paralisar o estudante. Portanto, a abordagem de ensino deve além de instigar a confiança nas capacidades em obter um bom desempenho, também organizar desafios possíveis de serem resolvidos, ocasionando em níveis mais altos de sucesso do que de fracasso (PAJARES, 2006).

Os estudantes ainda verbalizaram que mesmo diante de dificuldades, tais como incompreensão do conteúdo e inseguranças para realização de avaliações, eles persistiram na realização da tarefa até alcançarem resultados positivos. As experiências diretas, quando acompanhadas por sucesso resultante da superação de desafios, tendem a promover uma crença de autoeficácia mais resistente do que os que são obtidos facilmente. Mas ainda assim, as experiências por si só não determinam a autoeficácia, visto que a interpretação desta vem acompanhada das percepções pessoais e ambientais, portanto, envolve outras variáveis (BRITNER; PAJARES, 2006).

Posterior ao grupo, os estudantes foram orientados a anotar em seus diários pessoais as experiências diretas vivenciadas durante a semana na escola, de modo a exercitar a percepção das situações que influenciam o julgamento que fazem das próprias capacidades acadêmicas. Os relatos retratam diversas vivências, como as amizades, o relacionamento com os funcionários da escola, sucesso ou fracasso em trabalhos e provas, entre outros. Entretanto, teve uma prevalência de anotações direcionadas a dois assuntos específicos que se repetiram em vários diários e serão destacados, a saber, o bullying e as atividades extraclasse.

O bullying, que não apareceu de forma relevante no grupo, foi significativamente enfatizada nos diários como experiências diretas frequentes dentro da escola. Abaixo seguem fragmentos retirados dos diários que retratam as situações apontadas pelos participantes:

“Hoje tive perdas com o bullying que sofri. Alguns colegas ficam fazendo brincadeiras que não são legais, me senti muito triste, mas não falei nada para ninguém. Tomara que amanhã eles esqueçam de mim e me deixem estudar em paz” (Mariana, 2º ano).

“Teve uma experiência negativa que aconteceu com um menino da minha sala. Os meninos zoaram muito esse menino, toda hora falando coisas e mexendo com ele. Todo mundo olha e ninguém faz nada. Uma hora ele não aguentou e disse que não voltaria mais para a escola. Acho que ele não vem amanhã. Estou me sentindo triste, nem consegui me concentrar nas aulas pensando nisso” (Bianca, 2º ano).

“O professor pediu para eu ler uma parte do livro, e o povo da sala não respeita, ficam rindo de mim, isso atrapalha, não sinto confiança em ler em voz alta para a turma porque sempre dão risada e tiram sarro de mim” (Leonardo, 2º ano).

“[...] me preocupo com o pessoal fazendo bullying comigo e isso acabar me machucando muito e eu levar isso pra vida, pra fora da escola depois. Na escola está sempre um falando coisas que magoam o outro” (Aline, 3º ano).

Como se observa os participantes percebem o bullying como uma experiência direta negativa que interfere na crença de autoeficácia acadêmica, uma vez que ao serem intimidados ou agredidos psicológica ou verbalmente em sala sentem-se inseguros em participar das atividades. Neste sentido, alguns estudos têm se dedicado a avaliar de que maneiras as violências como o bullying afetam o julgamento feito sobre a confiança nas próprias capacidades de realizar as demandas escolares (ALVES, 2011; TOGNETTA, et. al., 2015; CORRÊA, 2016).

As pesquisas indicam que ser vítima ou agressor relaciona-se com uma baixa autoeficácia, sendo que quem sofre o bullying, aparentemente, possui uma autoeficácia acadêmica mais alta e, em contrapartida, tem uma autoeficácia social rebaixada, enquanto que quem pratica tem a autoeficácia social elevada e a acadêmica baixa. Assim, supõe-se que as vítimas são vistas pelos agressores como bons alunos, enquanto os mesmos não se sentam confiantes, o que pode sugerir que a falta de confiança acadêmica conduz a comportamentos agressivos quando não são acolhidas e trabalhadas no contexto escolar (ALVES, 2011).

Na adolescência, o suporte social oferecido pelos pares têm grande relevância, chegando muitas vezes a constituir-se como a fonte de autoeficácia mais significativa em questão de apoio, pois além de atuarem como modelos de aprendizagem, os colegas comunicam expectativas de desempenho (FERREIRA, 2015). Entretanto, no caso dos participantes que são vítimas de bullying, os pares encontravam-se exercendo influência negativa, pois transmitiam descrença e ocasionavam percepções de incapacidades com as agressões. De tal modo, os estudantes que são aceitos pelos demais experienciam a escola como um ambiente favorável e facilitador da aprendizagem, ao passo que uma vivência social e emocional negativa, com rejeição dos pares, promove dificuldades no envolvimento escolar e no desempenho acadêmico (BANDURA, et. al., 1996).

A segunda experiência mais citada foram as atividades realizadas fora das salas de aula, incluindo gincanas, festas e datas comemorativas, palestras. Como mostram os trechos dos diários abaixo, os estudantes relatam se sentir mais

motivados a participar por ser tarefas que envolvem ações diferentes do que geralmente fazer diariamente em sala.

“Pela primeira vez veio uma pessoa de fora da escola nos ensinar um esporte diferente, ela nos ensinou a jogar tênis. A gente adorou, foi uma experiência muito legal e ninguém quis ficar de fora, todo mundo participou” (Jaqueline, 2º ano).

“Hoje é dia do Exército e os meninos do TG (Tiro de Guerra) vieram na escola. Eles apresentaram como surgiu o exército brasileiro e contaram o que eles fazem lá. Foi muito interessante e aprendi algumas coisas novas sobre História” (Pedro, 3º ano).

“Estamos a três dias organizando os preparativos para a gincana de Matemática. Não é a matéria que eu mais gosto, mas eu gostei. Fizemos um monte de coisas, tipo um tangram (quebra-cabeça geométrico), um mosaico e uma paródia, tudo usando coisas da Matemática. Minha turma ganhou a gincana, ficamos muito felizes. Agora até gosto um pouco de matemática” (Ana, 3º ano).

A execução das atividades que fogem do que estão acostumados a fazer geram sentimentos de alegria e satisfação nos estudantes, levando a um engajamento maior e a maiores êxitos, conseqüentemente, melhoram a autoeficácia acadêmica percebida. Promover e fomentar as crenças de autoeficácia dos estudantes é um papel da escola como um todo, e não somente do professor dentro da sala de aula, portanto as ações que envolvam outros espaços e tarefas contribuem para o desenvolvimento acadêmico.

Assim as atividades propostas para além da sala de aula colaboram para melhorar a percepção que os estudantes têm de si mesmos e das disciplinas, sendo que abordar os assuntos de forma mais criativa com atividades diversificadas aumenta o interesse e o envolvimento, podendo ocasionar maiores experiências positivas. Tais situações de êxito criam uma sensação de conforto e de confiança, ou seja, da autoeficácia, aumentando a possibilidade de a participação em outras tarefas posteriores (TORISU, 2012).

De modo geral, os participantes focalizaram mais a fonte de experiências diretas com base nas situações negativas, indicando que a fonte de autoeficácia mais significativa encontra-se fragilizada devido as condições contextuais. As escolas precisam atentar-se para as experiências que os estudantes têm passado dentro dos seus espaços, pois o desempenho acadêmico é, muitas vezes, mais

influenciado pelas interpretações e julgamentos feitos destas vivências do que necessariamente pelas avaliações e notas padronizadas (JOËT; USHER; BRESSOUX, 2011).

4.2 Estados fisiológicos desencadeados por situações escolares

Esta categoria, aborda os indicadores fisiológicos, a segunda fonte de autoeficácia trabalhada com os estudantes no grupo, e que é compreendida como as autoavaliações feitas pelos indivíduos sobre as próprias reações físicas emocionais durante a realização de uma tarefa (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). Sendo assim, situações que desencadeiam reações físicas, como tremores no corpo, sudorese, taquicardia, e reações emocionais, como ansiedade, estresse, alegria, bem-estar, dão indicativos de sucesso ou de fracasso dependendo da maneira com que são interpretadas (BANDURA, 1997).

Com o objetivo de auxiliar no reconhecimento dos indicadores fisiológicos sentidos pelos estudantes e estabelecer associações dos mesmos com determinadas situações na escola, foi utilizado com o grupo a dinâmica da Batata-quente. A dinâmica consistiu em passar em círculo uma caixa com papéis em que estavam escritos vários tipos de reações físicas e emocionais, e cada participante retirou um dos papéis e contou para o grupo alguma experiência que já teve na escola em que sentiu aquela reação e, em complemento, os demais participantes também contaram se já sentiram o mesmo. Posteriormente, o grupo preencheu termômetro desenhados na lousa apontando com que intensidade sentiam cada indicador sorteado quando estavam na escola.

As reações físicas selecionadas na dinâmica foram tremores no corpo, coração acelerado e choro, e foram associadas principalmente aos momentos de avaliação, como semana de provas. Abaixo apresenta-se algumas das verbalizações feitas no grupo quando os estudantes contavam as experiências em que já sentiram alguma destas reações:

“Fico me tremendo nos dias de provas, você está sentado lá com a prova e não consegue nem segurar a caneta direito de tanto tremer de nervoso” (Leonardo, 2º ano).

“Quando começo a ouvir falar de Enem e vestibular fico ansiosa e meu coração já começa a bater mais rápido. Porque é muita cobrança, mas a gente não tem muita informação sobre essas

provas, então fico nervosa e meu coração acelera só de pensar no dia que tiver que fazer” (Ana, 3º ano).

“Uma vez eu chorei porque tinha que fazer um trabalho e achei que não conseguiria, achava que tinha feito errado. Mas depois quando ela corrigiu o trabalho estava certo, ai fiquei mais tranquila e feliz, mas chorei muito antes por achar que não estava fazendo certo” (Mariana, 2º ano).

Como visto, os indicadores físicos são percebidos com maior ênfase em situações que os estudantes estão sendo avaliados, principalmente quando não conseguem antecipar os resultados, o que pode ser decorrência das dificuldades encontradas na primeira fonte, que foi a ausência de experiências direta de sucesso, que subsidiam a confiança em novas atividades. Estas reações físicas podem ser entendidas pelo indivíduo como sinal de vulnerabilidade, levando ao julgamento de que não possui as capacidades necessárias para enfrentar determinadas situações (BARRERA, 2010). Isto é observado, por exemplo, quando alguns dos estudantes apontam ter taquicardia ao pensar nos vestibulares, por acreditaram não ter capacidades de obter êxito.

Os outros indicadores sorteados na dinâmica da Batata-quente foram emocionais, sendo eles a ansiedade, a decepção, a preocupação, mudanças de humor, orgulho e alegria. As três primeiras foram identificadas em experiências variadas, como: as brigas na escola (**Gustavo:** “[...] algumas brigas que preocupa, alunos brigam entre eles, professores brigam com alunos, a diretora briga com todo mundo. Tem dia que é só falação e gritaria nessa escola”); o relacionamento com os professores (**Miguel:** “Decepção é quando você vai falar alguma coisa para os professores e eles te dão uma tirada ou responde com ignorância, é a maior decepção quando o professor não dá moral pra gente”); e a falta e desistência frequente dos amigos (**Luana:** “[...] quando seu amigo não aparece na escola é preocupante, é chato ficar sozinho e como muitos saem da escola um dia pode ser seu amigo que não volta mais”).

Os demais indicadores apareceram nos relatos que envolviam experiências de sucesso em atividades extraclasse (**João:** “[...] escrevi uma redação sobre a água num concurso entre as escolas, eu passei na primeira fase, eu mandei bem, fiquei orgulhos por ter passado”); nas interações com os pares (**Aline:** “Sinto alegria quando os colegas da sala interagem mais uns com os outros, geralmente ficam em grupos, mas quando nos juntamos nos divertimos”); e no ambiente escolar

(Bianca: “Quase sempre venho feliz pra escola, mas chega aqui sempre acontece alguma coisa que te desanima e te deixa triste ou com raiva”).

Além destas situações que apareceram de forma mais ocasional, os estudantes também demonstraram que os estados emocionais são sentidos de forma mais intensa quando ponderam sobre seu próprio desempenho e notas e, novamente, em momentos de provas.

“Eu me decepciono comigo mesma na escola, as vezes não consigo fazer um trabalho ou tirar nota em uma prova, ou não entendo nada que o professor falou na aula. Eu sou minha maior decepção na escola” (Mariana, 2º ano).

