Roberta Gurgel Azzi
Daniela Couto Guerreiro Casanova

CONVERSAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Texto para gestoras e gestores escolares

Fundação Carlos Chagas

Itaú Social

CONVERSAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Texto para gestoras e gestores escolares

Roberta Gurgel Azzi
Daniela Couto Guerreiro Casanova

O presente texto foi realizado com apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceira com a Fundação Carlos Chagas, no âmbito do Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública.
Projeto apoiado:

SUCESSO ESCOLAR: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DE CRENÇAS DE EFICÁCIA

Fundação Carlos Chagas

Itaú Social

Pesquisa

SUCESSO ESCOLAR: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DE CRENÇAS DE EFICÁCIA

Responsáveis pela pesquisa
Roberta Gurgel Azzi - *Coordenação*
Daniela Couto Guerreiro Casanova – *Assistente de pesquisa*

Consultoria e supervisão
Guilherme A. Russo - *para desenho e métodos da pesquisa*
José Aloyseo Bzuneck - *supervisor da pesquisa*

Pesquisadores
Ana Cecilia de Medeiros Maciel
Ana Paula Basqueira
Elias José Lima Junior
Katia Regina Xavier Pereira da Silva
Maély Ferreira Holanda Ramos
Raquel Rodrigues
Simone Alves Pedersen

Escolas parceiras
Colégio Pedro II – *Rio de Janeiro - RJ*
EE Prof. Luiz Roberto Pinheiro Alegretti – *Bragança Paulista - SP*
Escola EF Dr. Benedito Maia – *Ananindeua - PA*
Escola Municipal José de Anchieta – *Sumaré – SP*
Secretaria Municipal de Educação do município de Vinhedo – *Vinhedo – SP*

PRODUÇÃO EDITORIAL

Editora Letra1
www.editoraletra1.com

Revisão
Laura Bocco

Projeto gráfico e Diagramação
Marta Elisa Zimmermann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Azzi, Roberta Gurgel - Casanova, Daniela Couto Guerreiro
Conversas sobre crenças de autoeficácia : texto para gestoras e gestores escolares / Roberta Gurgel Azzi, Daniela Couto Guerreiro Casanova. -- 1. ed. -- Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2020.

ISBN 978-65-87422-03-9

1. Educação 2. Estudo - Métodos 3. Estudo e ensino
4. Gestão escolar 5. Psicologia educacional I. Casanova, Daniela Couto Guerreiro. II. Título.

20-49379 CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia educacional 370.15

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

Apresentação 7

Sobre a pesquisa e seus participantes 9

Crenças de eficácia. 11

Formação das crenças de autoeficácia 16

Os processos que as crenças de autoeficácia afetam 19

Crenças de eficácia coletiva 20

A promoção da autoeficácia em ambiente escolar:
tarefas de múltiplos olhares 22

**Os resultados da pesquisa sobre crenças
de autoeficácia dos estudantes do EFII. 24**

As crenças dos estudantes participantes:
alguns resultados organizados por escolas 25

As crenças dos estudantes participantes: resultados gerais 29

As crenças dos estudantes participantes:
resultados de autoeficácia para leitura e escrita 32

As crenças dos estudantes participantes:
resultados de autoeficácia para Matemática 41

Crenças de autoeficácia: a escola e o estudo 47

Crenças de autoeficácia: panorama das percepções 57

**Os desafios da gestão e o desenvolvimento
de robustas crenças de autoeficácia 64**

Referências 70

Bibliografia sugerida para ler mais sobre o assunto 71

Sobre as autoras. 71

APRESENTAÇÃO

Prezada gestora e prezado gestor,

Esse texto foi escrito durante a realização da pesquisa *Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia*, realizada entre julho de 2019 e dezembro de 2020, com apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceira com a Fundação Carlos Chagas, no âmbito do Edital de Pesquisa Anos finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. A pesquisa aconteceu em 11 escolas (1 estadual, 1 federal e 9 municipais) de 3 estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Pará) e foi coordenada por esta autora. Participaram da pesquisa estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, aí incluídos o de sua escola.

Como você deve ter notado pelo título do projeto, crenças de eficácia são centrais na proposta de investigação realizada e estão relacionadas com a possibilidade de sucesso escolar. Neste texto será explicado os que são crenças de autoeficácia, como são formadas e os processos que ela impacta. Ao longo de todo o texto, os assuntos teóricos procurarão ser abordados sem o jargão técnico, de forma a que sua compreensão e apropriação seja favorecida àqueles que não são psicólogos. Também será comentado por que é importante que professores e professoras devem saber sobre elas e serão apresentadas algumas pistas de como favorecer seu fortalecimento.

Os resultados da pesquisa estão sendo divulgados e debatidos de diferentes maneiras, especialmente em recortes específicos: científico para as instituições financiadoras da pesquisa, na forma de textos para gestores, professores e responsáveis pelos estudantes e através de artigos acadêmicos. No caso dos textos para o segmento escolar, há capítulos ou partes de texto que podem ser os mesmos em mais de um texto, por exemplo, ao tratar de informação geral a respeito das crenças de autoeficácia.

Ao final deste texto, foram incluídas considerações para a ação gestora em direção ao fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, relacionadas às sugestões que constam no texto para professores. Fica aqui a sugestão para que os gestores também conheçam e considerem as recomendações realizadas para responsáveis pelos estudantes. A visão dos diversos textos é condição para um bom aproveitamento das considerações deste relatório.

SOBRE A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

A pesquisa aconteceu em 11 escolas (1 estadual, 1 federal e 9 municipais) de 3 estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Pará) e foi coordenada pela primeira autora. Participaram estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, ao longo do segundo semestre de 2019 e no início do ano de 2020.

Foram privilegiados para apresentação aqui os resultados gerais obtidos no primeiro ou segundo momentos de coleta de dados (agosto/setembro ou outubro/novembro de 2019), momentos em que o número de estudantes que respondeu ao instrumento de pesquisa foi maior, pois incluiu os estudantes de 6º ao 9º ano (em 2020 os estudantes do 9º ano em 2019 supostamente foram promovidos para o Ensino Médio). O quinto e último momento de coleta de dados ocorre em março de 2020 em algumas escolas do estado de São Paulo, sendo encerrado antecipadamente devido à pandemia do SARS-COV-19. No entanto, alguns resultados obtidos nesse momento serão aqui mencionados, pois se acredita que podem contribuir para a compreensão dos processos envolvidos nas crenças de autoeficácia dos estudantes. Alguns dos resultados mais expressivos são aqui relatados de modo específico a cada escola sob a gestão de vocês, as quais estão identificadas por números que serão enviados exclusivamente aos gestores responsáveis, a fim de se manter o sigilo de dados e preservar a identidade de cada unidade escolar.

Como é do conhecimento de vocês, os procedimentos éticos em pesquisa foram adotados, os responsáveis por estudantes menores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a participação dos estudantes. Os jovens também deram sua anuência ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido cada vez que responderam aos questionários da pesquisa.

Os questionários foram respondidos por meio de um *tablet* disponibilizado pelos pesquisadores, ou por meio de computadores das escolas que utilizaram esse equipamento para acesso aos instrumentos da pesquisa. As perguntas relacionadas às crenças de autoeficácia tinham a formulação *Quanto você se sente capaz de...* e ofereciam cinco possibilidades de respostas: nada capaz, pouco capaz, mais ou menos capaz, capaz e muito capaz. Já os itens relativos à busca de informação sobre como as crenças de autoeficácia para escrita e para matemática são construídas foram apresentados em formas de afirmativas para as quais se pediu que os estudantes assinalassem o quanto cada afirmação era verdadeira para ele, oferecendo quatro possibilidades de respostas: nada, pouco, mais ou menos e muito.

A primeira coleta de dados realizada em agosto/setembro contou com a autorização de pais ou responsáveis para a participação de 1565 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II. A Tabela 1 mostra o total de potenciais respondentes, seus anos escolares e o percentual de participação por ano escolar. É preciso ressaltar que, nos resultados de pesquisa a serem apresentados, pode haver flutuação nesse número, por exemplo, porque questões podem ter sido puladas sem que tenham sido respondidas.

Tabela 1. Quantidade e frequência de participantes por ano escolar

Ano escolar	Número de respondentes	Percentual de participação
6º	526	33,60
7º	413	26,40
8º	349	22.30
9º	277	17,70
Total	1565	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A caracterização dos participantes da primeira coleta ocorrida em agosto/setembro de 2019 mostra que: 58,46% dos estudantes indicaram que moram em casas com quatro ou cinco pessoas; 87,90% indicaram residir na mesma casa que as mães e 65,23% residem na mesma casa que os pais. Dentre os estudantes, 14,26% haviam sido reprovados uma vez e 3,62%, mais de uma. No que diz respeito ao futuro educacional, 62,11% pretendem ir além da faculdade, enquanto 27,48% indicaram pretender frequentar os bancos escolares até a faculdade. Perguntados sobre o uso diário de internet para diferentes atividades, o uso por 2 horas ou mais diariamente foi indicado por 48,63% para assistir filmes ou séries; 39,37% dos estudantes indicaram fazer uso para jogar; e 15,98% mencionaram usar esse tempo diário para estudar.

A pesquisa realizada era do tipo longitudinal, com cinco momentos de coleta de dados, três deles em que se buscou alcançar a participação de todos os estudantes cujos pais ou responsáveis haviam fornecido autorização e cujos estudantes deram posteriormente seu próprio assentimento para integrar a pesquisa. Houve dois momentos em que se buscou a participação de grupos reduzidos, em que foram coletados dados quanti e qualitativos, por questionário ou entrevistas. Assim, pode-se comentar que a pesquisa aqui relatada se constitui como o retrato inicial dos estudantes e suas crenças de autoeficácia. Mas, afinal, o que são essas tais crenças de autoeficácia e por que importam para o aprender? As próximas páginas serão dedicadas a essa explicação.

CRENÇAS DE EFICÁCIA

É sabido que o processo de ensinar é intrínseco ao da aprendizagem do estudante. Porém, ainda que essa díade esteja clara, há que se considerar que, para ampliar sua eficiência, vale a pena olhar para as duas faces da moeda ensino-aprendizagem. Nesse movimento é possível encontrar dois atores centrais para

esse processo, professores e estudantes, e ambos estão inseridos em um complexo cenário educacional que, por sua vez, se insere em cenários mais amplos e complexos também desenhados por políticas educacionais, sociais, econômicas etc. Entretanto, a despeito dessa complexidade que envolve cada ser humano em seu cotidiano, aí incluído o educacional, é possível e importante direcionar o olhar para os processos subjacentes ao ensinar e aprender, pois quanto mais se conhecer sobre essas faces da moeda ensino-aprendizagem, melhor se poderá atuar em direção ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

É sabido também que, ao longo do tempo, múltiplas explicações, ênfases e debates foram direcionados para a ação de diferentes atores nos processos de ensinar e aprender, ou seja, professores, estudantes, pais, as políticas etc. Muitas teorias trouxeram diferentes contribuições para o entendimento do processo ensino-aprendizagem, e neste texto privilegiaremos as contribuições advindas da teoria social cognitiva – TSC – formulada pelo psicólogo Albert Bandura (Bandura, 1986), com destaque para as crenças de autoeficácia.