“[...] tem matéria que não entra na minha cabeça, não consigo entender e tiro nota ruim, então me decepciono comigo mesma por não ter conseguido” (Paula, 1º ano).

“Semana de prova tem tudo de ruim, a gente fica ansioso, preocupado, cansado, desanimado. Acho que é a maior preocupação que tem na escola, porque você enquanto aluno é sua nota, se sua nota é boa então você é bom, se sua nota é ruim então você é ruim” (Gustavo, 3º ano).

“Acho que pior do que a semana de provas é esperar sair as notas. Quando os professores vão falar as notas fico muito ansiosa, porque se tiro nota ruim já fico triste e sei que terei que correr atrás para recuperar, ai vou ficar mais ansiosa ainda na próxima prova” (Aline, 3º ano).

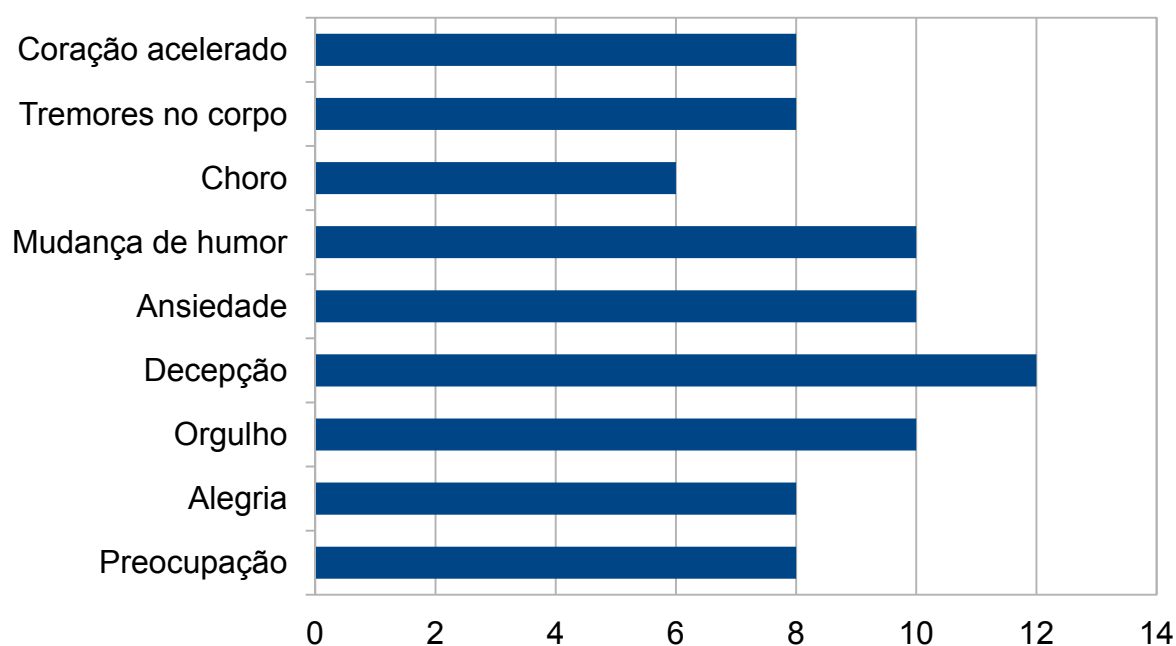
Com indicações sucessivas de que as provas e apreciações dadas são percebidas como uma condição ameaçadora e desfavorável pelos estudantes, é preciso refletir se as concepções, as estruturações e as aplicações envolvidas no processo avaliativo estão condizentes com o bom desenvolvimento acadêmico. O debate em torno desta questão já vem sendo feito há anos, entretanto, ainda não houve um consenso quanto as ideias. O que se compreende é que a avaliação deveria estar mais a serviço dos estudantes do que do sistema educacional, e ao longo do desenvolvimento da educação permanece seguindo os padrões da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem (CASEIRO; GEBRAN, 2008).

Neste sentido, o processo avaliativo ainda é realizado com o objetivo de buscar a exatidão do conteúdo ministrado em aula, característica do ensino visto como simples transmissão de conhecimentos. Sendo assim, a avaliação torna-se praticamente um instrumento de verificação, seleção e classificação dos estudantes,

se isentando da sua finalidade, que deveria ser a reorientação da prática educativa diante das informações fornecidas (CASEIRO; GEBRAN, 2008). Como se observa na fala dos participantes, este sistema de mera classificação causa oscilações nas crenças de autoeficácia, fazendo com que experiências e estados emocionais ligados a provas sejam entendidos como indicadores de fracasso. Fica, portanto, a crítica quanto as avaliações, de forma que se busque formas de verificação da aprendizagem mais significativas tanto para os estudantes, quanto para os professores, e que se consiga resultados mais efetivos, e não somente dados para categorizar e segregar os indivíduos dentro do contexto escolar (SORDI, 2000).

Em seguida a dinâmica, os estudantes em grupo indicaram com que frequência sentem estas reações físicas na escola, como indica o gráfico 4. É preciso destacar que para o levantamento das frequências com os estudantes os valores do gráfico foram apresentadas com os termos: “nunca”=0, “muito fraco”=2, “fraco”=4, “médio”=6, “forte”=8, “muito forte”=10”. Ainda ressalta-se que, segundo os participantes, o indicador de “decepção” ultrapassa o limite máximo proposto (muito forte=10), portanto, a sua frequência foi representada como “extremamente forte”=12.

Gráfico 4 – Frequência dos indicadores físicos e emocionais sentidos na escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

De acordo com a percepção do grupo em relação aos indicadores físicos, tanto a reação de coração acelerado quanto a de tremores no corpo é sentida com uma frequência forte, e o choro de forma média na escola. Como já citado, estas reações são mais ressaltadas quando o desempenho acadêmico está sendo avaliado, e portanto, a autoeficácia acadêmica será reforçada, tanto positiva quanto negativamente, a partir dos resultados obtidos. Se os resultados das avaliações foram bons a percepção de autoeficácia tende a aumentar e estes indicadores físicos diminuem de intensidade futuramente, entretanto, se os resultados forem negativos as reações futuras serão interpretadas como indícios de um novo fracasso, diminuindo a autoeficácia.

Quanto a frequência com que os estudantes sentem os indicadores emocionais citados, todos aparecem como forte ou muito forte na escola, sendo que o indicador de “decepção” teve a frequência mais alta, por ser considerado constantemente presente em suas experiências. Segundo os estudantes a decepção constantemente vivenciada na escola é resultado do julgamento que fazem sobre o próprio desempenho quando não conseguem realizar ou entender as atividades corretamente.

O que as informações demonstram é que a fonte de indicadores fisiológicos, mesmo sendo considerada pela literatura como a que tem menor influência sobre a autoeficácia (BANDURA, 1997; NUNES, 2008), nos estudantes pesquisados ela é significativa. Como indica o gráfico acima, praticamente todas as reações são sentidas com frequência alta na escola, e na maioria das vezes associada a experiências negativas.

Entretanto, os estudantes acreditam que a escola não tem interesse nos sentimentos desencadeados com suas vivências e ações, muitas vezes ignorando problemas graves, como desentendimentos entre alunos e professores que chegam até a agressões físicas, abandono e evasão escolar frequente por decepções seguidas no processo de escolarização, ansiedades e depressão não identificadas e que prejudicam a aprendizagem e até mesmo ideações suicidas relatada por um dos participantes, que foi agravado por inúmeras repreensões e intimidações sofridas no ambiente acadêmico.

Alguns destes apontamentos apareceram nos diários pessoais, em que foi solicitado na semana que esta fonte foi trabalhada que tivesse como foco relatos sobre as situações escolares que desencadeavam as reações físicas e emocionais

identificadas no grupo. Abaixo seguem trechos retirados dos diários em que são retratadas estas experiências:]

Fernanda: *“Hoje aconteceu uma situação que me deixou muito triste e com vontade de chorar. Eu estava empurrando a cadeira para trás e me balançando, aí o professor falou que eu não sou levinha e que iria quebrar a cadeira. Ele falou na frente da sala toda. Não consegui mais nem terminar minha lição, só queria que a aula acabasse para ir embora”.*

Bruna: *“Teve briga na escola, um aluno bateu no professor, eu fiquei em choque. O menino não era da turma e estava atrapalhando a aula, e o professor pediu para ele sair, aí ele foi lá e meteu um soco no professor. Acabou a aula depois disso. Eu e meus amigos ficamos tremendo, agora todo dia pergunto para o professor se ele tá bem”.*

Luana: *“Fui falar com o professor e ele me respondeu de forma um pouco grossa, sem paciência. Quando acontece isso vou para o meu canto ou saí um pouco da sala, porque fico chateada. É uma decepção os professores que poderiam nos ajudar não tem paciência. Mas as vezes eu entendo eles”.*

Observa-se o conflito existente na escola quanto ao estabelecimento de relações interpessoais, e o quanto o ambiente se mostra violento e hostil. Isto pode decorrer de fatores como dinâmicas da sala de aula, aceitação de alguns estudantes e rejeição de outros, professores sobrecarregados, falta de recursos materiais, entre outros (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009). Dentro deste contexto, os indicadores físicos e, principalmente os emocionais se ressaltam, visto a frequência com que são sentidos e os significados associados a eles.

Além destes aspectos, os estudantes também indicaram nos diários, ainda que com menor frequência, experiências positivas ou de sucesso em que sentiram os estados emocionais e os interpretaram como indícios de autoeficácia.

“Fui em todas as salas da escola hoje para falar sobre o grêmio estudantil, porque sou presidente, fiquei com o coração batendo forte. Conseguimos falar sobre as ideias e os alunos gostaram. A coordenadora está ajudando e dando apoio no que precisamos. Estou orgulhosa e feliz por estar dando tudo certo” (Paula, 1º ano).

“Eu participei das Olimpíadas de Matemática, fiquei um pouco ansioso porque ficamos um tempo sem professor, mas acho que fui bem. Teve colegas da minha sala que nem quiseram tentar, fiquei

feliz por me esforçar e tentar. Espero que tenha uma nota legal” (João, 1º ano).

“Hoje eu ajudei uma menina da minha sala que tem deficiência, ajudei a terminar a lição e a professora me elogiou, disse que sou bonita por dentro e por fora. Fiquei emocionada. Vou ajudar meus colegas sempre que puder, as outras pessoas da turma também podiam fazer isso” (Aline, 3º ano).

Novamente, percebemos que além da importância da situação e da reação, o que tem mais valor na percepção da autoeficácia é a maneira com que o estudante interpreta o que vivência e o que sente. Mesmo sentindo indicadores como taquicardia ou ansiedade, os participantes permaneceram confiantes quanto à sua capacidade de realizar a ação proposta de forma adequada, e até mesmo antecipando resultados. Esta interpretação depende do nível de autoeficácia já existente, a complexidade da atividade a ser realizada e das experiências anteriores, que fazem a mediação entre o que é sentido e o que é considerado pelo indivíduo (BRITNER; PAJARES, 2006).

Portanto, indica-se que os agentes escolares poderiam ajudar os estudantes a controlar seus indicadores fisiológicos e apontar, quando necessário, que eles podem não ser pertinentes com o desempenho demonstrado. Assim, o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica pode ser mais positivo, o que levará a interpretações futuras das reações físicas e emocionais mais adequadas à realidade (BRITNER; PAJARES, 2006). Além disto, também precisa ser analisado o contexto escolar, de modo a buscar formas de se trabalhar e diminuir os conflitos, visto que a autoeficácia por si só não pode alterar as percepções e os sentimentos dos estudantes, sendo que a realidade vivida não contribui. Para a obtenção de uma autoeficácia positiva e um bom desempenho acadêmico, o processo de ensino e aprendizagem precisa ocorrer num ambiente favorável e potencializador.

4.3 Aprendizagem vicária obtida pela observação dos atores escolares

A terceira categoria e fonte de autoeficácia abordada são as aprendizagens vicárias, que correspondem as observações de pessoas tidas como modelos realizando determinada ação, de modo que o indivíduo possa fazer uma comparação e inferir que também tem capacidades de executá-la (BANDURA, 1997; MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018). Sendo assim, buscou-se no grupo identificar os atores escolares que poderiam ser vistos como modelos pelos estudantes, e ainda

reconhecer quais suas principais características e atitudes que os tornam boas referências.