A TSC destaca duas formas de aprendizagem: a aprendizagem por experiência direta e a aprendizagem vicária, aquela em que se aprende observando o que acontece com os outros. Ambas são formas presentes no dia a dia da sala de aula e às quais vale a pena dedicar atenção.

Sabe-se que, para uma aprendizagem efetiva, os estudantes precisam se sentir motivados, para que sejam ativos no processo de aprender. Contudo, sem dúvida nenhuma manter a todos os estudantes motivados o tempo todo é um desafio colossal. A TSC assume que a crença de autoeficácia é uma variável motivacional muito importante para que as pessoas se engajem em comportamentos; se as pessoas não acreditarem que têm

capacidades para agir em direção a objetivos que pretendem alcançar, pouca motivação terão para se esforçar em alcançá-los.

De uma maneira simplificada, pode-se dizer que as crenças de autoeficácia são pensamentos pessoais de caráter avaliativo sobre a possibilidade individual de lidar com as condições necessárias para que se alcancem propósitos almejados. Parece complicado, mas não é. O tempo todo são realizados julgamentos sobre as capacidades pessoais de lidar com alguma coisa. Se lhe perguntarem: *Você se considera capaz de conseguir passar uma semana na praia nas suas próximas férias*, o que você responderia? Uma pergunta assim, em geral, requer uma resposta sim ou não, e qualquer que tenha sido a sua resposta, pare um minutinho e veja em quantos aspectos você pensou antes de dar sua resposta. Por exemplo, imaginando que você não more em cidade praiana e que goste de praia e mar, você pode ter pensado no mês em que suas férias ocorrerão e se será clima de calor, se você tem casa ou conhece alguém que tenha casa na praia para emprestar, se irá sozinho ou com familiares, como fará a viagem, em próprio carro, de ônibus... se você terá dinheiro suficiente para se manter durante as férias fora de sua casa, pois as despesas são maiores, etc. Percebeu quanta informação você processou em poucos segundos para dar essa resposta?

Agora imagine que a pergunta feita foi: *Quanto se considera capaz de conseguir passar uma semana na praia nas suas próximas férias?* Certamente você percebeu que aqui, mais do que um sim ou não, espera-se uma avaliação de quantidade, tipo muita certeza, pouca certeza ou nenhuma certeza, só para ficarmos com poucas alternativas. Além disso, para dar essa resposta provavelmente você pensou nos mesmos aspectos da questão anterior, mas agora avaliando cada aspecto do ponto de vista de "quantidade". Essas duas perguntas são exemplos de formulações que buscam conhecer as crenças de autoeficácia de alguém para organizar suas férias na praia. As respostas a elas apenas informam a percepção que

você tem da sua capacidade de lidar com os aspectos envolvidos no planejamento para as férias, não dizem se você irá ou não, mas falam da possibilidade que você percebe. Até o dia das suas férias, muita coisa pode mudar, e se lhe perguntarem novamente, sua resposta poderá mudar, em decorrência de mudanças no cenário que você considerará nessa nova avaliação.

Veja outros exemplos, agora pensando em respostas que os estudantes poderiam dar para as próximas questões: *Quanto você se sente capaz de arrumar um lugar para estudar sem distrações?* Ou ainda para as questões: *Quanto você se sente capaz de fazer anotações em aula do que o professor fala? Quanto você se sente capaz de se lembrar da informação apresentada na sala de aula e nos livros didáticos?* Ficou mais complexo, não? Que tal fazer um exercício de análise e tentar compreender um pouco mais como as crenças de autoeficácia atuam no campo educacional?

Um primeiro aspecto a destacar é que, para qualquer questão, há várias possibilidades de respostas: ao responder cada pergunta, os estudantes podem variar em suas percepções de capacidade. Por exemplo, para a pergunta sobre ambiente de estudo, alguns estudantes provavelmente possuem melhores condições de criar um ambiente com menos distrações para estudar que outros. Os jovens podem variar na percepção da capacidade em usar uma variedade de estratégias de registro em sala de aula e de anotações de estudo. Seguindo nesse exemplo, há possibilidade de se melhorar as habilidades envolvidas em registro de aulas e anotações de estudo por meio de orientação de estratégias de aprendizagem, dentre outras possibilidades.

Como você deve ter percebido, as crenças de autoeficácia correspondem ao processo reflexivo no qual as pessoas avaliam e pesam uma combinação de fatores pessoais e situacionais ao julgarem sua condição de lidar com as condições que levam a algum

objetivo. Alguns aspectos que se pode destacar dessa conversa introdutória sobre crenças de autoeficácia:

- não há certo e errado, e sim avaliações pessoais sobre algo;
- elas revelam percepções que podem mudar, que não são fixas;
- elas não correspondem à existência ou não de habilidades necessárias para executar a ação envolvida na avaliação da crença, mas se a habilidade estiver presente, as crenças de autoeficácia são preditoras de ação, ou seja, em geral, o que as pessoas costumam pensar que podem fazer se revelam congruentes com o que ela de fato faz quando frente à situação avaliada pelas crenças; e
- outro aspecto importante a atentar é que as crenças de autoeficácia não são gerais, mas, sim, específicas. Uma pessoa pode ser sentir capaz de nadar em uma piscina, mas não de saltar do trampolim (ou de nadar em um lago). Você, certamente, deve se sentir capaz para algumas tarefas e/ou atividades, mas para outras nem tanto, certo? Por isso, diz-se que as crenças de autoeficácia são relativas a domínios de ações. Outra pessoa, por exemplo, pode se sentir capaz para cantar em casa, junto aos amigos, mas não em um karaokê. Deu para entender? Até os super-heróis possuem algumas dúvidas sobre suas capacidades (e olha que eles são de ficção!). A ideia de especificidade aqui considerada é relativa a domínios de ações, ou seja, cada domínio de ação envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para a realização de dada tarefa, como pode ter sido observado no exemplo anterior. No fundo, as crenças de autoeficácia são pensamentos que expressam a percepção de controle para lidar com situações que levem ao alcance de objetivos.

Considerando o cotidiano da sala de aula, é possível perceber quão complexo fica o cenário, com tantas possibilidades de avaliações de crença das várias pessoas que integram uma sala

de aula. Entretanto, quer-se destacar aqui a importância do conhecimento sobre as crenças de autoeficácia porque vocês, professora e professor, podem fazer muita diferença na construção e fortalecimento das crenças de autoeficácia no campo educacional de cada um de seus estudantes, porque, quando se aprende algo novo, as crenças de autoeficácia são ainda mais sensíveis às mudanças decorrentes das interpretações das informações sobre o que ocorre no ambiente, seja pela experiência pessoal ou pela experiência dos outros. Por exemplo, fracassos sucessivos na realização de exercícios de algum assunto novo podem, eventualmente, para um ou outro estudante, vir a ser interpretado como um sinal de incapacidade e não de uso de estratégias ou conhecimentos equivocados. Ao conhecer um pouco mais sobre como as crenças de autoeficácia são formadas, ficará mais claro para você perceber quantas situações do dia a dia podem ilustrar como sua ação docente pode ser direcionada para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes.

Formação das crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia são, no fundo, pensamentos que expressam a percepção de controle para lidar com situações que levem ao alcance de objetivos. Elas começam a ser formadas na infância quando a criança vai desenvolvendo sua percepção de que é agente no mundo, ou seja, vai percebendo a ligação entre as suas ações e as consequências que elas geram e, assim, vai aos poucos exercendo sua intencionalidade ao interagir com a realidade. A partir desse movimento, vai desenvolvendo suas crenças de autoeficácia ao perceber que tem condições de lidar com as condições que levam a determinados resultados.

Para fazer um julgamento de eficácia, ocorre um processamento cognitivo de avaliação e várias informações que foram sendo selecionadas a partir das muitas interações com o ambiente. Essas

informações são adquiridas por quatro fontes, frequentemente chamadas de *fontes de informações para a autoeficácia*. São elas: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais, detalhadas a seguir.

Experiência de domínio: considerada a fonte de maior importância para a construção das crenças de autoeficácia, esta fonte está relacionada ao modo como as pessoas interpretam os resultados advindos de ações realizadas. Houve êxito? Não houve? A tarefa foi realizada de acordo com o que era esperado, mas sem o esforço e dedicação, pois a proposta era muito fácil? Essas são algumas das perguntas, dentre outras possíveis, realizadas por uma pessoa ao concluir uma atividade, seja ela de qualquer natureza, e estão associadas com processos autoavaliativos. Os resultados obtidos são frequentemente autoavaliados considerando-se as condições de realização. Se foram desafiantes, sem serem altamente difíceis (pois isso daria a ideia de que seria quase impossível conseguir realizar a tarefa), se tampouco foram fáceis (pois qualquer um poderia ter êxito) são algumas das considerações possíveis durante a autoavaliação. Estas, dentre outras questões, serão interpretadas, podendo contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento da crença a depender do julgamento realizado pela pessoa.

Experiência vicária: obter informação por meio da observação do que acontece a partir das ações de outras pessoas também é uma fonte que ajuda no fornecimento de informações para avaliarmos nossas crenças de autoeficácia. O fato de que um primo ou um vizinho, por exemplo, conseguiram terminar o Ensino Médio pode me levar a considerar: por que eu não conseguiria? Meus amigos conseguiram tirar uma boa nota na prova de matemática: por que eu não conseguiria? Essas perguntas exemplificam a lógica sobre a interpretação da experiência vicária como fonte de autoeficácia, ou seja: a partir da interpretação dos resultados obtidos por outras pessoas, pode-se analisar o contexto em que

foram realizados e, se considerados semelhantes ou próximos à realidade do observador, podem servir para elevar a percepção de autoeficácia. A similaridade do modelo ao observador tem sido relatada como chave para que a experiência vicária possa "atuar" como fonte de autoeficácia.

Persuasão social: as percepções das pessoas com as quais se convive podem afetar os julgamentos pessoais de autoeficácia. Anteriormente, neste mesmo capítulo, foi comentado sobre como a criança vai construindo a relação entre a percepção das suas ações e as consequências que estas geram. Ora tais consequências podem ser positivas, podem receber elogios, como "eu sabia que você conseguiria", ora negativas, como "você errou mais uma vez". Entre esses dois exemplos existe uma vasta gama de possibilidades pelas quais as pessoas que estão à volta de uma criança, de um estudante ou de um adulto podem expressar sua opinião sobre dada realização. Quanto mais positiva, permeada de afeto e verdadeira, mais contribuirá para o fortalecimento (ou construção) da crença de autoeficácia. No entanto, não basta dizer "você consegue" sem de fato acreditar que o outro consegue, sem dar as condições necessárias para que a ação e ou a tarefa possa ser realizada com êxito, pois a expressão "você consegue" pode parecer vazia, sem sentido, sem emoção. O contrário também é verdadeiro: quanto mais negativa a resposta obtida, mais limitará a percepção de autoeficácia.

Estados fisiológicos e emocionais: algumas vezes, depois de noites mal dormidas, tem-se a sensação de que nada dá certo durante o dia. Noites assim podem afetar o estado de alerta e a disposição para realizar atividades, dentre outros aspectos. Isso acontece porque o sono e o cansaço excessivo, bem como a ansiedade e o estresse, podem, dependendo da circunstância, afetar o modo como se julga a própria habilidade e a competência para a tarefa a ser realizada, afetando a interpretação da crença

de autoeficácia, diminuindo-a. Por exemplo, realizar uma prova, jogar uma partida de basquete, participar de uma reunião de professores ou conduzir uma reunião de pais após uma noite mal dormida pode parecer uma tarefa difícil até mesmo quando se está habituado a realizá-la. O caso de uma noite mal dormida é um exemplo de um estado transitório, mas alguns outros estados podem ter uma atuação mais constante, como, por exemplo, um estado de alta ansiedade.

Cabe comentar que a crença de autoeficácia não é estática ou permanente. Por meio da interpretação das informações recebidas pelas fontes anteriormente descritas, essa crença pode oscilar, fortalecendo-se ou enfraquecendo.

Os processos que as crenças de autoeficácia afetam

As crenças de autoeficácia atuam como mediadoras de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos. Por processos cognitivos, entendemos a capacidade simbólica, a memória, o estabelecimento de objetivos e de estratégias de ações, bem como a antecipação das consequências destas, entre outros. Cada pessoa irá estabelecer um cenário de ação de acordo com as crenças de autoeficácia que possui.

Os processos motivacionais ocorrem por meio de pensamentos antecipatórios e da expectativa de resultados, das atribuições causais e dos estabelecimentos de objetivos, tidos como guias do comportamento presente. Pessoas que se percebem mais autoeficazes tendem a estabelecer objetivos mais desafiadores e a persistir mais frequentemente em busca da sua realização.

Exemplos de aspectos ligados aos processos afetivos são os pensamentos enfraquecedores e negativos persistentes que estão usualmente presentes em pessoas que se percebem com autoeficácia frágil. Isso pode levar ao aumento do estresse, da ansiedade, da depressão e dos batimentos cardíacos, por exemplo. Pessoas que se

julgam com autoeficácia mais robusta frente aos desafios da vida tendem a acreditar que elas podem lidar com as situações e não se deixam influenciar por padrões de pensamento perturbadores.

As crenças de autoeficácia também atuam como mediadoras dos processos seletivos, podendo atingir a vida pessoal de cada um em muitas esferas. Ou seja, tendemos a escolher as atividades em que iremos nos envolver de acordo com as nossas percepções de autoeficácia.

Esses processos são teoricamente mais complexos, envolvendo outros subprocessos, bem como interpretações das situações pessoais e sociais ao mesmo tempo. Tudo ocorre muito rápido e conjuntamente, em nível cognitivo, por meio do pensamento. Grande parte dos objetivos que queremos conquistar no dia a dia não depende apenas de nossas crenças, decisões e ações pessoais. Há momentos em que o coletivo é que conta. Para essas situações, recorremos à crença de eficácia coletiva. Que tal dedicarmos um pouco de atenção a essa crença, explicitada a seguir?

Crenças de eficácia coletiva

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, para que a escola, como grupo, realize o que se propõe, espera-se que haja uma robusta crença de eficácia coletiva. Esta é definida como uma crença grupal partilhada sobre a capacidade coletiva de gestores escolares e professores de uma unidade escolar organizarem e executarem os cursos de ação requeridos para se promover a aprendizagem e o convívio positivo entre estudantes, professores e gestores escolares (BANDURA, 1997; CASANOVA, 2013). É constituída pela interdependência das percepções individuais dos integrantes da escola. Quanto mais próximas estiverem as percepções de cada integrante, mais coesa será a crença, e quanto mais coesa, mais robusta.

A crença de eficácia coletiva escolar é parcialmente responsável pela força da escola diante das ações cotidianas. De modo semelhante à crença de autoeficácia anteriormente comentada, a crença de eficácia coletiva escolar atua como mediadora das aspirações e dos objetivos autoestabelecidos, das expectativas de resultados, das tendências afetivas e das percepções sobre os impedimentos, contribuindo para estabelecer o clima escolar e os julgamentos sobre a efetividade e a qualidade da escola.

Tal qual a crença de autoeficácia, a crença de eficácia coletiva escolar é dinâmica. Portanto, pode variar positivamente ou negativamente, dependendo do modo como os resultados de ações do cotidiano escolar são interpretados. As fontes de autoeficácia comentadas anteriormente também aqui estão presentes: (1) experiência de domínio: a interpretação dos resultados obtidos pela escola, sejam eles relativos a projetos específicos ou a avaliações oficiais, dentre outras possibilidades, podem contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento da crença de eficácia coletiva; (2) experiência vicária: a eficácia coletiva pode receber informações por meio da interpretação da experiência de escolas relativamente semelhantes, as quais podem ser analisadas e postas em prática em dada instituição escolar; (3) persuasão social: por exemplo, quando as pessoas do bairro em que a escola está inserida valorizam a escola, os integrantes da unidade escolar podem passar a acreditar mais na capacidade coletiva da escola; e (4) estados físicos e emocionais: cansaço e estresse, dentre outros aspectos, podem afetar a percepção de capacidade coletiva da escola.

Pesquisas têm evidenciado que escolas com crenças de eficácia coletiva coesas e positivas estão associadas a melhores resultados acadêmicos. Escolas que se percebem coletivamente eficazes demonstram maior proximidade cultural com os estudantes, entendendo os desafios, sejam estes comportamentais ou de

aprendizagem, como partes integrantes do processo pedagógico, os quais podem ser solucionados (ou melhorados) por meio de ações coletivas planejadas. Tais ações, provavelmente, são responsáveis pela constatação de que a crença de eficácia coletiva escolar é mediadora do desempenho escolar em avaliações externas, mesmo quando analisadas escolas localizadas em comunidades socialmente vulneráveis. (Hoy, 2012; Casanova, 2013).

Embora a crença de eficácia coletiva escolar seja um promissor aspecto a ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem, decidiu-se apresentá-lo sucintamente, dado que não constituiu o objeto desta pesquisa. A seguir, pretende-se apresentar uma breve consideração sobre a importância de todos os agentes educacionais como fontes de promoção de autoeficácia dos estudantes.

A promoção da autoeficácia em ambiente escolar: tarefas de múltiplos olhares

A ideia da ação coletiva, onde cada um ocupa uma posição fundamental para o sucesso de um grupo, é fundamental para o sucesso escolar. Na escola, que é uma instituição coletiva, formada por estudantes, professores, profissionais de apoio e gestores, as ações necessitam ser realizadas de forma orquestrada para se concretizar a proposta pedagógica, bem como outros objetivos propostos.

Estudos têm evidenciado que as crenças de eficácia coletiva e as crenças de autoeficácia de docentes e gestores se influenciam entre si: há um efeito contágio, em que uns atuam como fonte da autoeficácia dos outros. Estudos revelam que gestores escolares que se percebem mais autoeficazes para lidar com aspectos instrucionais e de liderança moral estão associados às escolas com crenças de eficácia coletiva mais coesas e com professores que se percebem mais autoeficazes, contribuindo para o convívio saudável, o bem-estar docente e o desempenho da escola em avaliações

de larga escala (Casanova, Russo e Azzi, 2019). Pode-se dizer o mesmo quanto à autoeficácia dos estudantes: as crenças de eficácia de cada integrante da escola, seja este docente, profissional de apoio ou gestor escolar, provavelmente irão influenciar as crenças de autoeficácia dos estudantes, seja para seu fortalecimento ou enfraquecimento.

Quando se consideram os professores, estudos têm evidenciado que docentes que se percebem mais autoeficazes tendem a ser mais inovadores e abertos a aplicarem novas e diversas estratégias de ensino. Tendem, também, a acreditar que todos os estudantes podem ser ensinados e que as habilidades podem ser desenvolvidas, inclusive em estudantes classificados como "mal-comportados" ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Estudos revelam que tais professores tendem a agir de modo mais acolhedor com os estudantes e estão associados à promoção das crenças de autoeficácia para aprender dos estudantes, bem como a melhores desempenho acadêmicos destes (Casanova e Azzi, 2015).

Não se pretende aqui aprofundar sobre as questões envolvidas nas crenças de autoeficácia docente, mas sim sinalizar que, como gestores escolares, é importante zelar para que o espaço escolar seja também promotor da autoeficácia dos professores e demais funcionários. Estes, provavelmente, atuarão como promotores das crenças de autoeficácia dos estudantes. Sabe-se que as crenças de autoeficácia não são os únicos aspectos motivacionais associados ao aprender e ao sucesso escolar, mas várias são as evidências de que estas crenças se constituem como um dos componentes-chave para a transformação da educação (Casanova, Russo e Azzi, 2019; Hoy, 2012). A seguir, serão apresentados alguns dos resultados obtidos por meio da pesquisa, considerando alguns dos domínios de autoeficácia que se relacionam com o desempenho escolar.

OS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ESTUDANTES DO EFII

Como mencionado anteriormente, a crença de autoeficácia é relativa a diversos domínios. Quando se considera o ambiente escolar e a atuação dos estudantes, podem-se enumerar uma variedade de domínios, como, por exemplo, autoeficácia para autorregular a aprendizagem, para aprender uma determinada disciplina, para se relacionar com as demais pessoas da escola, entre outros. Nesta seção, serão apresentadas as definições dos domínios investigados nesta pesquisa, conforme pode-se observar no Quadro 1.

As definições apresentadas no Quadro 1 auxiliarão à compreensão dos resultados expostos a seguir. Para iniciar, serão apresentados alguns resultados por escolas, seguindo-se os resultados de acordo com o sexo, o ano escolar e a ocorrência de

Quadro 1. Definições de autoeficácia utilizadas nesta pesquisa

Domínio	Definição
Autoeficácia para autorregulação da aprendizagem	Definida como a capacidade percebida pelo estudante para utilizar diversas estratégias de aprendizagem autorregulada (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992), envolvendo tarefas como fazer anotações, se concentrar durante as aulas, organizar e planejar os estudos, entre outras tarefas relativas ao ato de estudar e aprender.
Autoeficácia para leitura	Definida como a crença do aluno em suas próprias capacidades para reconhecer palavras e compreender um texto (Carroll & Fox, 2014, p.1).
Autoeficácia para escrita	Refere-se às percepções de alguém sobre suas próprias capacidades para planejar e implementar ações necessárias para atingir determinados níveis de escrita em tarefas específicas (Zimmerman & Risemberg, 1997, p.77).
Autoeficácia para matemática	Definida como a capacidade percebida para organizar e realizar com êxito ações necessárias ao aprender e ao desempenho da matemática (Joet, Usher e Bressoux 2011).

Quadro 1. Cont.

Domínio	Definição
Autoeficácia social	É entendida como a capacidade percebida para desenvolver e manter relacionamentos sociais, trabalhar bem com outros e gerenciar socialmente situações de conflito (Bandura et al, 1999).
Autoeficácia autorregulatória	Compreendida como a capacidade percebida para resistir à pressão dos pares para se engajar em comportamentos de risco (Bandura et al., 1999).
Autoeficácia emocional	Relativa à capacidade percebida para lidar com situações de exposição ou que não ocorreram como previsto em sala de aula, bem como com situações de exclusão e de humilhação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

reprovação, para, então, se aprofundar nos domínios de autoeficácia aqui analisados.

As crenças dos estudantes participantes: alguns resultados organizados por escolas

Esta pesquisa contou com a participação de 1565 estudantes do ensino fundamental, anos finais, consentida mediante assinatura do Termo de Autorização Livre e Esclarecida – TALE pelos responsáveis pelos estudantes. É importante esclarecer que nem todos os itens perguntados foram respondidos pelos estudantes, de modo que o número total de respondente para cada questão pode variar. A seguir, na Tabela 2, podem ser observadas algumas características sociodemográficas dos participantes organizados por escolas.