Para isto, foi feita uma adaptação da técnica do Autorretrato Desenhado (SERRÃO; BALEEIRO, 1999) que, neste estudo, foi chamado de Retrato Vicário (Apêndice C). Nesta atividade, cada estudantes escolheu uma pessoa na qual se inspirava na escola, e apontou no desenho do retrato as qualidades percebidas e admiradas nela. É importante ressaltar que não foram estabelecidos critérios para a escolha, a única orientação foi que deveria ser alguém da escola e que fosse considerada um modelo positivo, portanto, poderiam escolher desde um colega de classe até os funcionários da limpeza e secretária.

Dos modelos elegidos, nove foram referentes a duas professoras, quatro a uma das inspetoras e um a pesquisadora deste estudo. A primeira informação sobre o modelo escolhido foi escrever no retrato uma ideia que a pessoa tem que os estudantes gostavam. Algumas destas ideias foram descritas como: *“Ajudar os alunos a tirar 1000 na redação do Enem”*; *“Ser generosa e muito educada com as pessoas”*; *“Todos têm capacidade de entrar na faculdade”*; *“Buscar o desenvolvimento dos alunos e insistir em nos fazer acertar as perguntas das aulas”*; *“Acredita que a escola tem que ser um lugar melhor”*; *“Sempre tem bons conselhos e ideias a oferecer para melhorar nossa sala”*; *“Acredita que todos tem direito de opinar”*; *“Tratar os alunos bem, dar apoio quando alguém precisar e ser amiga de todos”*.

Nota-se que as ideias que os modelos têm que mais chamam a atenção dos estudantes foram relacionadas à disposição em ajudar na melhoria do desempenho na realização de atividades presentes e de ações futuras, como o Exame Nacional do Ensino Médio e o ingresso no ensino superior. Além disto, também foram apontadas características como tratar bem os estudantes, incentivá-los e se colocarem próximos, e não com uma relação hierarquizada, como acontece com frequência nas instituições educacionais.

Geralmente, a aprendizagem vicária auxilia na formação da autoeficácia acadêmica, principalmente quando os estudantes não têm muitas referências sobre suas próprias capacidades, ou têm poucas experiências diretas anteriores (BRITNER; PAJARES, 2006). Este é o caso dos participantes deste estudo que, como já foi indicado, não têm experiências positivas ou de sucesso com frequência, vivenciando muito mais situações interpretadas como negativas. Desta forma, as

considerações e as ações dos modelos tornam-se significativos e dão suporte para reforçar a autoeficácia.

Um outro aspecto levantado nas pessoas que inspiram os estudantes foi frases positivas e marcantes já ouvidas em algum momento sendo ditas por ela. Entre as frases encontram-se: *“Prestem atenção nas matérias, porque no futuro vai fazer falta”*; *“Vocês precisam pensar no futuro”*; *“Você é capacitado para entender e resolver qualquer coisa”*; *“Você é um aluno especial, eu acredito em você”*; *“Vocês precisam acreditar em si mesmos e nas suas capacidades”*; *“Nunca desista dos seus sonhos, se você se esforçar vai conseguir”*; *“Faça o melhor agora para ter um bom futuro”*; *“Eu não era vista como inteligente quando estudava, mas estou aqui, acredito que vocês também podem se superar”*.

Estas frases evidenciam que as pessoas apontadas como modelos têm como características a generosidade, o otimismo e a capacidade de reconhecimento do potencial dos estudantes. As indicações quanto ao futuro também foram apresentadas como apontamentos importantes, que faz com que participantes acreditem que o empenho nas tarefas atuais pode fazer com que alcançar resultados e metas futuras de forma positiva. Neste sentido, além de reforçar a autoeficácia para o desenvolvimento escolar, os modelos também fortalecem as percepções quanto ao futuro, e de acordo com Britner e Pajares (2006), isto demonstra o quanto um modelo é significativo, pois além de influenciar no cotidiano atual do estudante, também pode colaborar para fomentar autoconfiança quanto a direção tomada na sua vida após a saída da escola.

Por fim, o terceiro ponto que se destacou nos retratos vicários feitos no grupo foi o reconhecimento sobre o que o modelo poderia oferecer que contribui com a autoeficácia e com o desenvolvimento escolar. Os trechos retirados dos desenhos apresentam os aspectos que os estudantes consideram importantes e que recebem da pessoa escolhida: *“lições e ensinamentos de vida”*; *“atenção, conselhos e incentivos”*; *“conhecimento e motivação”*; *“educação e um bom ensino”*; *“exemplo de como se superar”*; *“bondade, atenção e cooperatividade”*; *“atenção, palavras positivas e incentivo”*; *“ensino e atenção”*; *“palavras positivas”*; *“exemplo de vida”*; *“escuta e o direito de falar nossas opiniões”*; *“ajuda para me tornar uma pessoa melhor”*.

Constantemente os estudantes enfatizaram a característica de uma das professoras de lhes passar o seu exemplo e lição de vida, contando que já vivenciou

condições parecidas e que com esforço conseguiu atingir seus objetivos, de forma que eles também podem se superar. Ter alguém que já vivenciou experiências semelhantes e que teve êxito posteriormente, faz com que quem a observa sinta confiança em também alcançar resultados positivos. Este é o principal aspecto da fonte de aprendizagem vicária, de que através da observação e da comparação com outra pessoa o indivíduo julga similarmente ser capaz de realizar determinadas ações (BANDURA, 1997).

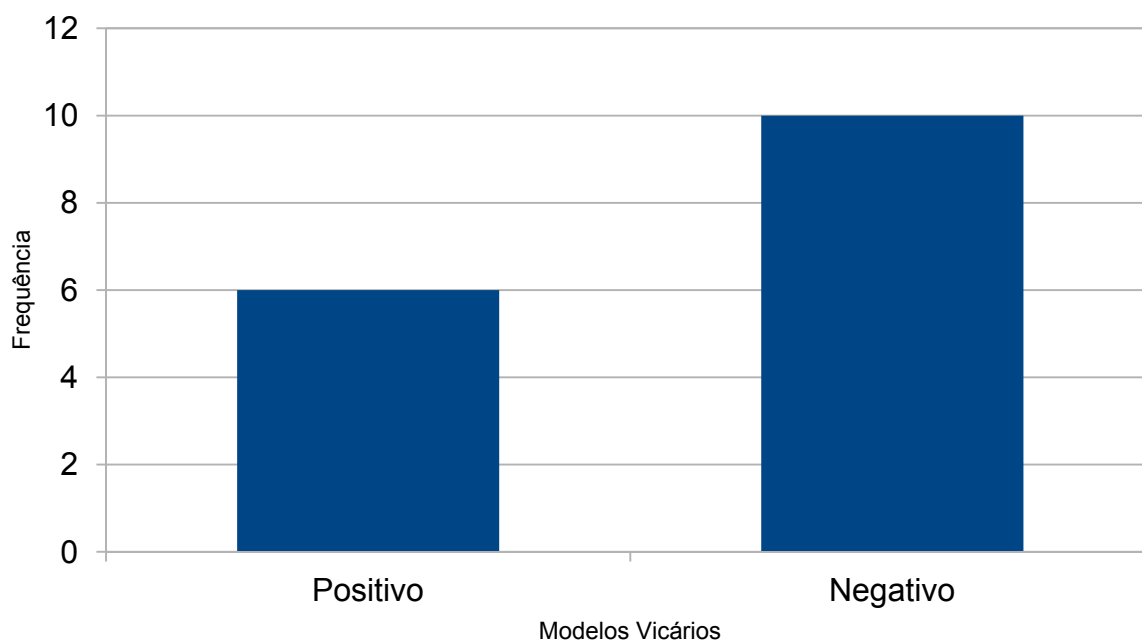
Ademais, o nível de influência do modelo depende do quanto é visto como próximo ou semelhante a quem observa (BARRERA, 2010), que é o caso da professora que mais foi citada nos retratos. Os estudantes relatam tê-la como exemplo por também ter estudado em escola pública, ser de família de baixa renda, ter tido dificuldades no processo de aprendizagem, mas, ainda assim, teve sucesso nas ações que se propôs a realizar. Sendo assim, a contemplação de outro semelhante obtendo êxito aumenta a autoeficácia de quem observa, com base na inferência de que também pode agir de forma parecida (NUNES, 2008).

Outros pontos encontrados na observação dos modelos escolares que se destacaram em vários retratos foi a percepção de um interesse real pelos estudantes e seu desempenho por meio da atenção, o estímulo recebido através de incentivos e feedback positivos, e as formas de ensino mais acessível e cooperativas. Tais aspectos também se configuram como uma forma de influência vicária, uma vez que um modelo eficiente também pode ensinar o observador novos modos de ação, incentivando o estabelecimento de metas adequadas, uso de estratégias mais efetivas, meios de lidar com situações desafiadoras (MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018).

Na relação educacional, tem se compreendido que ter interesse em ensinar, se expressar com clareza, ser amigo dos estudantes e ter respeito pelas pessoas encontram-se entre os principais atributos reconhecidos nos atores escolares, tanto por estudantes quanto pelos próprios professores. A valorização das capacidades acadêmicas e o incentivo perante a realização das atividades também estimulam a confiança dos estudantes, contribuindo até mesmo para a melhoria do ambiente escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Deste modo, as características das pessoas vistas como modelos de aprendizagem vicária também podem fomentar o sentimento de pertencimento e engajamento em relação a escola, acarretando um aumento da autoeficácia.

Como foi possível observar também, nenhum estudante citou outros colegas de turma como modelos, e até mesmo o número de professores foi reduzido, visto que a maioria escolheu somente duas no quadro total de docentes da escola. Além disto, destaca-se que durante o desenvolvimento da atividade em grupo, os estudantes sinalizaram diversas vezes a necessidade de externalizar a percepção da existência de modelos negativos da escola. Sendo assim, decidiu-se, coletivamente, demonstrar uma comparação entre os modelos positivos que foram escolhidos nos retratos e os modelos negativos. Para isto, os estudantes indicaram o quanto consideram ter cada um dos exemplos no contexto escolar, como mostra o gráfico a seguir.

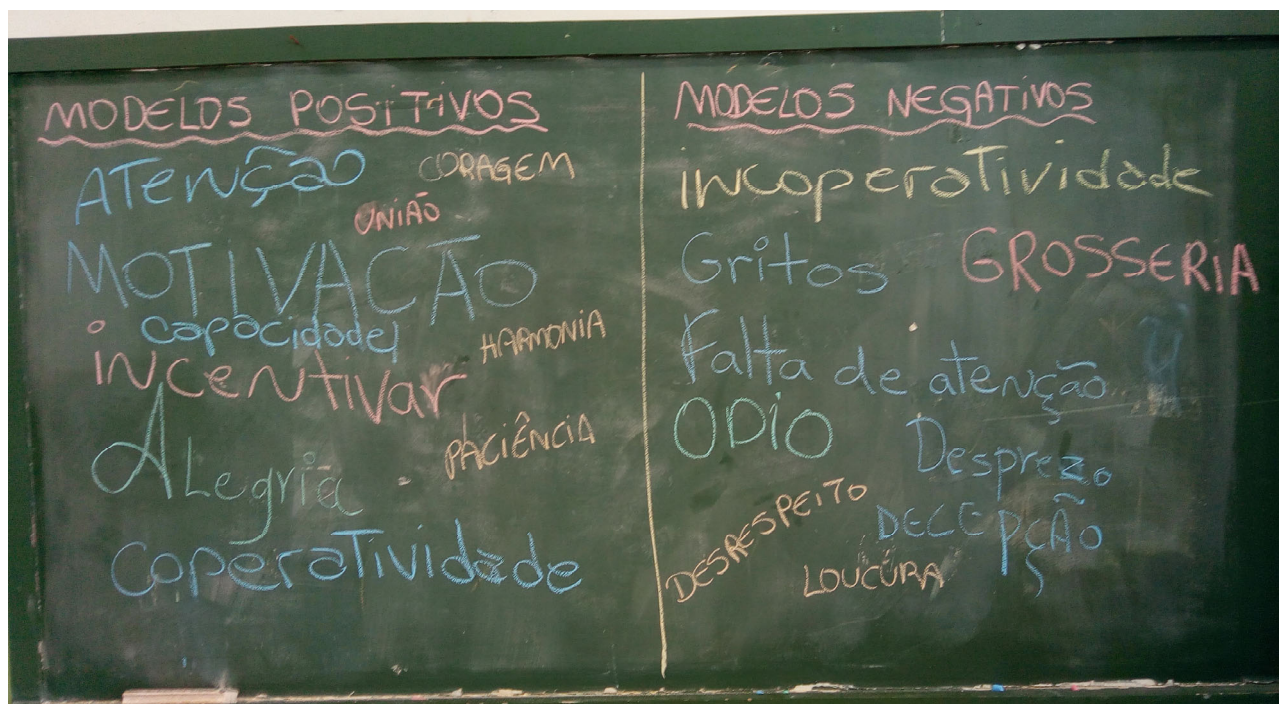
Gráfico 5 – Frequência de modelos vicários positivos e negativos da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Como mostra a imagem, os estudantes acreditam ter mais pessoas como modelo negativo, sendo que a sua presença é considerada como muito forte, enquanto que os modelos positivos são percebidos de forma mediana. Ainda de acordo com os estudantes, cada tipo de exemplo desperta um julgamento quanto à vivência escolar, portanto também fizeram um quadro de palavras que representa o que pensam sobre cada um.

Figura 3 – Quadro de palavras representativas dos modelos positivos e negativos



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Assim como já apontado, as pessoas admiradas e que atuam como fonte de aprendizagem vicária, além dos exemplos que oferecem quando a organização e a execução de tarefas, também possuem características reforçadoras no relacionamento interpessoal. São modelos que demonstram ser motivadores, atenciosos, pacientes, cooperativos, capacitados, e que tornam o ambiente de aprendizagem harmonioso. Já os atores escolares vistos como exemplos negativos se apresentam, na concepção do grupo, como pessoas desrespeitosas, grosseiras, que não são cooperativas nem atenciosas, que manifestam desprezo, e ainda despertam o sentimento de decepção nos estudantes.

Estas informações chamam a atenção para o quanto o contexto escolar tem sido prejudicial e violento para todos nele inseridos, e isto se reflete em todos os setores educacionais, indo desde dificuldades de aprendizagem dos estudantes, até aos problemas de gestão e políticas públicas (CARVALHO, 2014). Diante deste cenário, a motivação e a autoconfiança dos estudantes se enfraquece, como é o caso do impacto que os exemplos negativos podem ter ao se sobressaírem em questão de quantidade e influência sobre os modelos positivos.

Após o grupo, os estudantes foram orientados a preencher os diários com anotações sobre a pessoa escolhida como modelo, ou outros atores escolares que

também os inspiravam e serviram para reforçar a fonte de aprendizagem vicária. Nos relatos durante a semana os participantes conseguiram identificar mais modelos aos quais observar e se assemelhar, dentre eles colegas de classe e outros funcionários da escola, como coordenadores e professor mediador. Seguem os trechos retirados dos diários sobre a fonte abordada:

“A professora Joana é um modelo positivo, pois é uma ótima professora, explica bem a matéria. Queria ser inteligente igual ela” (Ana, 3º ano).

“Tenho uma amiga da minha sala que é uma boa pessoa, ela chama Larissa. É uma pessoa linda, quer sempre ajudar, não tem tempo ruim, está sempre feliz. Hoje eu não estava conseguindo fazer um exercício e ela me ajudou, me explicou como fez o dela. Fico feliz de ter ela por perto” (Paula, 1º ano).

*“Eu admiro a Mirela (**colega de classe**), ela é estudiosa, um pouco tímida, no entanto enfrenta a timidez. As vezes fica preocupada na hora das provas, mas sempre tirar notas boas. Apesar das dificuldades acho que a gente pode enfrentar as coisas, eu também sou tímida, deveria enfrentar igual ela” (Luana, 2º ano).*

“A professora Joana falou na aula sobre o jeito que ela era, que não achavam ela tão inteligente, mas ela tentava, saiu da escola pública tirando notas boas e conseguiu entrar numa faculdade. Ela também não tinha um ensino bom, mas ela conseguiu, e disse que quer ver a gente conseguir também. Ouvir a história dela dá um ânimo na gente” (Jaqueline, 2º ano).

Novamente apareceu nos relatos uma das professoras também indicadas no grupo, o que reforça a sua importância como um bom exemplo para os estudantes. Ela aparece nas verbalizações dos participantes dos três anos do ensino médio, portanto, sua postura não depende de um estudante ou turma específica, dado que também reforça sua credibilidade ao ser observada. Ademais, esta professora, além de apontar as semelhanças existentes entre ela e os estudantes, também expressa os meios que utilizou para conseguir realizar suas metas, demonstrando confiança na capacidade de eles também conseguirem ter sucesso no que se disporem a tentar.

Enquanto aos colegas de classe, ainda que poucas vezes, foram considerados exemplos, principalmente os que são tidos como inteligentes e que tenham um bom desempenho. Isto ocorre porque os estudantes que os observam,

acreditam que eles possuem as habilidades necessárias para alcançar os resultados esperados e, portanto, podem ensinar novas formas de organizar e executar as atividades.

Alguns dos participantes escreveram nos diários as reações e sentimentos que remetiam aos modelos positivos, entre eles encontram-se apoio para superar as dificuldades, motivação para se envolver nas atividades, alegria em aprender, ou em caso contrário, os exemplos negativos que desmotivam, leva a desistência das tarefas e até mesmo se ausentar da escola. Abaixo, apresenta-se fragmentos dos diários que retratam tais dados:

“Sempre tento agradecer quem me dá bons exemplos, que me ajuda e me ensina como fazer as lições. Eles são importantes” (Gustavo, 3º ano).

“Hoje eu ia desistir de fazer um trabalho, mas uma amiga minha conseguiu fazer e disse que não era tão difícil. Então tentei de novo e até que ficou bom, fiquei feliz e agradecida” (Bianca, 2º ano).

“Sinto uma desmotivação por causa dos professores e funcionários. Fico olhando as coisas que eles fazem e tem dias que sinto vontade de ir embora da escola, sair daqui de dentro” (Miguel, 2º ano).

“Tem professor que faz coisa errada, e quer que a gente faz certo. Como vou aprender se ele já passa tudo as respostas? A gente parece máquina de xerox copiando os professores. Acho que eles não acreditam que podemos fazer as coisas. Hoje aconteceu isso, já estou começando a ficar indiferente, tanto faz aprender ou não” (Fernanda, 3º ano).

Tais observações permite compreender que os modelos para a aprendizagem vicária possuem as características necessárias para reforçar as crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes. Entretanto, os estudantes não têm modelos positivos, com exceção de uma professora e uma inspetora. Ainda assim, a aprendizagem vicária se mantém, pois, as observações positivas são mais significativas, principalmente pelo fato de a escola não possibilitar em seu cotidiano experiências diretas de sucesso.

Ainda assim, isto não retira a crítica que deve ser feita a forma com que os relacionamentos e as trocas têm se estabelecido no ambiente acadêmico. Os atos de violência, a falta de habilidades interpessoais, os incômodos gerados pela falta de recursos, entre outros fatores faz com que se tenham mais padrões inadequados

em que se espelhar. Mesmo com os modelos positivos, a convivência conflituosa constante com os demais pode vir a enfraquecer a confiança do estudante e interferir no seu desempenho escolar.

4.4 Impactos da Persuasão social recebida no cotidiano escolar

Nesta categoria são apresentadas as informações sobre a persuasão social, a quarta e última fonte de autoeficácia, que é definida como as avaliações verbais ou feedbacks de outras pessoas, sejam eles positivos ou negativos. As persuasões expressam a confiança do outro nas capacidades pessoal do indivíduo e podem fortalecer ou enfraquecer a autoeficácia (BANDURA, 1997; MOREIRA; AMBIEL; NUNES, 2018).

A ação do grupo objetivou verificar os tipos de apreciações e respostas verbais recebidas pelos estudantes na escola, e o seu impacto na realização das demandas acadêmicas. Os participantes, em dupla, receberam frases que representavam exemplos de persuasões, e foram orientados a ler a frase para o parceiro, encenando situações do cotidiano escolar. Logo após ouvir o feedback, cada estudante respondeu como se sentia com o que foi dito e, ao final, todos compartilhavam se já ouviram algo semelhante na escola e quais suas percepções sobre estas experiências.

As frases que foram usadas como exemplos de persuasões sociais foram divididas entre positivas, negativas e assertivas. As positivas enalteciam as capacidades e o desempenho dos estudantes, as negativas os depreciavam e as ajustadas ofereciam indicadores reais da situação, pontuando tanto os pontos negativos quanto os positivos. Destaca-se que as frases foram retiradas dos relatos dos próprios participantes nos encontros anteriores. Sendo assim, primeiramente apresenta-se as os feedbacks negativos utilizados:

- Exemplo 1: “Você não conseguirá, porque não se esforça”;
- Exemplo 2: “Você é burro e não faz nada certo”;
- Exemplo 3: “Eu tirei nota boa e você só tira nota ruim”;
- Exemplo 4: “Não fica interrompendo a aula para falar. Você fala tudo errado”.

De acordo com os participantes, este tipo de persuasão é frequentemente recebido em sala de aula, de modo a considerar que “*todos já ouviram isso na escola*”, tanto que um participante até mesmo verbalizou se “*sentir indiferente, de*

tanto ouvi-las". Outros apontaram que "*ficam com muita raiva*" e em alguns momentos respondem "*com xingamentos e agressões*". Entretanto, o grupo em consenso expressou que o pior sentimento desencadeado por feedbacks negativos é a "*desmotivação e a sensação de rebaixamento*".

Estes dados vão de encontro com os apontamentos de que as persuasões sociais de ineficácia diminuem o esforço e o engajamento, gerando esquivas de atividades futuras que se mostrem desafiadoras. Assim, podem se configurar como uma maneira de restringir determinados comportamentos e criar uma confirmação empírica para a autodesvalorização, e conseqüentemente, para a diminuição da autoeficácia (NUNES, 2008). Logo, os atores escolares precisam se atentar para as apreciações feitas, evitando falas totalmente negativas ou depreciativas (DOMINGUES, 2014), que podem causar, como indicado por um dos participantes, conflitos maiores que chegam até mesmo a agressões.

Em relação as persuasões positivas, as frases utilizadas para o debate em grupo foram:

- Exemplo 1: "O que você falou na aula foi sensacional. O professor deve ter concordado com tudo que você disse";
- Exemplo 2: "Seu trabalho ficou excelente! Parabéns!";
- Exemplo 3: "Nem preciso ver sua nota. Sei que você é o aluno mais inteligente da sala";
- Exemplo 4: "Eu acredito no que você está me falando sobre como tudo aconteceu. Somente sua versão já é o suficiente".

Com base nestes apontamentos verbais, a primeira consideração do grupo foi a de que este tipo de feedback "*nunca vai acontecer de serem ouvidas na escola*", pois consideram que "*quase ninguém acredita neles enquanto alunos, e sempre são colocados como errados*". Quanto as reações emocionais, os estudantes verbalizaram que iriam "*se sentir felizes e orgulhosos*" se recebessem persuasões positivas, e ainda, em relação as suas capacidades acadêmicas se considerariam "*mais inteligentes*" e "*confiantes em fazer as tarefas*".

Como se observa, comunicar as expectativas e os resultados alcançados de maneira positiva faz com que os indivíduos se sintam mais seguros, se convencendo de que possuem as capacidades necessárias para realizar com êxito o que lhe é proposto (DOMINGUES, 2014). As expectativas que são verbalmente expressas,

principalmente pelos professores, influenciam o rendimento dos estudantes, e conseqüentemente, reforça a autoeficácia acadêmica e a confiança para permanecer agindo de forma organizada para obter resultados exitosos (FERREIRA, 2015).

O papel do professor se destaca nesta fonte por ser quem dispõe do conteúdo, do material e da avaliação das disciplinas, e por isto ser que tem mais credibilidade para fornecer julgamentos quanto ao desempenho dos estudantes. E, segundo Torisu e Ferreira (2011), quanto mais significativa for considerada a pessoa que concede a persuasão, mais influência terá sobre a autoeficácia e o comportamento do outro.

Uma terceira forma de persuasão verbal empregada no grupo foram as classificadas como assertivas. O que diferencia a persuasão positiva da assertiva é que a primeira contém apenas elogios, enquanto a segunda tem o apontamento do acerto e também de possíveis erros, e ainda a indicação de novas formas de ação a serem tomadas, encorajando os estudantes. Esta categoria foi pensada a partir da consideração de que a persuasão não pode ser vista como elogios irreais ou sem fundamentos (OLIVEIRA, 2016), sendo assim, as pontuações sobre o desempenho precisam ser dadas de forma motivadora, mas contendo informações ajustadas com a realidade. Abaixo estão descritas as frases utilizadas:

- Exemplo 1: “Você tem se saído muito bem aqui na escola. Ainda precisa melhorar em alguns pontos, mas se continuar se esforçando assim vai conseguir e passar de ano”;
- Exemplo 2: “Nesta prova sua nota não foi tão boa, mas acredito que na próxima você consegue melhorar. Posso te ajudar a estudar mais”.