Quanto aos diversos domínios de crenças de autoeficácia investigadas, na Tabela 3 podem ser observadas as médias e os desvios-padrão relativos à cada escola participante.

Ao observar a Tabela 3, pode-se perceber que as médias de autoeficácia para Leitura, Escrita, Matemática, Social,

Tabela 2. Participantes por escola

	Número de participantes	Ano (n)		Reprovado (n)		Sexo (n)
Escola 1	96	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	39 32 20 9	Não 1 vez 2 vezes	88 9 3	F=58 M= 42
Escola 2	162	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	58 25 15 2	Não 1 vez 2 vezes	85 15 0	F=53 M=47
Escola 3	233	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	25 36 23 16	Não 1 vez 2 vezes	77 17 6	F=57 M=43
Escola 4	161	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	30 32 20 18	Não 1 vez 2 vezes	81 15 4	F=55 M=45
Escola 5	68	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	35 24 21 21	Não 1 vez 2 vezes	75 18 6	F=63 M=37
Escola 6	86	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	29 45 15 11	Não 1 vez 2 vezes	94 6 0	F=59 M=41
Escola 7	160	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	28 17 31 24	Não 1 vez 2 vezes	81 17 3	F=48 M=52
Escola 8	104	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	31 23 18 28	Não 1 vez 2 vezes	80 17 3	F=60 M=40
Escola 9	167	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	34 18 22 26	Não 1 vez 2 vezes	83 12 5	F=51 M=49

Tabela 2. Cont.

	Número de participantes	Ano (n)		Reprovado (n)		Sexo (n)
Escola 10	57	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	30 11 32 28	Não 1 vez 2 vezes	79 16 5	F=67 M=33
Escola 11	175	6º = 7 º = 8 º = 9 º =	30 24 26 20	Não 1 vez 2 vezes	80 16 4	F=58 M=42

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Autorregulação para a aprendizagem (AE ARA) e autorregulatória (AEAR) ficaram entre 3 e 4,20. Isso sugere que, em média, em algumas escolas os estudantes parecem confiar mais ou menos nas próprias capacidades (médias em torno de 3 pontos) para alguns domínios das crenças de autoeficácia e, para outros domínios, os estudantes parecem se sentirem capazes (média em torno dos 4 pontos). Desse conjunto, destacam-se as percepções médias de autoeficácia emocional observadas, em torno de 2 pontos para todas as escolas participantes, evidenciando que os estudantes participantes desta pesquisa se percebem pouco capazes de lidar com questões emocionais. Mais adiante esses aspectos serão abordados em maior detalhe.

As diferenças significativas das percepções de autoeficácia aqui analisadas entre as escolas eram esperadas. Outras investigações têm sinalizado que o contexto de cada unidade escolar, como este é constituído e como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas parecem influenciar o modo como os estudantes interpretam as próprias capacidades relativas aos domínios de autoeficácia contemplados nesta pesquisa (Joet, Usher e Bressoux 2011, Skaalvik, Federici, Klassen, 2015). Possivelmente essa seja uma das razões pelas quais é importante para gestores escolares e docentes ter

Tabela 3. Domínios de autoeficácia investigados: resultados descritivos por escola

	AE Leitura**		AE Escrita**		AE Matemática**		AE Social*		AE ARA**		AE AR**		AE Emocional**	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Escola 1	4.34	0.74	3.68	0.63	4.04	0.87	4.08	0.66	3.72	0.65	4.13	0.91	2.92	1.14
Escola 2	4.06	0.77	3.22	0.79	3.75	0.82	3.98	0.62	3.75	0.72	3.69	1.20	2.65	1.01
Escola 3	3.99	0.69	3.08	0.73	3.86	0.74	3.94	0.60	3.69	0.64	3.82	0.97	2.73	1.06
Escola 4	3.81	0.73	3.23	0.73	3.37	0.86	3.87	0.59	3.76	0.61	3.46	1.3	2.39	0.98
Escola 5	4.05	0.71	3.29	0.66	3.81	0.71	3.88	0.65	3.66	0.64	3.98	0.92	2.88	1.05
Escola 6	4.19	0.68	3.55	0.71	4.20	0.62	4.04	0.67	3.83	0.66	4.17	0.87	2.97	1.13
Escola 7	4.13	0.65	3.33	0.76	3.84	0.84	3.98	0.65	3.69	0.73	3.88	1.03	2.90	1.12
Escola 8	4.10	0.73	3.20	0.72	4.05	0.68	4.00	0.56	3.85	0.61	3.94	0.97	2.75	1.13
Escola 9	4.12	0.67	3.29	0.77	3.84	0.78	3.91	0.57	3.56	0.73	3.86	0.89	2.73	1.0
Escola 10	4.14	0.56	3.75	0.77	3.94	0.86	3.95	0.68	3.63	0.73	4.06	0.89	2.65	0.96
Escola 11	4.08	0.64	3.30	0.73	3.81	0.83	4,01	0,57	3.66	0.64	3.99	0.99	2.74	1.10

*Diferença de médias significativas com p<0,05. ** Diferenças de médias significativas com p< 0,0000. Diferenças verificadas por meio do teste de Kruskall-Wallis.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

conhecimento sobre as crenças de autoeficácia dos estudantes: conhecer para poder realizar ações educativas que, perpassando os currículos formais e oculto, possam contribuir para o fortalecimento de tais crenças.

As crenças dos estudantes participantes: resultados gerais

Cabe lembrar que esta pesquisa contou com a participação de 1.565 estudantes do ensino fundamental, anos finais, consentida mediante assinatura do Termo de Autorização Livre e Esclarecida – TALE. Do total da amostra, 526 (33,6%) estudantes estavam no 6º ano[1], 413 (26,4%) no 7º ano, 349 (22,3%) no 8º ano e 277 (17,7%) no 9º ano, sendo que 1.143 (81,5%) nunca haviam reprovado, 207 (14,8%)[2] haviam sido reprovados uma vez e 53 (3,8%) haviam sido reprovados duas vezes. Quanto ao sexo, 807 (55,7%) declararam-se como feminino e 643 (44,3%) como masculino.

Os resultados obtidos serão expostos por meio de médias gerais para cada domínio de autoeficácia investigado na presente pesquisa, de acordo com o sexo dos estudantes (Tabela 4), o ano escolar (Tabela 5) e a ocorrência ou não de reprovação (Tabela 6).

Como pode ser observado na Tabela 4, para as crenças de autoeficácia para leitura, autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, autorregulatória e autoeficácia emocional, não foram constatadas diferenças significativas entre as percepções médias de garotas e rapazes. Diferentemente, o resultado encontrado para a autoeficácia para escrever sugere que as garotas desta amostra se

---

1 Se somado o n de participantes por ano e escola, serão obtidos 1.565, pois esse dado foi obtido antes da aceitação ou não por parte dos alunos. As demais análises terão 1451 como possibilidade máxima de participantes, pois esta foi o número de estudantes que assentiram em participar da pesquisa.

2 Ao longo deste texto serão expostas apenas as repostas obtidas, de modo que possíveis diferenças entre percentuais podem ser decorrentes de perguntas sem respostas (missing).

Tabela 4. Domínios de autoeficácia investigados: resultados descritivos por sexo

Sexo	AE Leitura		AE Escrita*		AE Mat.*		AE Social**		AE autorregulação aprendizagem		AE autorregulatória		AE Emocional	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Feminino	4,08	0,69	3,33	0,76	3,76	0,81	3,84	0,66	3,72	0,66	3,91	1,00	2,76	1,03
Masculino	4,05	0,72	3,26	0,75	3,91	0,82	4,06	0,55	3,69	0,68	3,80	1,08	2,70	1,12

*Diferença significativa constatada por meio do teste Kruskall-Wallis. *p<0,05. ** p<0,0000.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 5. Domínios de autoeficácia investigados: resultados descritivos por ano escolar

	AE Leitura*		AE Escrita		AE Matemática*		AE Social*		AE ARA*		AE AR		AE Emocional	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
6º	4,07	0,72	3,24	0,76	3,76	0,82	4,01	0,59	3,78	0,66	3,79	0,11	2,76	1,12
7º	4,00	0,73	3,30	0,72	3,76	0,85	3,90	0,62	3,67	0,67	3,86	1,08	2,70	1,07
8º	4,16	0,68	3,33	0,76	3,89	0,76	3,95	0,65	3,65	0,66	3,94	0,94	2,83	1,1
9º	4,05	0,67	3,36	0,76	3,94	0,81	3,87	0,65	3,67	0,66	3,94	0,86	2,61	0,93

*Diferença significativa constatada por meio do teste Kruskall-Wallis. p<0,05.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

percebem um pouco mais capazes de escrever do que os rapazes. Além disso, quando consideradas as crenças de autoeficácia para matemática ou social, podem ser observadas diferenças favoráveis para os rapazes, sugerindo que estes confiam um pouco mais nas capacidades mensuradas do que as garotas.

Quando consideradas as crenças de acordo com os anos escolares, como exposto na Tabela 5, pode-se observar que a autoeficácia para escrita, autorregulatória e autoeficácia emocional não apresentaram diferenças significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes anos escolares. Já para as crenças de autoeficácia para leitura, matemática, social e autorregulação da aprendizagem, foram constatadas pequenas diferenças significativas. Como o delineamento desta pesquisa foi transversal, ou seja, cada ano escolar aqui analisado foi composto por um grupo de estudantes diferentes, esses resultados devem ser considerados com cautela, evitando comparações entre os distintos grupos. Diferenças observadas nas percepções dos diferentes grupos podem ser amplificadas por razões adicionais, por exemplo, ligadas ao instrumento de medida. Esse pode ser o caso dos resultados para a crença de autoeficácia para matemática: a diferença favorável para os estudantes do 8º e 9º anos pode ser decorrente do instrumento utilizado para a obtenção dos dados, que possivelmente não atendeu as especificidades dos conteúdos desses anos.

Na Tabela 6, podem ser observadas as médias dos diversos domínios de autoeficácia aqui investigados segundo a ocorrência de reprovação escolar. Destes, apenas a autoeficácia social não apresentou diferença significativa entre as médias observadas para os estudantes que nunca reprovaram (M=3,95), reprovaram uma vez (M=3,90) ou duas vezes (M=3,89), o que sugere que os estudantes se percebem mais ou menos capazes de desenvolver e manter relacionamentos sociais, trabalhar bem com outros e gerenciar socialmente situações de conflito.

Para os demais domínios de autoeficácia, como pode ser observado na Tabela 6, foram constatadas diferenças significativas sempre favoráveis para os estudantes que nunca haviam reprovado. Os resultados mostram que as crenças de autoeficácia para leitura, escrita, matemática, autorregulação da aprendizagem, autorregulatória e emocional foram menores conforme a presença e a quantidade de reprovações. O que os resultados indicam é que as reprovações parecem ter efeito de enfraquecimento nas crenças dos estudantes em lidar com as questões escolares.

As crenças dos estudantes participantes: resultados de autoeficácia para leitura e escrita

Ler e escrever com fluência são competências fundamentais para o aprendizado do estudante. Estas, além de ampliarem a compreensão sobre a dinâmica da vida em sociedade, são necessárias para a aquisição de conhecimentos e informações. Tendo essa compreensão, e entendendo que as crenças de autoeficácia são específicas a domínios de ações, como anteriormente comentado, nesta pesquisa também foram investigadas as percepções dos estudantes sobre as suas crenças de autoeficácia para leitura e para escrita.