Nota-se que, apesar de indicarem aspectos que ainda precisam ser aprimorados, as frases também inspiram confiança nas capacidades de alcançar êxito, portanto, os elogios vêm acompanhados de informações reais e apontamentos do que e de como melhorar o desempenho.

Para os participantes ouvir persuasões desta forma os deixariam “*surpresos, porque isso também dificilmente acontece*”, mas caso ocorresse “*ficariam felizes*” e se “*sentiram mais motivados*”. Esta persuasão também seria considerada mais significativa pois para os estudantes se “*um professor está falando que podem passar de ano, então é porque realmente podem*”, e ainda acreditam que “*com o*

oferecimento de ajuda e explicações sobre como melhorar, seria mais fácil conseguir bons resultados”.

Deste modo, o grupo indicou que este último tipo de persuasão verbal seria o que mais contribuiria com a sua autoconfiança e com o seu desempenho escolar, visto que os tornariam “*mais confiantes*” por terem apoio e auxílio para saber quais ações tomarem, e conseqüentemente, se “*esforçariam mais na hora de fazer as tarefas, tentando até conseguir resolvê-las*”.

A demonstração dos resultados obtidos e das expectativas tidas sobre os estudantes, quando fornecidas pelos atores escolares de forma adequada, tendem a proporcionar um ambiente estimulante e reforçador de sucesso acadêmico (FERREIRA, 2015). Assim sendo, os estudantes que recebem a persuasão social positiva e adequada a realidade apresentam progressos no desenvolvimento de atividades, elevando a autoeficácia e promovendo uma sensação de controle sobre os resultados (OLIVEIRA; SOARES, 2011). Todo este movimento interfere nos comportamentos, nos sentimentos, na motivação, e por conseqüência, no desempenho escolar.

Como mostra a imagem abaixo, novamente em grupo, os participantes escreveram na lousa uma lista sobre como se sentem ao receber cada uma das persuasões abordadas.

Quadro 3 – Reações desencadeadas pelas persuasões sociais

Tipos de persuasão verbal	Reações desencadeadas
Positiva	Incentivo, vantagem; confiança, orgulho, bom-humor
Negativa	Desinteresse, desmotivação, amargura, baixa autoestima, raiva, tristeza, arrependimento, indiferença
Assertiva	Entendimento, orgulho, confiança, reflexão, ponderação, motivação

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

A imagem demonstra o impacto que os feedbacks têm nos estudantes, sendo os positivos e ajustados as condições reais os que mais beneficiam a percepção a postura frente ao processo de aprendizagem, enquanto os negativos causam

prejuízos significativos na motivação e na autoconfiança frente as demandas escolares. Estes dados também se repetiram nas escritas dos diários referentes a esta fonte, em que os participantes anotaram o que ouviram durante a semana dos colegas, professores e funcionários da escola. Abaixo apresenta-se alguns trechos que remetem as persuasões negativas já recebidas pelos participantes:

“Me disseram que nossa escola não presta e que não vamos aprender muita coisa aqui” (Jaqueline, 2º ano).

“Se você não dá conta de ficar aqui, se não consegue fazer o que pedem direito então não vem mais para a escola” (Gustavo, 3º ano).

“No primeiro dia que eu cheguei na escola já teve professor que falou que eu seria um péssimo aluno, que daria trabalho, mas até hoje isso não aconteceu, eu nunca dei trabalho. Isso já cria uma ideia negativa, o professor vê o aluno e não sabe nem o que se passa na mente deles e já tira conclusão sem saber” (Rafael, 2º ano).

“Um professor me chamou de má influência na aula hoje e que faço meus amigos irem mal na matéria e fiquem com notas ruins iguais as minhas” (Luana, 2º ano).

“Um outro menino da minha sala me disse: Você é burro, nunca consegue fazer nada certo. Não sei porque ainda vem para a escola” (Leonardo, 2º ano).

De acordo com as anotações dos diários, a maioria das frases foram ditas por professores, que são os atores escolares considerados mais significativos pelos estudantes, ou seja, são os feedbacks que mais são levados em consideração no momento em que julgam seus desempenhos. Estas expectativas docentes podem ter reflexo em diversas práticas, como dificuldades na comunicação, percepção de instrução diferenciada para determinados estudantes, atividades interpretadas como desafios e clima de hostilidade em sala de aula (USHER, 2009). Além disto, as crenças de autoeficácia são mais suscetíveis a enfraquecer com avaliações negativas, do que se fortalecerem por encorajamentos (BRITNER; PAJARES, 2006). Portanto, a longo prazo, as persuasões sociais negativas têm mais impacto sobre os estudantes, do que terão as apreciações positivas caso não se confirmem.

Em relação aos feedbacks positivos destacados nos diários, grande parte faz referência a elogios feitos após alguma realização exitosa, como boas notas,

participação na aula, colaboração em atividades extraclasse que deram certo, entre outros.

“Um professor falou que eu sou aluna de nota 10”.

“Você gabaritou a prova, parabéns! Estou orgulhosa de você”.

“Sempre que você se esforça consegue fazer, você tem capacidade”.

“Suas notas neste bimestre estão boas, você está indo bem e melhorou muito este ano, continue assim”.

“Sua chapa do Grêmio Estudantil ganhou, parabéns pela dedicação. Espero que as atividades do grêmio deem certo”.

“Vocês são inteligentes, eu acredito em vocês. Quero ver todos realizando seus sonhos, entrando na faculdade que desejam”.

Para os estudantes, a confirmação recebida após a realização de alguma tarefa são os feedbacks que mais influência a percepção quanto suas capacidades para o envolvimento e o sucesso em ações futuras. Sendo assim, a persuasão fornecida adequadamente amplia o repertório de estratégias, e aumenta a autoeficácia para a realização de novas atividades (DANTAS, et. al., 2015), principalmente quando está adequada com as experiências diretas de êxitos.

As persuasões que fornecem sugestões de melhorias e enfatizam os resultados já alcançados, mesmo que pequenos, tem um efeito potencializador sobre a autoeficácia acadêmica (BRITNER; PAJARES, 2006). Entretanto, é preciso lembrar que a persuasão social por si só não tem força para produzir interferências significativas na percepção dos estudantes. Para que a autoeficácia seja consolidada e tenha influência sobre o desempenho dos estudantes, as quatro fontes devem operar de maneira efetiva e serem reforçadas pelo contexto escolar.

4.5 Avaliação da proposta de intervenção na perspectiva dos estudantes

A intervenção foi finalizada com um último encontro reflexivo, que teve como objetivo retomar brevemente os tópicos abordados no grupo e relacionar as ideias geradas a partir das técnicas e discussões. Desta forma, foi reforçado com os

participantes o modo com que a confiança nas próprias capacidades pode contribuir para uma melhor vivência do processo de aprendizagem.

Este encontro final também buscou identificar se a proposta trouxe alguma contribuição para a percepção de autoeficácia dos estudantes enquanto característica que influencia e é influenciada pelo contexto escolar e pelo próprio desempenho acadêmico. Para isto, foi colhido depoimentos escritos em que os participantes expressaram suas avaliações sobre a intervenção, indicando críticas, elogios, sugestões, aspectos que teriam alterado ou retirado, benefícios trazidos para as experiências escolares, entre outros. Em seguida apresenta-se a transcrição de trechos de alguns dos depoimentos que retratam as apreciações feitas:

O primeiro ponto que se destacou nos depoimentos dos participantes foi a possibilidade que o grupo forneceu de um espaço para externarem seus pensamentos e concepções sobre si e a escola, visto que até então consideravam não ter tido voz dentro da escola.

“O grupo foi uma boa experiência, porque a direção nunca perguntou nossas opiniões sobre a escola ou o que poderia mudar para que nos sentíssemos melhores. Do nada veio uma pessoa gente boa de fora, que chegou e perguntou nossa opinião sobre tudo isso aqui, sobre como nos sentimos, sobre o que gostamos e o que não gostamos. Então gostei muito de ter um espaço para olhar pra gente” (Mariana, 2º ano).

“Amei o grupo, ele a nos ajudou a levantar nossa voz na escola, agora podemos entender melhor um ao outro, saber como cada um pode se sentir com as experiências aqui na escola” (Miguel, 2º ano).

“Eu gostei muito, porque todos nós tivemos espaço e incentivo para participar. Não temos tanto espaço para falar nem nas aulas, mas aqui todo mundo pode colocar seu ponto de vista e foi respeitado” (Rafael, 2º ano).

Ainda foi apontado a conscientização de características individuais e coletivas que ainda não tinham sido notadas ou questionadas no ambiente escolar, como identificar experiências boas e ruins (fonte de experiência direta), que inicialmente era uma das dificuldades dos participantes. Quando questionados sobre o assunto nas entrevistas e no primeiro encontro do grupo de intervenção, eles indicavam que todas as situações vivenciadas na escola eram habituais, demonstrando o excesso

de normalização e a falta de diferenciação aspectos positivos e negativos do contexto.

“Não mudaria nada, foi tudo do jeito que eu achei que seria. O grupo me fez pensar em umas coisas minhas e da escola que nunca tinha passado na minha cabeça. Por exemplo, nunca pensei muito sobre experiências boas na escola, pra mim aqui é tudo normal, nem bom e nem ruim, tudo que tinha que fazer era vir e tirar nota. Agora entendi que temos muitas experiências diferentes, coisas boas e ruins, vou conseguir diferenciar as coisas” (Paula, 1º ano).

“Eu gostei do projeto, fiquei feliz em participar pois foi uma experiência diferente e boa. Esses meses com o grupo me fez ver coisas que eu não via na escola, me mostrou que a escola apesar de não ser muito boa tem pontos positivos também, tem atividades legais que posso me dedicar mais, e não só ficar copiando para ter média e pronto” (Fernanda, 3º ano).

Com estas reflexões os participantes também manifestaram que a intervenção os fez considerar as formas de pensar e se comportar frente a determinadas situações.

“[...] agora podemos entender melhor um ao outro, saber como cada um pode se sentir com as experiências aqui na escola. Agora vou conseguir pensar melhor sobre o que sinto quando faço alguma coisa, e que se algo não estiver certo preciso olhar para todos os pontos que falamos no grupo para tentar saber onde posso melhorar ou buscar apoio” (Miguel, 2º ano).

“O grupo foi bem interessante, porque comecei a perceber muitas coisas que eu não percebia antes, tipo como que o bullying pode afetar os colegas, podendo desanimar eles sobre estar na escola. Antes ninguém sabia o que o outro pensava, como se sentia, e também ninguém da escola perguntou o que nós alunos pensamos sobre isso. Agora vou começar a pensar melhor antes de falar alguma coisa para meus colegas e professores” (Leonardo, 2º ano).

Quanto as referências feitas nas avaliações sobre as atividades e técnicas utilizadas no grupo, a dinâmica da Batata-quente foi a que apareceu diretamente sendo citada. Os estudantes destacaram a importância do reconhecimento das reações emocionais na escola, que ao longo do estudo foi indicado como um fator não recebe atenção na escola.

“Todas as atividades de fizemos foram boas, gostei de todas, mas a melhor foi a da Batata-quente, pois podemos falar dos nossos sentimentos, foi muito interessante porque as vezes não prestamos atenção no que sentimos quando estamos na escola. Também penso agora no que os colegas da minha turma podem sentir quando acontece alguma coisa na sala. Parabéns pelo trabalho e por nos ouvir” (Aline, 3º ano).

“O dia da Batata-quente foi o mais legal, todo mundo participou junto e demos risadas contando sobre as situações em que sentimos cada coisa. Agora quando acontece alguma coisa lembro do grupo, penso no que estou sentindo. Mudou até uns pensamentos meu, porque quando me sinto pra baixo, penso que este sentimento pode mudar, e que não importa o que façam pra mim, nunca posso desistir ou devolver na mesma moeda” (Paula, 1º ano).

Por fim, alguns dos participantes apontaram que a proposta poderia trazer benefícios a mais estudantes se fosse viável estendê-la para toda a escola, mas que ainda assim, eles que participaram poderiam passar algumas das reflexões para os colegas de turma.