As crenças de autoeficácia para leitura e escrita têm sido compreendidas como a capacidade percebida para organizar e realizar com êxito ações necessárias ao aprender e ao desempenho das habilidades envolvidas nessas competências. Como posto pela teoria, e sustentado por pesquisas, os estudantes que se percebem mais eficazes para ler e escrever demonstram, em pesquisas, maior motivação, esforço e persistência frente às atividades relativas ao ler e ao escrever. O uso de estratégias diversas, como sublinhar trechos mais importantes, construir mapas conceituais, anotar palavras-chave, entre outras, também foi associado à crença de autoeficácia mais robusta para leitura. Já a crença de autoeficácia

Tabela 6. Domínios de autoeficácia investigados: resultados descritivos por ocorrência ou não de reprovação

Reprovação	AE leitura*		AE escrita**		AE Matemática*		AE Social		AE ARA**		AE AR**		AE* emocional	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Não	4,13	0,67	3,35	0,74	3,91	0,78	3,95	0,62	3,74	0,65	3,97	0,97	2,76	1,06
Sim, uma vez	3,84	0,75	3,04	0,74	3,53	0,84	3,90	0,63	3,55	0,68	3,42	1,13	2,73	1,12
Sim, duas vezes	3,72	0,81	2,95	0,77	3,38	1,00	3,89	0,56	3,26	0,87	3,31	1,12	2,36	1,11

Diferença significativa constatada por meio do teste Kruskall-Wallis. *p<0,05. ** p<0,0000.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 7. Frequência, média e desvio-padrão para autoeficácia para leitura

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M*	DP
Ler em voz alta na frente da classe?	91 6,3%	154 10,6%	291 20,1%	394 27,2%	517 35,7%	1447	3,75	1,22
Continuar lendo mesmo quando acha difícil?	43 3%	121 8,4%	275 19%	630 43,6%	376 26%	1445	3,81	1,01
Ler por conta própria sem a ajuda de um adulto?	29 2%	46 3,2%	81 5,6%	426 29,4%	865 59,8%	1447	4,42	0,89
Melhorar minha leitura se eu realmente quiser?	20 1,4%	43 3%	129 8,9%	534 37%	719 49,8%	1445	4,31	0,86
Autoeficácia para leitura total	3 0,2%	50 3,4%	187 12,9%	852 58,7%	359 24,7%	1451	4,07	0,71

*Média de autoeficácia para leitura total: mínima de 1,25 e máxima de 5.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

para escrever tem se relacionado com o engajamento para escrever, bem como com o planejamento e a tomada de decisão quanto à realização da tarefa relativa à escrita de um texto. Garotas tendem a se perceberem mais eficazes para escrever do que os rapazes. E os estudantes mais novos, como os do 6º ano, parecem confiar mais nas capacidades para escrever do que os estudantes mais velhos do 8º e 9º ano. Vale destacar que os estudos revelam evolução na habilidade para escrever ao longo dos anos escolares, e o uso de critérios mais rigorosos pelos jovens para autoavaliar suas capacidades (Carroll & Fox, 2017; Pajares, Johson & Usher, 2007).

A pesquisa apresentou quatro itens de sondagem de crenças de autoeficácia para a leitura e cinco para crenças de autoeficácia para escrita. Seguindo o mesmo padrão de outras questões, para cada item sobre autoeficácia, para leitura e para escrita, havia cinco possibilidades de respostas, variando de "nada capaz" a "muito capaz". Apresenta-se a Tabela 7, com os resultados das respostas[3] dos estudantes sobre suas crenças de autoeficácia para leitura.

Observando a Tabela 7, pode-se notar que, quanto à autoeficácia para leitura total, 58,7% dos estudantes relataram se sentirem capazes e 24,7%, muito capazes. É interessante esclarecer que a autoeficácia para leitura total aqui apresentada compreende as percepções sobre as quatro capacidades expostas na Tabela 7. Olhando para cada uma delas, pode-se identificar que *continuar lendo mesmo quando acha difícil, ler sem ajuda de um adulto e melhorar a leitura se realmente quiser* evidenciam percepções robustas, com concentrações de respostas entre "capaz" e "muito capaz". Embora ainda com a maior parte de respostas mostrando percepções robustas, o item *ler em voz alta na frente da classe* apresentou,

3 Do total de participantes desta amostra, 193 não responderam os itens relativos à autoeficácia para leitura e 196 não responderam os itens de autoeficácia para escrita.

dentre as tarefas expostas no Quadro 3, maiores percentagens de percepções entre "mais ou menos capaz", "pouco capaz" e "nada capaz" denotando a possibilidade de esta ser a habilidade mais frágil relativa à leitura dos estudantes aqui pesquisados.

A seguir é apresentada a Tabela 8 com os resultados percentuais para as respostas para os itens de sondagem de crenças de autoeficácia para a escrita. Pode-se notar que o maior percentual de indicações está na coluna "Mais ou menos capaz", seguida da coluna "Capaz".

Tabela 8. Frequência e média para autoeficácia para escrita

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M*	DP
Escrever corretamente todas as palavras em uma história ou uma redação de uma página?	43 3%	186 12,9%	576 40.1%	394 27,2%	151 10,5%	1438	3,36	0,94
Pontuar corretamente uma história ou uma redação de uma página?	63 4,4%	231 16%	569 39,4%	453 31,3%	129 8,9%	1445	3,24	0,97
Usar corretamente todas as classes de palavra (substantivo, verbo, adjetivo, preposição etc) em uma redação?	82 5,7%	272 18,8%	588 40,7%	380 26,3%	122 8,4%	1444	3,13	1
Escrever sentenças simples com boa gramática?	63 4,4%	227 15,8%	468 32,5%	469 32,5%	214 14,9%	1441	3,38	1,05

Tabela 8. Cont.

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M*	DP
Usar corretamente singulares e plurais, tempos vernais e sufixos?	61 4,2%	227 15,8%	466 32,3	442 30,7%	245 17%	1441	3,4	1,07
Autoeficácia para escrita total	18 1,2%	196 13,5%	646 44,6%	506 34,9%	82 5,7%	1448	3,3	0,76

*Média de autoeficácia para escrita total: mínima de 1 e 5 de máxima.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como pode ser observado na Tabela 8, quando considerada a Autoeficácia para Escrita Total, que engloba as percepções relativas às cinco habilidades contempladas na Tabela, a maior parte (44,6%) dos estudantes se julga "mais ou menos capaz" e 34,9% percebe-se "capaz". Olhando-se especificamente para cada item, pode-se notar que *escrever sentenças simples com boa gramática* e *usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos* evidenciaram respostas equilibradas entre "mais ou menos capazes" e "capaz" (em torno de 30% aproximadamente). Analisando as habilidades *escrever corretamente, pontuar corretamente* e *usar corretamente todas as classes de palavras*, pode-se notar concentração de respostas em "mais ou menos capazes", sugerindo que os estudantes se percebem mais frágeis quanto a essas atividades. É importante notar que a Tabela 7, quando comparada com a 8, revela que as crenças de autoeficácia dos estudantes para atividades de leituras são mais robustas do que as crenças de autoeficácia para a escrita.

Com o intuito de compreender o processo de formação das crenças de autoeficácia para escrever, foram apresentadas aos estudantes algumas afirmações relativas às fontes de autoeficácia

comentadas anteriormente. Para cada afirmação, os estudantes deveriam eleger uma alternativa para mostrar o quanto dada afirmação se aplicava ao seu caso, sendo nada, pouco, mais ou menos e muito as possibilidades de respostas. Na Tabela 9 podem ser observados os resultados obtidos sobre fontes de autoeficácia para escrever, de acordo com o sexo dos estudantes.

Quando observadas as afirmações representativas das fontes "estados físicos e emocionais", pode-se perceber "certa" sensibilidade das garotas quando comparado com os rapazes, pois elas parecem sentir com maior intensidade as adversidades como: ficar nervosa e sentir mal frente à tarefa de escrever, bem como esquecer da matéria. A afirmativa "eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever" é um exemplo de fonte de autoeficácia relativa aos estados físicos e emocionais, no qual se nota maior sensibilidade das garotas. Como pode ser observado na Tabela 9, 49% das garotas e 33% dos rapazes relataram ser essa afirmação "mais ou menos" verdadeira para eles, seguindo-se de 17% de garotas e 11% de rapazes que demonstraram ser "muito" verdadeira essa afirmação para eles. Quando a afirmação era relativa ao desconforto ou à confusão, pode ser identificado um certo equilíbrio entre garotas e rapazes.

Em relação às afirmações que pretendiam identificar como as experiências realizadas atuavam como fontes de autoeficácia para escrever, pode-se notar na Tabela 9 que as garotas parecem valorizar mais os resultados positivos advindos das realizações interpretadas com êxito, como: sempre tirar boas notas em redações ou ter obtido boas notas nas últimas redações. As garotas parecem também ser um pouco mais comprometidas em finalizar a tarefa de escrever uma redação, mesmo quando esta é difícil, o que pode ser observado frente aos 90% de garotas que afirmaram ser mais ou menos ou muito verdadeira esta afirmação, comparado com 85%

Tabela 9. Fontes de autoeficácia para escrever segundo o sexo dos estudantes

	Afirmativa	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
		F	M	F	M	F	M	F	M
Estados físicos e emocionais	Só de pensar em escrever uma redação, eu fico nervoso(a).	30%	31%	32%	36%	29%	25%	9%	8%
	Eu me sinto mal quando penso em escrever uma redação.	52%	49%	23%	31%	20%	15%	5%	5%
	Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever.	13%	25%	22%	31%	49%	33%	17%	11%
	Escrever redações me deixa desconfortável e confusa(o).	27%	27%	24%	25%	35%	33%	14%	15%
Experiência direta	Quando tenho que escrever um texto difícil, continuo escrevendo até terminar.	2%	8%	9%	16%	42%	33%	48%	42%
	Mesmo quando estudo muito, vou mal em redação.	25%	27%	29%	31%	35%	35%	11%	8%
	Eu sempre tiro boas notas em redação.	7%	6%	12%	16%	60%	58%	21%	20%
	Tirei boas notas em redação nas últimas avaliações.	3%	9%	11%	7%	47%	54%	39%	30%

Tabela 9. Cont.

	Afirmativa	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
		F	M	F	M	F	M	F	M
Persuasão social	Meus pais/ responsáveis acreditam que eu escrevo bem.	4%	11%	8%	10%	26%	36%	62%	43%
	Meus professores acreditam que posso ir bem em redação.	3%	7%	9%	7%	49%	42%	38%	44%
	Meus amigos me dizem que sou um(a) bom(a) aluno(a) em redação.	16%	11%	17%	19%	43%	49%	24%	21%
	Meus professores apontam quanto avanço eu tive em redação.	7%	9%	18%	16%	48%	50%	27%	26%
Experiência vicária	A maioria dos meus colegas vai bem em redação.	3%	9%	13%	21%	57%	48%	28%	23%
	Quando vejo outro aluno escrevendo uma redação, eu consigo me ver escrevendo também.	133%	16%	14%	14%	46%	40%	27%	30%
	Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever.	6%	12%	22%	20%	50%	49%	22%	19%
	Muito dos adultos que mais admiro gostavam de escrever.	3%	9%	11%	7%	47%	54%	39%	30%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

dos rapazes que responderam com as mesmas possibilidades. A afirmação "mesmo quando estudo muito, vou mal em redação" é outro exemplo de fonte de autoeficácia relativa à experiência direta. Quanto a esse item, 35% das garotas e dos rapazes relataram que essa afirmação é "mais ou menos" verdadeira para eles, seguindo-se 11% das garotas e 8% dos rapazes que disseram ser "muito" verdadeira. No entanto, há maior concentração de respostas nas alternativas nada e pouco (46% das garotas e 43% dos rapazes), fato que sugere uma percepção positiva entre estudo e realização da tarefa, no caso, escrever uma redação.