“Eu gostei muito desta pesquisa, isso querendo ou não abre mais a nossa mente. Seria melhor se mais pessoas pudessem participar do grupo, tipo mais alunos. Tem gente na minha turma que iria gostar de ver essas coisas. Mas foi muito legal. É sempre bom estar ciente da visão que os funcionários ou os outros alunos têm sobre a gente e sobre a escola. E até nossa própria visão, que muitas vezes não pensamos muito sobre ela. Obrigada pela dedicação e conhecimento que nós deu com o grupo” (Gustavo, 3º ano).

“Eu não me arrependo da escolha de ter participado, pois esta pode ter sido uma experiência única. Fez eu me questionar sobre algumas questões na escola me dando a oportunidade de transmitir certos assuntos a outros amigos que não puderam participar do grupo. Tenho a impressão que se este projeto prosseguisse teria a oportunidade de prosperar para algumas pessoas que precisam. Houve bastante troca de informações, podemos nos posicionarmos e tivemos um conhecimento maior dos nossos colegas nos momentos em que estivemos aqui” (Jaqueline, 2º ano).

A partir das avaliações foi possível ponderar quais os aspectos desenvolvidos no grupo puderam ser apreendidos efetivamente pelos estudantes, e reconhecer se as fontes de autoeficácia, ainda que implicitamente, aparecem entre as possíveis contribuições tidas com a intervenção. Neste sentido, ainda que com suas limitações, as ações atingiram a percepção dos estudantes quanto aos aspectos

sociocognitivos que interferem, de alguma maneira, o seu processo de aprendizagem e o seu desempenho escolar.

Compreende-se que as estimativas pessoais são uma forma de metacognição ou autoconsciência, e que a crença de autoeficácia relaciona-se diretamente com a capacidade de identificar a causalidade dos sucessos e fracassos vivenciados (YUEN; WESTWOOD; WONG, 2008). Sendo assim, a indicação dos estudantes de que a intervenção possibilitou a tomada de consciência de aspectos individuais e ambientais até então desconsiderados, aponta que as ações propostas resultaram em uma alteração na percepção dos fatores escolares que pode interferir, de alguma, forma na autoeficácia e no desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS DO ESTUDO III

Este terceiro estudo, seguindo o objetivo geral pesquisa, buscou analisar os impactos das variáveis escolares sobre as crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino médio, a partir de uma proposta interventiva. A ação se propôs a conscientizar os participantes quanto as causalidades envolvidas nos julgamentos feitos sobre as próprias capacidades de realização das tarefas escolares.

Inicialmente, foi possível perceber a importância que a simples criação de um espaço para o diálogo teve para os estudantes. Desde o início do estudo, foi enfatizado a falta de escuta percebida dentro do contexto escolar, portanto, o primeiro dado significativo indica a relevância da proposta enquanto um campo viabilizador de interlocuções que tem os estudantes como porta-voz. Neste sentido, é preciso refletir sobre o caráter arbitrário e antidemocrático que se configura a escola, impossibilitando a externalização de pontos de vistas e considerações, principalmente, dos estudantes. O ensino médio, de forma específica, deveria dar voz aos seus discentes, visto que possuem idade e condições para refletir de forma articulada sobre sua aprendizagem.

Outro ponto ressaltado no estudo 2 e que se repetiu durante a intervenção foi as implicações que as circunstâncias contextuais exercem sobre a autoeficácia acadêmica. As variáveis escolares que podem atuar na promoção e na manutenção desta crença, acabam não exercendo sua função, ou fazendo-a de maneira equivocada. Dificilmente o estudante manterá uma autoconfiança se a escola se configura como um ambiente conflituoso, que reforça os pontos negativos e suprime os positivos.

Dito isto, entende-se que as fontes de formação da autoeficácia são fatores centrais para identificar, de modo pontual, quais as características da escola que estão mais fortalecidas, contribuindo efetivamente para a promoção de uma autoeficácia mais elevado. Igualmente, é possível verificar as variáveis mais enfraquecidas que rebaixam a autoeficácia e, por consequência, afetam o comportamento e o desempenho estudantil.

Dentre as quatro fontes de autoeficácia, os resultados indicaram que os indicadores fisiológicos e a persuasão social foram as mais significativas para os estudantes. Este dado se contrapõe aos encontrados em outros estudos, visto que a fonte considerada como mais influente, geralmente, é a de experiência direta. A

explicação pode ser justamente as características contextuais, pois os participantes deste estudo demonstraram dificuldades em identificar situações acadêmicas exitosas, e portanto, não tem uma base prévia que sustente autoconfianças em atividades futuras.

Novamente, as instituições escolares precisam repensar seu formato de avaliação de desempenho, uma vez que este processo tende a classificar e estereotipar os estudantes. Em situações avaliativas, os participantes apontaram ser mais cobrados pelos fracassos do que elogiados pelos sucessos, além de que, os formatos das provas não abarcam a variedade de processos de aprendizagem existente. Logo, a fonte de experiência direta associa-se mais frequentemente a situações negativas, e se reforça com os procedimentos avaliativos, ocasionando uma percepção de autoeficácia baixa.

Quanto aos indicadores fisiológicos, na maioria das vezes se apresentam também negativamente, pois como indicado os participantes sentem, com mais frequência, reações emocionais como decepção, ansiedade e mudanças de humor. Estes indícios são interpretados como falta de capacidade em se organizar e executar corretamente as atividades, e sempre que ativados reforçam a percepção de ineficácia. Contudo, os estudantes demonstraram conseguir diferenciar a causalidade destas reações físicas e emocionais, ou seja, percebem quando são motivados pelas suas capacidades individuais, e quando derivam de condições ambientais.

Já a fonte de persuasão social, da forma como são recebidas, foram interpretadas como mais frequentemente negativa, que vem associado aos processos avaliativos já citados. Os estudantes consideraram receber poucos feedbacks relacionados ao seu desempenho acadêmico diário, sendo mais restritos aos momentos de apresentação dos resultados de trabalhos e provas. Ainda assim, quando fornecidos, não ocorrem de forma potencializadora, pois apontam-se com maior ênfase os erros, o que causa novamente um rebaixamento da crença de autoeficácia. Desta forma, o fato de ter sido uma das fontes mais destacadas, não quer dizer que contribua positivamente, mas que tem mais significado para os estudantes quando realizam os julgamentos das suas capacidades, sejam estas persuasões positivas ou negativas.

E a aprendizagem vicária, ainda que não tenha sido interpretada pelos participantes como a mais relevante, se apresenta como o ponto de apoio para as

percepções mais positivas. Apesar de considerarem ter mais modelos negativos, os estudantes demonstram buscar suporte nos atores mais assertivos e motivadores. Ainda que sejam poucos, as pessoas que oferecem uma aprendizagem vicária adequada sustentam, mesmo que de forma modesta, a autoeficácia acadêmica percebida pelos estudantes. Isto ocorre porque, além de servir como modelo, estas pessoas também fornecem persuasões sociais mais efetivas, e conseqüentemente, ativam menos reações emocionais disfuncionais.

Em quanto a avaliação da intervenção, os participantes indicaram que as ações contribuíram tanto para mudanças de pensamentos quanto para a percepção de suas capacidades frente a determinadas situações. Também auxiliou para o exercício de conscientização sobre as interpretações das vivências escolares, de forma a distinguir as causalidades envolvidas nos resultados do seu desempenho, e assim buscar apoio nos pontos positivos e fortalecedores de autoeficácia do contexto escolar.

UM NOVO OLHAR SOBRE A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino médio e as possíveis associações com as variáveis do contexto escolar. Além disso, também propôs avaliar a aplicação de uma proposta de intervenção que buscou promover a conscientização sobre os fatores escolares que podem atuar como fontes e assim contribuir para a promoção e a manutenção da autoeficácia. Para tanto, foram desenvolvidos três estudos que, embora estruturarem-se separadamente, estão interligados por seus objetivos. Assim, serão apresentadas as intersecções e complementaridades, além das implicações teóricas e práticas e, por fim, os apontamentos para investigações futuras.

Toda a pesquisa foi fundamentada na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, em que o conceito da autoeficácia acadêmica é compreendido como a crença do estudante sobre suas capacidades para organizar e executar as tarefas necessárias para sua aprendizagem. Entretanto, tendo o cuidado para não responsabilizar apenas o estudante pelo seu próprio desenvolvimento e nem tornar o processo psicologizante, buscou-se não perder de vistas as relações que as crenças de autoeficácia têm com as vivências e com o contexto escolar.

Nesta direção, a pesquisa possibilitou, inicialmente, compreender a importância da interpretação que os indivíduos fazem sobre os acontecimentos e da forma como organizam as informações diante de determinada situação. Ou seja, dentro do ambiente acadêmico é preciso atentar-se a maneira com que os estudantes estão vivenciando e sistematizando as percepções sobre o meio e sobre si mesmo, visto que isto interfere no seu modo de se comportar frente as demandas acadêmicas. Portanto, justifica-se relevância de estudos que focalizem não somente os aspectos cognitivos da escolarização, mas também as representações e crenças emocionais, tal como a autoeficácia.

Assim, este estudo identificou que, de forma geral, os estudantes se percebem como autoeficazes, pois acreditam ter capacidade de organizar os meios de ação necessários para realizar as atividades acadêmicas. Entretanto, quando se realiza um afunilamento destas demandas escolares e se especifica as ações que precisam ser tomadas, observa-se que a autoeficácia tem uma variação. Um exemplo encontrado foi que, ao analisar a autoeficácia especificamente para a

aquisição dos conhecimentos escolares, os estudantes apresentam uma crença rebaixada, enquanto que para participação na vida escolar a autoeficácia se mantém mais alta. Isto pode ocorrer devido à especificidade de cada situação, sendo que a aquisição dos conhecimentos passam por crivos avaliativos significativos para os estudantes, influenciando notas e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico de forma mais direta. Já a participação no cotidiano escolar não tem a mesma exigência, impactando menos a avaliação das capacidades estudantis.

Em meio a estas circunstancias, destacam-se as interferências contextuais indicadas como impedimento para o desenvolvimento e a manutenção de uma crença de autoeficácia acadêmica elevada e consistente nos estudantes. Além das dificuldades estruturais e materiais, a falta de relacionamentos interpessoais e espaços de fala e escuta foram indicadas como características contextuais que prejudicam a crença do estudante quanto as suas capacidades. Ainda assim, é importante ressaltar que este cenário é percebido e criticado pelos participantes durante a pesquisa, portanto, ainda que de forma limitada, são feitas associações entre o ambiente e a percepção de autoeficácia quanto ao desempenho e resultados alcançados, o que não necessariamente impedirá que a autoeficácia seja rebaixada caso não haja uma maior discussão sobre isto.

Deste modo, considera-se que não basta apenas promover a autoeficácia acadêmica, mas também é preciso levar os estudantes a refletir sobre as influências do contexto e as causalidades envolvidas nos resultados obtidos. Isto pode levar os estudantes a perceber que o seu desempenho escolar depende de um conjunto de fatores, que perpassam as características pessoais e ambientais. Nesta perspectiva foi desenvolvido o terceiro estudo desta pesquisa, que visou avaliar a aplicação de uma proposta de intervenção que buscou promover a conscientização sobre os fatores escolares que podem atuar como fontes e assim contribuir para a promoção e a manutenção da autoeficácia.

Diante do cenário investigado, foi verificado que as fontes de formação da autoeficácia encontram-se fragilizadas, visto que, as variáveis do ambiente escolar que poderiam atuar na promoção e manutenção da crença, acabam não exercendo sua função, ou a faz de maneira equivocada. Portanto, ainda que as fontes de formação de autoeficácia sejam identificadas e associadas pelos estudantes, dificilmente conseguirá manter uma autoconfiança em suas próprias capacidades se

a escola se configura como um ambiente conflituoso, que reforça os pontos negativos e suprime os positivos.

Com tudo que foi analisado, considera-se que a escola precisa repensar sua função enquanto promotora de desenvolvimento não só acadêmico, mas individual (cognitiva e emocionalmente), cultural e social. Em específico no ensino médio, em que os estudantes encontram-se em processo de preparação para encerramento de um ciclo e transição para novos contextos, deve-se considerar que formação subsidiara os recursos intelectuais e psicossociais na sua vida adulta. Sendo assim, promover uma autoeficácia ainda no processo de aprendizagem da educação básica, pode ser essencial para motivar e engajar os projetos e metas futuras dos adolescentes.

Por fim, ressalta-se as limitações quanto a realização e ao andamento da intervenção, num primeiro momento devido as interferências e adequações feitas em atendimento as demandas da escola e dos próprios estudantes. O acesso restrito ou a falta de espaços, as alterações do calendário curricular, a dificuldade de liberação e até mesmo a ausência frequente dos participantes nos dias combinados podem ter interferido no desenvolvimento das propostas.