Quando analisadas as afirmações que visavam obter informações sobre as fontes de autoeficácia advindas da persuasão social, pode-se notar na Tabela 9 que, segundo os estudantes, os pais são as pessoas que mais acreditam neles quanto ao potencial para escrever bem. As garotas parecem ser mais sensíveis às mensagens dos professores (49% mais ou menos e 38% muito) do que os rapazes (42% mais ou menos e 44% muito) quanto à confiança depositada nos estudantes. E tanto garotas quanto rapazes parecem sentir de modo equilibrado que os professores sinalizam "mais ou menos" os avanços obtidos pelos estudantes em redações."

As fontes de informações advindas das experiências vicárias demonstraram concentrações entre "mais ou menos" tanto para garotas quanto para os rapazes, quando considerados os amigos como modelos. O mesmo pode ser dito sobre a afirmação "Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever", cuja concentração entre "mais ou menos" também foi verificada, tanto para garotas quanto para os garotos. Deste conjunto, destaca-se a afirmação "muitos dos adultos que mais admiro gostavam de escrever", que parece ser mais percebida pelas garotas, as quais a sinalizam com 39% de concentração para muito verdadeira.

Em suma, os resultados evidenciaram que os jovens participantes desta pesquisa confiam um pouco mais nas próprias capacidades para a leitura do que para a escrita. Isso ocorre porque a média descritiva para autoeficácia para leitura foi 4,07, (D.P.= 0,71) e para autoeficácia para escrita foi 3,3, (D.P. = 0,76), sugerindo que os jovens se sentem, em média, mais ou menos capazes. Pelo exposto, pode-se comentar que há espaço para ações que visem a fortalecer as crenças de autoeficácia para leitura e escrita.

As crenças dos estudantes participantes: resultados de autoeficácia para Matemática

A Matemática, como disciplina fundamental dos currículos escolares, tem sido foco de investigações de crenças de autoeficácia para aprender essa disciplina. As crenças de autoeficácia para matemática têm sido definidas como a capacidade percebida para organizar e realizar com êxito ações necessárias ao aprender e ao desempenho da matemática. Pesquisas sinalizam que, quanto mais robusta for a crença de autoeficácia para matemática de um estudante, mais sustentado será o seu esforço, interesse e motivação para a realização das tarefas desta disciplina; maior será a perseverança e o otimismo diante de adversidades, bem como mais bem-sucedido provavelmente será o seu desempenho. Os relatos dos resultados encontrados em pesquisas revelam que crenças de autoeficácia robusta para matemática estão relacionadas com desempenhos bem-sucedidos para ambos os sexos, derrubando, assim, algumas afirmativas muito comentadas, como "meninos são melhores do que meninas em matemática". Também colocam em discussão posições do tipo: "como não aprendeu a base da matemática, agora não aprende mais" (Pajares, 1996; Joet, Usher, Bressoux, 2011).

Em busca de maior compreensão sobre as crenças de autoeficácia para matemática, esta pesquisa captou as respostas dos estudantes

a respeito desta crença. Para tanto, foram utilizadas cinco questões, cujas possibilidades de respostas variavam de "nada capaz" a "muito capaz". As questões formuladas e os resultados encontrados podem ser observados na Tabela 10.

Tabela 10. Frequência e média para autoeficácia para matemática

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M*	DP
Resolver problemas de aritmética?	190 13,5%	197 14%	359 25,4%	346 24,5%	319 22,6%	1411	3,29	1,32
Somar números de três dígitos?	25 1,8%	70 4,9%	129 9,1%	397 28%	541 37,6%	1416	4,32	0,95
Fazer problemas de divisão?	29 2%	67 4,7%	185 13%	435 30,7%	702 49,5%	1418	4,21	0,98
Resolver operações de multiplicação com dois dígitos?	30 2,1%	59 4,2%	139 9,8%	411 29%	779 54,9%	1418	4,3	0,96
Calcular a área de um retângulo?	107 7,6%	148 10,5%	419 29,6	403 28,5%	337 23,8%	1414	3,51	1,18
Converter centímetros em metros?	128 9%	203 14,3%	434 30,6%	335 23,7%	316 22,3%	1416	3,36	1,23
Autoeficácia para matemática total	11 0,8%	107 7,5%	283 19,9%	726 51%	296 20,8%	1423	3,83	0,82

*Media de autoeficácia para matemática total: 1 de mínima e 5 de máxima. Mediana: 4.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao observar a Tabela 10, pode-se notar que a maior parte dos estudantes demonstra ter crenças robustas de autoeficácia para matemática total. Isso se constata porque 51% dos jovens declararam que se percebem "capazes" e 20,8%, "muito capazes". Constatou-se uma percentagem menor de percepções mais frágeis (0,8% para "nada capaz"; 7,5% para "pouco capaz" e 19,9% para "mais ou menos capaz").

Pode-se notar que *Resolver problemas de aritmética* foi um item em que as respostas ficaram bastante distribuídas, sendo que 25,40% foi o maior valor percentual encontrado, para a condição "mais ou menos capaz". Ao considerar esse resultado, é preciso ter presente que vários estudantes tiveram dificuldade com a compreensão do termo Aritmética. A *conversão de centímetros em metros* revelou padrão de distribuição semelhante, com percentual de respostas distribuídas em várias das alternativas oferecidas, sendo as maiores frequências, ainda que menores que 30%, encontradas para as percepções "mais ou menos capaz" e "capaz". Note que essas duas questões foram as que obtiveram mais respostas "nada capaz" e "pouco capaz" dentre as demais questões apresentadas na Tabela 10.

Um olhar para a Tabela 10 revela que as operações de soma e divisão são operações para as quais os estudantes se sentem, na maior parte dos casos, confiantes em suas capacidades, como pode ser visto nas colunas "capaz" e "muito capaz". Visualmente, essas duas questões apresentaram o mesmo padrão de distribuição de respostas, ainda que com valores diferentes. Padrão visual semelhante foi identificado quando observadas as questões sobre multiplicação e cálculo da área de um retângulo, nas quais se nota uma distribuição equilibrada entre as opções "mais ou menos capaz", "capaz" e "muito capaz".

Quanto às fontes de autoeficácia para matemática, foram apresentadas algumas afirmações relativas às fontes anteriormente

comentadas, a saber: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. Na Tabela 11, podem ser observados alguns resultados obtidos durante a pesquisa, cujas afirmações os jovens declararam ser "nada, pouco, mais ou menos, ou muito" verdadeiras para eles.

Quando consideradas as informações relativas às fontes advindas dos estados físicos e emocionais, observando-se a Tabela 11, pode-se identificar que as garotas se percebem mais sensíveis que os rapazes quanto ao nervoso, ao mal-estar e ao não pensar direito frente às tarefas relacionadas à matemática. A afirmação "eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando estudo matemática" é um exemplo desse cenário, e demonstrou ser "mais ou menos" verdadeira para 39% das garotas e 33% dos garotos e "muito" verdadeira para 16% das garotas e 11% dos rapazes. Somente para a possibilidade de se sentir confuso e desconfortável ao estudar matemática foi notado um certo equilíbrio entre garotas e rapazes.

Para as afirmações relativas às fontes de autoeficácia advindas da experiência direta, pode-se observar na Tabela 11 que as garotas são mais sensíveis e se julgam um pouco menos positivas do que os rapazes quanto a: terminar os exercícios mesmo quando difíceis, tirar boas notas e ter obtido boas notas nas últimas avaliações. A afirmação "mesmo quando estudo muito, vou mal em Matemática" é um exemplo de fonte advinda da experiência direta. Para este item, 48% das garotas e 33% dos rapazes relatou ser "mais ou menos" verdadeira, seguindo-se de 15% das garotas e 6% dos rapazes dizendo ser "muito" verdadeira, resultados que sugerem dificuldade para associar o estudo com o resultado. Mais uma vez, as garotas parecem ser mais sensíveis a essa fonte de informação.

Quanto à persuasão social como fonte de autoeficácia para matemática, ao observar a Tabela 11, pode-se verificar que os rapazes interpretam que tanto os pais/responsáveis quanto os

Tabela 11. Fontes de autoeficácia para matemática por sexo

	Afirmativas	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
		F	M	F	M	F	M	F	M
Estados físicos e emocionais	Só de pensar em matemática, eu fico nervoso(a).	34%	49%	21%	24%	30%	20%	15%	7%
	Eu me sinto mal quando penso em escrever matemática.	43%	55%	21%	21%	23%	18%	12%	6%
	Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando estudo matemática.	19%	31%	26%	25%	39%	33%	16%	11%
	Estudar matemática me deixa desconfortável e confusa(o).	26%	33%	22%	22%	33%	35%	19%	10%
Experiência direta	Quando aparece um exercício difícil de matemática, continuo fazendo até resolvê-lo.	9%	10%	17%	10%	43%	38%	31%	42%
	Mesmo quando estudo muito, vou mal em matemática.	25%	30%	15%	29%	45%	33%	15%	8%
	Eu sempre tiro boas notas em matemática.	11%	7%	17%	16%	52%	48%	21%	29%
	Tirei boas notas em matemática nas últimas avaliações.	12%	12%	13%	9%	42%	38%	33%	42%
Persuasão social	Meus pais/ responsáveis acreditam que sou um(a) bom(a) aluno(a) em matemática.	10%	7%	12%	5%	35%	35%	42%	42%
	Meus professores acreditam que posso ir bem em matemática no ensino médio.	6%	7%	19%	10%	37%	39%	36%	43%

Tabela 11. Cont.

	Afirmativas	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
		F	M	F	M	F	M	F	M
Persuasão social	Meus amigos me dizem que sou um(a) bom(a) aluno(a) em matemática.	16%	11%	19%	16%	34%	38%	31%	35%
	Meus professores apontam quanto avanço eu tive em matemática.	7%	11%	20%	8%	44%	44%	30%	37%
Experiência vicária	A maioria dos meus colegas vai bem em matemática.	2%	7%	18%	16%	56%	49%	23%	29%
	Quando vejo outro aluno resolver um problema de matemática, eu consigo me ver resolvendo o problema também.	11%	12%	12%	11%	53%	47%	23%	30%
	Meus professores fazem problemas de matemática difíceis parecerem menos difíceis de resolver.	6%	12%	14%	14%	48%	48%	33%	27%
	Muito dos adultos que mais admiro gostavam de matemática.	12%	12%	13%	9%	42%	38%	33%	42%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

professores acreditam que eles sejam capazes de aprender de maneira semelhante. Já as garotas parecem interpretar que os professores acreditam menos nas capacidades das meninas para aprender matemática do que os pais/responsáveis. A persuasão realizada pelos colegas parece ser positiva e percebida de modo equilibrado entre garotas e garotos. A afirmação "meus professores

apontam quanto avanço eu tive em Matemática" é um exemplo de fonte relativa à persuasão social. Nesse item, 44% dos estudantes relataram que seus professores apontam "mais ou menos" seus avanços em matemática, resultado que sugere a necessidade de se pensar sobre as formas de retorno dado aos estudantes após a realização das atividades

Quanto às fontes advindas da experiência vicária, pode-se observar na Tabela 11 que as respostas se concentraram em "mais ou menos" verdadeira para as afirmações relativas aos colegas como possíveis modelos. Foi observada uma distribuição mais equilibrada entre "mais ou menos" e "muito verdadeiro" para a afirmação que almejava identificar a presença de modelos próximos aos estudantes, além dos professores e colegas. "Meus professores fazem problemas parecerem menos difíceis de resolver" é uma afirmação relativa à experiência vicária e a maior parte dos estudantes (48% das garotas e dos rapazes) relatou ser "mais ou menos" verdadeira essa afirmação, sugerindo que, pela percepção dos estudantes, nem sempre os professores são bem-sucedidos ao tentar alterar a percepção dos estudantes sobre a dificuldade dos problemas matemáticos.

Em síntese, a média descritiva, quando considerada a percepção de autoeficácia para matemática total, foi de 3,83 (D.P. = 0,82). Este e os demais resultados aqui expostos parecem evidenciar que há espaço para ações que fortaleçam as crenças de autoeficácia para matemática.

Crenças de autoeficácia: a escola e o estudo

Ao longo deste capítulo, serão apresentados resultados da investigação sobre crenças de autoeficácia realizadas em sua escola relativa aos domínios: autorregulação da aprendizagem (questões ligadas ao estudo e aprendizagem), social, emocional e autorregulatória.

Em contexto escolar, de modo geral, as crenças de autoeficácia têm sido definidas como a capacidade percebida para organizar e realizar com êxito ações necessárias ao aprender. Estudantes com crenças de autoeficácia robustas tendem a ser mais motivados e persistentes, entendendo que as habilidades podem ser desenvolvidas e que as falhas fazem parte desse processo. Ocupam uma maior variedade de estratégias de estudo e de aprendizagem, dedicando-se às atividades escolares mesmo quando há coisas mais interessantes para fazer.

A seguir, serão apresentados valores de médias descritivas, obtidas a partir do agrupamento de questões em um mesmo domínio de sondagem de crença de autoeficácia. Para iniciar, na Tabela 12, pode ser observado o domínio autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem. Essa crença é definida como a capacidade percebida pelo estudante para utilizar diversas estratégias de aprendizagem autorregulada (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992), envolvendo tarefas como fazer anotações, concentrar-se durante as aulas, organizar e planejar os estudos, entre outras tarefas relativas ao ato de estudar e aprender.

Na Tabela 12 se encontram as respostas para questões relativas à autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem. No geral, a alternativa "capaz" foi a mais frequentemente assinalada, o que pode ser constatado ao se observarem as respostas para autoeficácia para autorregulação da aprendizagem total (58,4% capaz).

Se considerarmos as alternativas "capaz" e "muito capaz" podemos observar que 70,4% dos estudantes responderam que se sentiam capazes ou muito capazes para se concentrar durante as aulas. Quanto à capacidade de realizar anotações durante as aulas, 58,9% dos estudantes responderam que se percebiam "capazes" ou "muito capazes" de realizá-las. Além disso, 65,9 % dos estudantes demonstraram que se sentiam "capazes" ou "muito

Tabela 12. Frequência e média para autoeficácia para autorregulação da aprendizagem

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
Terminar a lição de casa no prazo combinado pelos professores?	33 2,3%	76 5,3%	203 14,1%	496 34,4%	633 43,9%	1441	4,12	0,99
Estudar quando tem outras coisas interessantes para fazer?	107 7,4%	250 17,4%	439 30,5%	435 30,2%	208 14,5%	1439	3,27	1,13
Se concentrar nas matérias da escola durante as aulas?	18 1,3%	78 5,4%	330 22,9%	610 42,4%	402 28%	1438	3,9	0,91
Fazer anotações em aula do que o professor fala?	93 6,5%	187 13%	311 21,6%	509 35,4%	338 23,5%	1438	3,56	1,17
Organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola?	43 3%	119 8,3%	329 22,8	555 38,5%	395 27,4%	1441	3,79	1,03
Se lembrar da informação apresentada na sala de aula e nos livros didáticos?	48 3,3%	182 12,6%	462 32,1%	505 35,1%	243 16,9%	1440	3,5	1,02
Arrumar um lugar para estudar sem distrações?	82 5,7%	162 11,2%	308 21,4%	509 35,3%	379 26,3%	1440	3,65	1,15
Se motivar para fazer as tarefas escolares?	43 3%	124 8,6%	324 22,5%	566 39,3%	384 26,6%	1441	3,78	1,03
Corresponder com o que seus pais esperam de você?	38 2,6%	100 6,9%	332 23%	573 39,7%	400 27,7%	1443	3,83	1

Tabela 12. Cont.

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
Corresponder com o que seus professores esperam de você?	50 3,5%	92 6,4%	414 28,7%	615 42,6%	272 18,8%	1443	3,67	0,97
Autoeficácia para autorregulação da aprendizagem total	5 0,3%	78 5,4%	383 26,5%	845 58,4%	135 9,3%	1446	3,71	0,68

Fonte: Elaborada pelas autoras.

capazes" de organizar e planejar o que se precisa fazer em relação às atividades escolares. Quanto à capacidade de se lembrar da informação apresentada em sala de aula ou nos livros didáticos, 52% responderam que se sentiam "capazes" ou "muito capazes" de realizar tal ação. Embora 67,4% dos estudantes tenham respondido que se percebem "capazes" ou "muito capazes" de se motivar para fazer as tarefas escolares, apenas 44,7% relataram que se sentiam "capazes" ou "muito capazes" de estudar quando existem outras coisas interessante para fazer.

A maior parte dos estudantes declarou que se sente capaz (34,4%) ou muito capaz (43,9%) de terminar a lição de casa no prazo. O mesmo pode ser dito em relação à confiança percebida quanto à capacidade para arrumar um lugar para estudar sem distrações, dado que 35,3% se disse capaz e 26,3% muito capaz. Quando perguntados sobre a confiança percebida sobre corresponder às expectativas, os estudantes participantes desta pesquisa mostraram que se sentem um pouco mais capazes de corresponder ao que seus pais esperam do que ao que os professores esperam deles.

No geral, a maioria (58,4%) dos estudantes se percebe capaz de utilizar diversas estratégias de aprendizagem autorregulada,

envolvendo tarefas como fazer anotações, concentrar-se durante as aulas, organizar e planejar os estudos, dentre outras tarefas relativas ao ato de estudar e aprender. Quando considerada a média de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem total, percebe-se que esta foi 3,71 (D.P.=0,68, mínimo=1, máximo=5, mediana=3,8), evidenciado que, em média, os estudantes investigados confiam mais ou menos nas próprias capacidades para utilizar diversas estratégias de aprendizagem autorregulada. Tais resultados evidenciam que há espaço para ações que visem a promover o fortalecimento da autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem.

Como já comentado anteriormente, entende-se que o processo de aprender é complexo, envolvendo competências sociais e emocionais, além das intelectuais. Assim, investigar quais as percepções dos estudantes sobre as próprias capacidades relativas aos domínios social, emocional e autorregulatório constituiu-se, também, como um dos objetivos desta pesquisa. Os resultados obtidos sobre esses domínios serão agora apresentados.

Na Tabela 13, podem ser observados os resultados relativos à autoeficácia social, a qual compreende as crenças nas próprias capacidades para desenvolver e manter relacionamentos sociais, trabalhar bem com os outros, gerenciar socialmente situações de conflitos. Quanto à capacidade de atender às expectativas, pode-se observar que os estudantes acreditam ser capazes (32,7%) ou muito capazes (37,6%) de corresponder às próprias expectativas, confiança que diminui em percentual quando se trata de corresponder às expectativas dos colegas (39,2% capaz e 16,6% muito capaz).

Quando consideradas ações relativas à participação ativa durante as aulas, como pode ser notado na Tabela 13, 62,2% responderam que se sentiam "capazes" ou "muito capazes" de *participar de discussões em sala de aula ou em grupos*, 82,8% se sentiam "capazes" de *fazer trabalhos em grupo*, e 64,9% responderam que se sentiam

Tabela 13. Frequência e média para autoeficácia social

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
Corresponder com o que seus colegas esperam de você?	74 5,1%	133 9,3%	428 29.8%	564 39,2%	238 16,6%	1437	3,53	1,04
Corresponder com o que você espera de si mesmo?	89 6,2%	99 6,9%	238 16,6%	470 32,7%	541 37,6%	1437	3,89	1,17
Participar de discussões na sala ou em grupos?	108 7,5%	153 10,7%	282 19,6%	492 34,3%	401 27,9%	1436	3,64	1,21
Fazer trabalhos em grupo?	30 2,1%	54 3,8%	164 11,4%	512 35,6%	679 47,2%	1439	4,22	0.94
Expressar suas opiniões quando outros colegas de sala discordam de você?	81 5,6%	116 8,1%	308 21,4%	489 34%	444 30,9%	1438	3,76	1,14
Fazer e manter amizades com meninas?	32 2,2%	84 15,8%	152 10,6%	418 29,1%	750 52,2%	1436	4,23	1
Fazer e manter amizades com meninos?	18 1,3%	77 5,4%	157 10,9	427 29,7%	758 52,7%	1437	4,27	0,94
Manter uma conversa com outras pessoas?	30 2,1%	67 4,7%	199 13,9%	410 28,6%	729 50,8%	1435	4,21	0,99
Reagir quando você acha que está sendo tratado injustamente?	96 6,7	122 8,5%	269 18,8%	419 29,2%	528 36,8%	1434	3,81	1,21

Tabela 13. Cont.

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
Lidar com situações nas quais outras pessoas irritam ou magoam você?	154 10,7%	155 10,8%	310 21,6%	438 30,5%	380 26,4%	1437	3,51	1,28
Aprender atividades de educação física?	26 1,7%	58 4%	191 13,3%	546 38%	615 42,9%	1435	4,16	0,92
Aprender as habilidades necessárias para esportes coletivos (por exemplo, basquete, vôlei e futebol)?	20 1,4%	50 3,5%	129 8,9%	394 27,3%%	849 58,9%	1442	4,39	0,89
Autoeficácia social total	3 0,2%	34 2,4%	230 15,9%	925 64,1%	252 17,5%	1444	3,97	0,61

Fonte: Elaborada pelas autoras.

"capazes" de *expressar suas opiniões quando outros colegas de sala discordavam dele/a*. Esses resultados sugerem que a maior parte dos estudantes que participaram do estudo se sentia capaz de participar ativamente das aulas, realizando ações que são importantes para o processo de aprender.