Além disto, o número reduzido de participantes, a falta de mais um grupo para comparação entre os efeitos e a não utilização de um instrumento de medida para a verificação mais sistematizada da intervenção também são consideradas como limitações deste estudo. Com a falta de literatura que apresente modelos interventivos relacionados a temática gerou a necessidade de adaptação dos materiais para a coleta de dados. Portanto, considera-se que a pesquisa contribua, ainda que de forma restrita, para futuras propostas interventivas e para o aprofundamento no tema debatido.

Espera-se que esta pesquisa traga conhecimentos para a compreensão da influência da autoeficácia na dimensão acadêmica, e ainda do papel da escola como instituição formadora não só de aspectos cognitivos, mas também de desenvolvimento afetivo e social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABD-ELMOTALEB, M.; SAHA, S. K. The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. **Journal of Education and Learning**, v.2, n.3, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n3p117>.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- AFARI, E.; WARD, G.; KHINE, M. S. Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. **International Education Studies**, v.5, n.2, p. 49-57, 2012. Doi:10.5539/ies.v5n2p49.
- AHN, H. S.; et. al. Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. **British Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 1, p.112–136, 2016. doi:10.1111/bjep.12093.
- ALEGRE, A. A. Academic Self-Efficacy, Self-Regulated Learning and Academic Performance in First-Year University Students. **Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones**, v. 2, n. 1, p.101-120, jan/jun., 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior. **Relatório final do projecto**. Braga, Pt: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12100/1/Almeida%2C%20Soares%2C%20Ferreira%20%26%20Tavares%2C%202004.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- ALVES, A. M. R. **A auto-eficácia dos alunos no ensino básico e o fenómeno do bullying**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/6965/1/Ana_Maria.pdf. Acesso em 22 maio 2018.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, Ago, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.
- AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidades para refletir sobre o ensino médio. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 08 mar, 2017.
- AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: percepções de estudantes brasileiros. In R. G. AZZI; D. A. VIEIRA (Org.).

Crenças de eficácia em contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 67–83.

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

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: E. BORUCHOVITCH; J. A. BZUNECK; S. E. R. GUIMARÃES (Orgs.), **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.126-144.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977.

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

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**. v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions.* **Psychological Science**, v.9, p. 75 - 78, 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1 - 26, 2001.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, jun., 2006.

BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. In: McINERNEY, D. M.; MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G. **Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: dynamic new approaches**, Charlotte: Information Age Publishing, 2008a. cap. 2, p. 15-49.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008b. cap. 1, p. 15-41.

Bandura, A.; et. al. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 2, p. 364-374, 1996. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>.

BANDURA, A.; et. al. Self-efficacy pathways to childhood depression. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 76, n. 2, p. 258-269, 1999. Doi: 10.1037 / 0022-3514.76.2.258.

BANDURA, A.; LOCKE E. A. Negative self-efficacy and goal effects revisited. **The Journal of applied psychology**, v. 88 n. 1, p. 87-99, 2003.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**. v.8, n. 2, p. 159-175, 2010.
DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>

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

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA Associação Acadêmica da Universidade da Madeira**, Portugal, n. 65, maio, 2012. Disponível em:
<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BLANCO BLANCO, Á. Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. **RELIEVE**, v. 16, n. 1, p. 1-28, 2010. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm>.
Acesso em: 14 jun. 2017.

BLANCO VEGA, H.; et. al. Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. **RMIE**, México, v.17, n.53, p. 557-571, jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. *In*: E. BORUCHOVITCH, J. A. BZUNECK; S.E.R. GUIMARÃES (Orgs). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 231-250.

BRITNER, S. L.; PAJARES, F. Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. **Journal of Research in Science Teaching** v. 43 p. 485 - 499, 2006. doi:10.1002/tea.20131.

BRITO, M. R. F.; SOUZA, L. F. N. I. Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 29-47, 2015. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil?: Evidências com base em decomposições paramétricas e não

paramétricas. **Estudos. Econômicos**, São Paulo, v. 44, n.1, p. 5-44, mar., 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612014000100001>.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (orgs.), **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-36.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, p. 187-203, nov. 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..941>.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2018.

CAPRARA, G. V.; et. al. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, p. 525 - 534, 2008. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

CARDOSO, C. M. **A influência da auto-eficácia na adesão aos comportamentos de saúde**. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

CARVALHO, M.S. F. M. **Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5780>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.181>.

CASTELLANOS-PAEZ; et al. Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. **Revista Colombiana de Psicología** Bogotá, v. 26, n. 1, p. 149-161, jun. 2017.

CASTRO, M. H. G. DE; TORRES, H. DA G.; FRANÇA, D. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. **1ª Análise Seade**, nº 5, agosto 2013. Disponível em: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

CAYIRDAG, N. The relationship among creative (Mis) fit, college culture, creative and academic self-efficacy. **Educational Research and Reviews**, v.11, n. 15, p. 1382-1390, 2016. Doi: 10.5897/ERR2016.2828.

CHOI, N. Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. **Psychology in the Schools**, v. 42: 197-205, 2005.
DOI:10.1002/pits.20048

COIMBRA, C.M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, ,v.7, n.1 p. 52-80, jan./abr, 1995.

CORRÊA, W. G. **Crença de autoeficácia de estudantes para ajudar vítimas de agressão social e mecanismos de desengajamento moral para não as ajudar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319210/1/Correa_WarleyGuilger_M.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A. Auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006, cap. 4, p. 87-109.

COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Aná Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 407-424, dez. 2013. Disponível em
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Mai. 2018.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.133-154, 2006. Doi:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100010>.

DANTAS, M. A. et. al. Autoeficácia Social de Estudantes Brasileiros do Ensino Médio. *In*: IV CONGRESSO DE UNIÃO LATINO AMERICANA DE PSICOLOGIA, 4., 2012, Montevideo, Uruguay. **Anais [...]**. Montevideo, Uruguay. Construindo la Identidad Latinoamericana de la Psicologia, 2012.

DANTAS, M. A. et al. Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do Ensino Médio. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2015. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2017.

DOMINGUES, S. de M. **A influência da atuação docente sobre as crenças de autoeficácia do aluno**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias, Itapeva, 2014. Disponível em:

http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/fOgrs2BOUwXLU9k_2015-2-5-15-13-2.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

EDWARDS-JOSEPH, A.; BAKER, S. Factors Caribbean Overseas Students Perceive Influence Their Academic Self-Efficacy. **Journal of International Students**, v.4, n.1, p.48-59, 2014. Disponível em: <http://jistudents.org/>. Acesso em: 24 mai. 2017.

FERREIRA, I. A. **Aspirações e auto-eficácia acadêmica**: influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares. 2015. Dissertação (Mestrado integrado em psicologia) - Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23138/1/ulfpie047672_tm_tese.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

FILIPPATOU, D.; KALDI, S. The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. **International Journal of Special Education**, v. 25 n. 1, p. 17-26, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890562.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FLUMINHAN, C. S. L.. **Em busca de caminhos que promovam a autorregulação: uma experiência com uma professora e seus alunos do ensino fundamental**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1061>. Acesso em jun. 2018.

FURTADO NINA, K. C. *et al.* Fuentes de autoeficacia en profesores. **Revista de psicología**, v. 25, n.1, p. 01-20, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42685>.

GALICIA-MOYEDA, I. X.; SÁNCHEZ-VELASCO, A.; ROBLESOJEDA, F. J. Autoeficacia em escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. **Anales de Psicología**, v. 29n. 2, p. 491-500, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, v.. 1, p. 54-67, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.30810/rcs.v1i1.373>.

GARCIA-FERNANDEZ, J. M.; *et al.* Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v.15, n.1, p.79-88, Mar. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; AZZI, R. G.; DANTAS, M. A. Percepções sobre autoeficácia acadêmica e experiência escolar: o que pensam os estudantes do ensino médio?. *In: II SEMINÁRIO VIOLAR PROBLEMATIZANDO AS JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE*, 2., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, 2012. Disponível em: http://teoriasocialcognitiva.net.br/wp-content/uploads/2014/09/guerreiro_casanova_azzi_dantas_2012_violar.pdf. Acesso em: 19 mai. 2018.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 1, p. 72-94, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 19 ago. 2017.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio: especificidades das séries e turnos. **Psicologia Ensino & Formação**, v.6, n. 1, p. 95-120, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. DOI: 10.1590/S1414-98932011000100006

GUIMARÃES, C. M. de S. et. al. Autoeficácia na amamentação e prática profissional de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFPE on line** , [SI], v. 12, n. 4, p. 1085-1090, abr., 2018. DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i4a230736p1085-1090-2018> .

HOIGAARD, R.; *et. al.* Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. **School Psychology Quarterly**, v.30, n. 1, p.64-74, mar. 2015. Doi: 10.1037/spq0000056.

HOPPE, M. **Redes de apoio social e afetivo de crianças em situação de risco**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

HOY, W. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. **Journal of Educational Administration**. v. 50, n. 1, p. 76-97, 2012. DOI: 10.1108 / 09578231211196078.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.

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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201922>.

JOËT, G.; USHER, E. L.; BRESSOUX, P. Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. **Journal of Educational Psychology**, v. 103,

n. 3, p. 649-663, 2011. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/6928/1b136d034f19867e43bfbc060d40f1c67bcd.pdf>
 . Acesso em: 15 Ago. 2017.

KAYIS, A. R.; CEYHAN, A. A. Investigating the Achievement Goals of University Students in Terms of Psycho-Social Variables. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v.15, n. 2, p. 445-462, 2015. Doi: 10.12738/estp.2015.2.2497.

KLASSEN, R. M. Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross cultural perspective. **International Journal of Psychology**, v.39, n.3, p. 205-230, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00207590344000330>.

KLASSEN, R. M.; et. al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, v. 23, n. 1, p. 21-43, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.

KOTLUK, N.; KOCAKAYA, S. The Effect of Creating Digital Storytelling on Secondary School Students' Academic Achievement, Self Efficacy Perceptions and Attitudes toward Physics. **International Journal of Research in Education and Science**, v.3, n.1, p.218-227, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126693.pdf>. Acesso em: 23 jun.2017.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 08 Jun. 2017.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. **Variances**, v. 3, p. 13-24, 1994. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/32941/1/L'a>

LAHLOU, S. Text mining methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 38, p.1-7, 2012. Disponível em: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/psr2011/20_39.pdf. Acesso em: 08 Jun. 2017.

LIU, Y. Y. Students perceptions of school climate and trait test anxiety. Psychological Reports. **Sociocultural Issues in Psychology**, v.111, n. 3, p. 761-764, 2012. DOI: <https://doi.org/10.2466/11.10.21.PR0.111.6.761-764>. Acesso em: 08 Jun. 2017.

LIU, X.; KOIRALA, H. P. Hierarchical linear modeling of students' mathematics self-efficacy and school effects on mathematics achievement. **NERA Conference Proceedings**, paper 34, 2010. Disponível em: http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/34. Acesso em: 15 Ago. 2017.

LOUREIRO, S. R.; MEDEIROS, P. C. O senso de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. *In*: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Eds.), **Vulnerabilidade e proteção, indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 179-195,

MACEDO, A. M. C. Dos diários privados aos blogues: uma expressão temporalmente continuada de intimidade reflexa. *In*: ARAÚJO, E. et al. (Org.). **Tempos sociais e o mundo contemporâneo: as crises, as fases e as ruturas**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Braga, 2014, p.44-54.

MACHADO, T. A. et al. Autoeficácia esportiva: uma revisão integrativa dos instrumentos de medida. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 323-333, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v25i2.21685>. Acesso em: 15 Ago. 2017.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G.. Relações entre autoeficácia e coordenação acadêmica. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, dez. , 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>.

MARTINELLI, S. de C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n.3, p.327-336, set, 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000300006>.

McCABE, P. P. Enhancing self-efficacy for high-stakes reading tests. **The Reading Teacher**, v.57, n.1, p. 12-19, 2003.

MEDEIRO, I. L. P.; LIMA, M. G. M. Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos de prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

MENDES, R. C.; NASCIMENTO, D.; COSTA LOBO, C. Efeitos do Programa Apoio Curricular Entre Pares na Autoeficácia Percebida, na Afetividade e no Rendimento Escolar. **Revista Meta: avaliação**, [S.l.], v. 10, n. 28, p. 1-28, apr. 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i28.1557>.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482003>. Acesso em: 08 nov. 2017.

MUNHOZ, D. P. Os jovens em situação de vulnerabilidade social e suas percepções acerca da violência. Dissertação. 2012. (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010191.pd>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MUNHOZ, D. P.; PALUDO, S. dos S. Diário Íntimo: um instrumento complementar para a investigação com jovens. *In*: DIAS, A. C. G.; ROSA, E. M. (Orgs.).

Metodologias de pesquisa de intervenção com crianças, adolescentes e jovens. Espírito Santo: EDUFES, 2016.

MUÑOZ, F.; *et. al.* Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en el Ámbito Sociocultural en Universitarios de Ingeniería. **Formación Universitaria**, v.5, n. 5, p. 39-50, 2012. Doi: 10.4067/S0718-50062012000500005.

MOREIRA, T. da C.; AMBIEL, R. A. M.; NUNES, M. F. O. Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional: Construção e Estudos Psicométricos Iniciais. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 47-60, mar. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.9788/tp2018.1-03pt>.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. **Aná Psicológica**, Lisboa, v. 25, n. 4, p. 635-652, out. 2007. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312007000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2018.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008.

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 25-40, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2018.

OCAL, K. Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. **Educational Research and Reviews**, v. 11, n. 7, p. 482-490. 2016. Doi: 10.5897/ERR2016.2645.

OLIVEIRA, T. E. Aprendizagem de Física, trabalho colaborativo e crenças de autoeficácia: um estudo de caso com o método *Team-Based Learning* em uma disciplina introdutória de eletromagnetismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135013>. Acesso em: 14 mai. 2018.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 27, n.1, p. 33-39, jan/mar, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ORNELAS, M.; *et. al.* Percepción de Autoeficacia en la Solución de Problemas y Comunicación Científica en Universitarios de Ingeniería y Ciencias Sociales.

Formação Universitaria, v. 8, n. 4, p. 93-100, 2015. Doi: 10.4067/S0718-50062015000400011.

PÁEZ, V. C.; *et al.* Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 26, n.1, p. 149-161, 2017. Doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>.

PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. Social Cognitive Theory, 2002. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. *In*: RIDING, R.; RAYNER, S. (Orgs.). **Perception**. London: Ablex, 2001, p. 239-266.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. C. (Eds.). **Self-efficacy Beliefs of Adolescents**. Connecticut, US, IAP, 2006, p. 339-367.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Eds.), **Teoria cognitiva: conceitos básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PINTO, J M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03–12, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189/24026>. Acesso em: 15 maio 2018.

POLYDORO, S. A. J; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 08 ago. 2017.

POLYDORO, S.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: busca de evidências psicométricas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 36-53, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2017.

RAMOS, P. É. G. T.; MARTINS, A. O. Escrita íntima contemporânea: do diário virtual ao nascimento de um escritor real. **Revista Litteris**, v.1, n.13, p. 27-46, 2014.

RAMOS, M. F. H. *et al.* Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, mar. , 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]**, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 08 mai. 2017.

ROCHA, M. S. A auto-eficácia docente no ensino superior. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ROCHA, D. M.; RICARDO, E. C. As crenças de autoeficácia e o ensino de Física Moderna e Contemporânea. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 223-252, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p223>.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez., 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

RODRIGUES, C. S. **Crenças de autoeficácia matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com alunos de Ensino Médio de Divinópolis (MG)**. 2015. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

ROMÁN, M. A. J. *et. al.* Propriedades psicométricas da versão mexicana do questionário de auto-eficácia em relação à atividade física. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

ROSÁRIO, P. *et al.* Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 349-358, jul./dez., 2010.

ROTH, B. B.; ASBJØRNSSEN, A.; MANGER, T. The relationship between prisoners academic self-efficacy and participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served. **Journal of Prison Education and Reentry**, v.3, n.2, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148815.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2017.

SAEID, N.; ESLAMINEJAD, T. Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. **International Education Studies**, v.10, n.1, p.225-232, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124824>. Acesso em: 14 maio, 2017.

SAHIL, S. A. S.; HASHIM, R. A. The Roles of Social Support in Promoting Adolescents' Classroom Cognitive Engagement through Academic Self-Efficacy. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v.8, p.49-69, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137310.pdf>. Acesso em: 14 maio, 2017.

SAMUELSSON, M.; THERNLUND, G.; RINGSTRÖM, J. Using the five map to describe the social network of children: a methodological study. **International Journal Behavioral Development**, v.19, p.327-345, 1996. Doi: 10.1177 / 016502549601900206.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**. (Bauru), Bauru, v. 19, n. 1, p. 15-33, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000100003>.

SANTOS, W. M.; ZUGE, S. S.; PADOIN, S. M. M. Questionários de autoeficácia em pessoas infectadas pelo HIV. **Revista Saúde**, v. 9, n.3-4, 2015.

SATICI, S. A.; CAN, G. Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. **Universal Journal of Educational Research**, v.4, n.8, p1874-1880, 2016. Doi: 10.13189/ujer.2016.040817.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 207-231, 1991. Disponível em: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf. Acesso em: 02 Jun. 2017.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy, motivation, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 7, n. 2, p.112-137, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>

SERPA, A. L. O. **Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/1948>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SERPA, A. L. O.; SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S. Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. **Avaliação Psicológica**, v.14, n. 2, p. 189-197, 2015. DOI: 10.15689/ap.2015.1402.03.

SERRÃO, M. BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SIERRA, J. O.; PEDRERO, E. F.; CHOCARRO, E. L. Bienestar emocional subjetivo en el contexto escolar. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATION SCIENCES AND DEVELOPMENT, 5., 2017, Espanha. **Anais [...]** Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual, 2017.

SILVA, J. *et al.* Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**. Maringá, v. 18, n. 3, p. 411-420, Dec. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183760>.

SILVA, M. R. Juventude e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

http://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT09/CC58872787653_A.pdf. Acesso em: 22 mai. 2018.

TORRES, D. I. P. **Estratégias de aprendizagem e auto-eficácia acadêmica: contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária), Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Porto, 2010.

USHER, E. Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. **American Educational Research Journal**, v.46, n. 1, p. 275 –314, 2009. DOI: 10.3102/0002831208324517.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 31, n. 2, p.125-141, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>.

VALE, A. S. M. **A relação entre os estados emocionais positivos e o envolvimento no processo criativo no contexto organizacional: o papel mediador da inteligência emocional, da auto-eficácia criativa e do suporte organizacional**. Lisboa: ISCTE-IUL, 2017. Dissertação (Mestrado em Recursos Humanos e Comportamento Organizacional) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

VICENTE, M. C. P. **A auto-eficácia e as expetativas de resultado na procura de emprego: o papel das atividades de formação no adulto**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e das Organizações) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2016.

WERNERSBACH, B. M.; *et. al.* Study Skills Course Impact on Academic Self-Efficacy. **Journal of Developmental Education**, v. 37, n. 2, p14-16, 18-23, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070256>. Acesso em: 13 jun. 2017.

WILSON, A.; KIM, W. The Effects of Concept Mapping and Academic Self-Efficacy on Mastery Goals and Reading Comprehension Achievement. **International Education Studies**, v.9, n.3, 2016. Doi:<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n3p12>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YACUZZI, E. **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación**, n. 296, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA, 2005. Disponível em: <https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017

YUEN, M.; WESTWOOD, P.; WONG, G. Self-Efficacy Perceptions of Chinese Primary-Age Students with Specific Learning Difficulties: A Perspective from Hong Kong. **International Journal of Special Education**, v.23, n.2, p.110-119, 2008.

Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814448.pdf>. Acesso em: 16 maio, 2018.

YÜKSEL, M.; GEBAN, Ö. Examination of Science and Math Course Achievements of Vocational High School Students in the Scope of Self-Efficacy and Anxiety. **Journal of Education and Training Studies**, v.4, n.1, p.88-100, 2016. DOI:10.11114/jets.v4i1.1090.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100004>.

ANEXO A – Tirinhas de gibis utilizadas no primeiro grupo de intervenção



Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6287

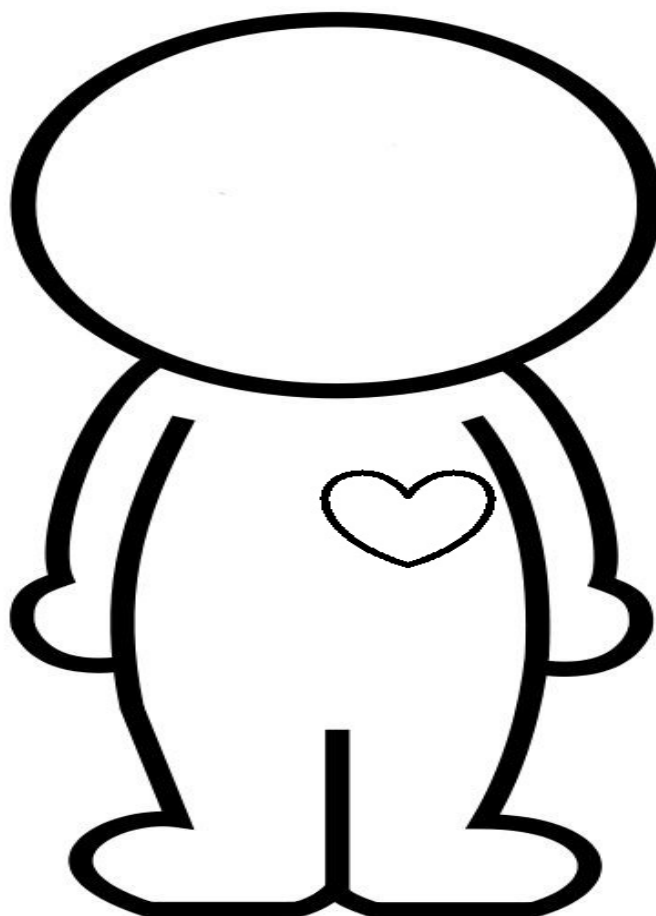


APÊNCIDES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1) Você Considera ter facilidade ou dificuldade em fazer amizades na escola? Consegue trabalhar bem com seus colegas de classe?
- 2) Quando seus colegas fazem algo que você não gosta, consegue dizer a eles que está se sentindo incomodado?
- 3) Você consegue realizar todas as atividades escolares? O que faz com que consiga ou não consiga realizá-las?
- 4) Como tem se saído na escola?
- 5) Você consegue passar em todas as disciplinas? Por que acredita ter conseguido ou não passar em alguma delas?
- 6) Você tem mais pensamentos agradáveis ou desagradáveis sobre a escola?
- 7) Você se preocupa com algo que ainda poderá acontecer em relação a escola?
- 8) Você se sente capaz de enfrentar os problemas que aparecem na escola?
- 9) Em algum momento se sente inseguro em relação a sua capacidade de fazer as atividades escolares?
- 10) Quando não consegue fazer uma tarefa escolar corretamente de primeira, você tenta novamente até conseguir ou desiste?
- 11) Se um professor passa uma atividade difícil você acredita que conseguirá realizá-la? Alguma vez nem sequer tentou fazer alguma tarefa por considerá-la complicada?
- 12) Você se considera uma pessoa autoconfiante? O que te faz acreditar nisso?
- 13) Como seus pais e professores te consideram como estudante? Alguma vez um deles te falou algo que justificasse isso?
- 14) Você acredita que já teve mais experiências de sucesso ou fracasso na escola? Conte uma das experiências. Como se sentiu depois do que aconteceu?
- 15) Algum professor já falou algo que te marcou? Foi algo positivo ou negativo? Conte o que ele falou e como se sentiu ou agiu depois?
- 16) Tem alguém que você admira dentro da escola? Quem? E por que?
- 17) Alguma vez aconteceu algo na escola que te deixou com alguma sensação corporal/física (tremores, transpiração, dor no estômago, falta de ar, entre outros)? O que aconteceu?
- 18) Você contribui com ideias para a melhoria da escola?
- 19) O que quer fazer quando terminar o ensino médio? Você acredita que vai conseguir alcançar suas metas? E de que forma a escola te ajuda com isto?

**APÊNDICE B – Retrato Vicário (adaptação da técnica do Autorretrato
Desenhado)**



Preencher a figura com as seguintes frases:

- Cabeça – uma ideia fixa que esta pessoa tem?
- Boca – uma frase que a pessoa já disse que te marcou?
- Coração – uma paixão que esta pessoa tem que você admira?
- Mãos – o que esta pessoa doa a você? O que ela tem a te oferecer?
- Pés – uma meta ou um sonho que esta pessoa tem e se esforça para alcançar?