Ainda observando a Tabela 13, um pouco mais da metade dos estudantes relatou sentir-se muito capaz para iniciar e manter amizades com meninas (52,2%) ou meninos (52,7%), bem como para manter uma conversa com outras pessoas (50,8%). Quando se trata de reagir por ser tratado injustamente, 29,2% relataram se sentir capazes e 36,8%, muito capazes. Além disso, para lidar com situações em que outras pessoas os magoam, 30,5% relataram se perceber capazes e 26,4%, muito capazes, podendo-se identificar

pequeno aumento das percepções tidas como frágeis (ou seja, consideradas mais ou menos, pouco ou nada capazes).

Como duas das percepções de autoeficácia social mais robustas, pode-se observar, na Tabela 13, que os estudantes se julgam muito capazes de aprender as atividades de educação física (42,9% muito capaz) e de desenvolver habilidades para esportes coletivos (52,9% muito capaz). No geral, considerando-se a autoeficácia social total, pode-se observar que 64,1% se consideravam capazes de lidar com as tarefas relativas ao desenvolvimento e manutenção de relacionamentos sociais, trabalhar bem com os outros e gerenciar socialmente situações de conflitos, com percepção média de 3,97 (D.P.=0,61, mínimo de 1 e máximo de 5, mediana=4,04).

Na Tabela 14, podem ser observadas as perguntas integrantes do domínio de autoeficácia emocional. Este é formado, nesta pesquisa, por questões relativas a situações que podem ocorrer em sala de aula e situações que podem ocorrer em qualquer espaço. Como pode ser observado, para as situações relativas à sala de aula, como ser questionado pelo professor, ter que apresentar algo para a classe ou lidar com algo na aula que ocorreu diferente do esperado, os estudantes relataram, em sua maioria, percepções que se concentram entre capazes ou muito capazes, as quais podem ser consideradas positivas. Quando consideradas as capacidades para lidar com situações de humilhação e de exclusão, bem como situações que envolvem ser ignorados pelos colegas, a maioria dos estudantes relatou percepções concentradas entre "mais ou menos capaz, pouco capaz e nada capaz", podendo ser consideradas as tarefas que concentraram percepções de autoeficácia mais frágeis dentre todas as analisadas. Pode-se observar que 74,2% dos estudantes responderam que se percebiam "pouco, nada ou mais ou menos capazes" de não se incomodar quando se sentiam humilhados; 71,4% dos jovens se percebiam "pouco, nada ou

Tabela 14. Frequência e média para autoeficácia emocional

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
O(A) professor(a) faz a você uma pergunta durante a aula?	53 3,7%	137 9,6%	411 28,7%	509 35,5%	322 22,5%	1432	3,34	1,05
Você tem que apresentar algo para toda a sala	123 8,6%	203 14,2%	354 24,7%	434 30,3%	317 22,2%	1431	3,43	1,22
Algo na aula não ocorre como você esperava?	168 11,7%	233 16,3%	467 32,6%	325 22,7%	240 16,7%	1433	3,16	1,23
Autoeficácia emocional sala de aula	27 1,9	252 17,5	243 16,9	755 52,5	160 11,1	1437	3,54	0,96
Você se sente humilhado(a)?	438 30,5%	255 17,8%	371 25,9%	188 13,1%	183 12,8%	1435	2,6	1,37
Você se sente excluído(a)?	455 31,7%	241 16,8%	329 22,9%	193 13,5%	216 15,1%	1434	2,63	1,43
Seus colegas ignoram você?	476 33,2%	234 16,3%	348 24,3	190 13,3%	185 12,9%	1433	2,56	1,4
Autoeficácia emocional total	156 10,8%	550 38,2%	311 21,6%	340 23,6%	82 5,7%	1439	2,74	1,08

Fonte: Elaborada pelas autoras.

mais ou menos capazes" de não se incomodar quando se sentiam excluídos; e 73,8% se percebiam "nada, pouco ou mais ou menos capazes" de lidar com o incômodo causado pelos colegas. No geral, foi observada concentração de 38,2% que se considerou pouco capaz e 10,08% que se considerou nada capaz, com média de 2,74 (D.P.=1,08, mínimo de 1 e máximo de 5, mediana=2,75), sendo a média mais baixa dentre os domínios investigados nesta pesquisa.

Outro domínio investigado é relativo à autoeficácia autorregulatória, definida como a crença em suas capacidades para resistir à pressão dos pares para se envolverem em atividades de risco, envolvendo álcool, drogas e condutas transgressivas. Como pode ser observado na Tabela 15, destaca-se a percepção de controle dos estudantes sobre a ida à escola. Quando lhes foi perguntado quão capazes se sentiam para evitar faltar às aulas quando se sentiam chateados ou desanimados, 59,5% responderam que se sentiam capazes ou muito capazes. Esse resultado expressa que a percepção da maioria dos estudantes é de que eles conseguem se motivar para ir à escola.

Quando lhes foi perguntado sobre a capacidade percebida para resistir às pressões dos colegas para realizar algo que poderia lhes trazer problemas ou que sabiam não ser correto, a maioria dos estudantes respondeu se julgar capaz ou muito capaz de lidar com tal pressão. E com o percentual positivo mais alto entre os aqui investigados (maior do que 70%), a grande maioria dos estudantes relatou se julgar capaz de resistir à pressão dos colegas quanto ao uso de bebidas alcoólicas e cigarros.

Para encerrar essa descrição dos resultados, é importante comentar que, apesar de que a maioria das percepções relatadas pode ser considerada positiva, evidenciando crenças de autoeficácia robustas para os domínios investigados, houve, ao longo de todos os itens, respostas com percentuais mais baixo, elencadas para mais ou menos, pouco ou nada capaz, as quais sugerem presenças de estudantes com frágeis níveis de autoeficácia. Olhares atentos por parte de gestores escolares e docentes podem ser importantes contribuições a fim de identificar tais fragilidades e desenvolver ações que possam fortalecer tais crenças.

Tabela 15. Frequência e média para autoeficácia autorregulatória

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz	N	M	DP
Evitar faltar às aulas quando você se sente chateado ou desanimado?	231 16,2%	146 10,2%	201 14,1%	319 22,3%	523 37,2%	1429	3,54	1,47
Resistir à pressão de colegas para fazer coisas na escola que podem lhe causar problemas?	165 11,5%	191 13,3%	328 22,9%	332 23,2%	417 29,1%	1433	3,45	1,34
Resistir quando alguém está lhe pedindo para fazer algo que não está certo?	147 10,3%	58 4,1%	136 9,5%	309 21,7%	776 54,4%	1426	4,06	1,31
Resistir à pressão de colegas para beber cerveja, vinho, ou outra bebida alcoólica?	196 13, 7%	62 4,3%	96 6,7%	207 14,5%	865 60,7%	1426	4,04	1,44
Resistir à pressão de colegas para fumar cigarros?	199 14%	24 1,7%	26 1,8%	135 9,5%	1039 73%	1423	4,26	1,42
Autoeficácia para autorregulação total	72 5%	109 7,6%	205 14,3%	593 41,3%	456 31,8%	1435	3,87	1,04

Média de autoeficácia para autorregulação total: 1 mínima e 5 de máxima. Mediana: 4,2.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: PANORAMA DAS PERCEPÇÕES

Este capítulo foi redigido com a intenção de proporcionar uma visão de conjunto quanto aos aspectos integrantes das crenças de autoeficácia para o estudar e para as vivências escolares

investigadas durante esta pesquisa. Para tanto, serão reapresentados alguns resultados, agora organizados de outras maneiras, visando a proporcionar um panorama geral, bem como estimular algumas reflexões sobre alguns aspectos que, ao ver destas autoras, se destacaram. Na Figura 1, podem ser observadas algumas das tarefas específicas apresentadas ao longo deste texto, organizadas segundo as concentrações percentuais de respostas dos estudantes.

Percepções mais positivas	Percepções distribuídas	Percepções menos positivas
•Participar de discussões na sala de aula •Fazer trabalhos em grupo •Expressar opiniões quando outros discordam •Evitar faltar às aulas quando se sente chateado •Se concentrar durante as aulas •Fazer anotações do que o professor fala •Organizar e planejar o que precisa fazer em relação à escola •Se motivar para fazer as tarefas escolares •Ler em voz alta na frente a classe •Continaur lendo mesmo quando acha difícil •Ler por conta própria sem a ajuda de um adulto •Melhorar a leitura se realmente quiser •Somar números de três digítos •Fazer problemas de divisão •Resolver operações de multiplicação com dois dígitos	•Lembrar da informação apresentada na aula e nos livros didáticos •Escrever sentenças simples com boa gramática •Usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos •Resolver problemas de aritmética •Calcular a área de um retângulo	•Estudar quando tem outras coisas interessantes para fazer •Se sentir humilhado •Se sentir excluído •Incomodado pelos colegas •Escrever corretamente todas as palavras em um redação •Pontuar corretamente uma redação •Usar corretamente todas as classes de palavras •Converter centímetros em metros

Figura 1. Percepções de autoeficácia para o estudo organizadas segundo as concentrações de respostas.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para a elaboração da Figura 1, foram consideradas "percepções mais positivas" as questões que apresentaram 50% ou mais de respostas para "capaz" e "muito capaz"; "percepções distribuídas", as questões em que as respostas foram distribuídas de modo equilibrado entre "nada capaz" e muito capaz"; e percepções menos positivas, as questões que apresentaram 50% ou mais de respostas para "mais ou menos capaz", "pouco capaz" e "nada capaz".

Uma síntese dos resultados, agora considerando as médias significativamente constatadas, pode ser observada na Figura 2.

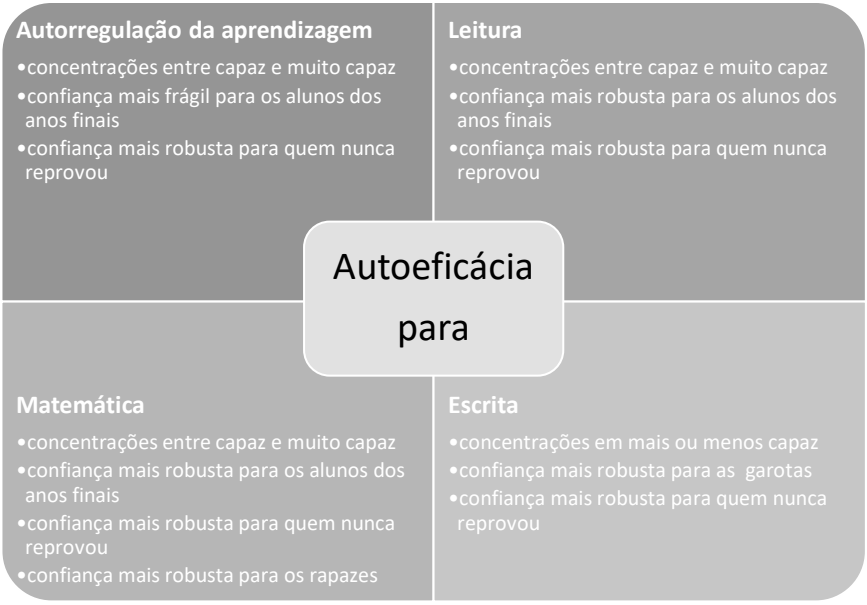

Figura 2. Síntese dos resultados sobre crenças de autoeficácia apresentados nesta publicação.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como se pode observar na Figura 2, as percepções relativas ao aprender, à leitura e à matemática concentraram-se entre capaz e muito capaz, com exceção da escrita, que se concentrou em mais ou menos capaz. Para leitura, escrita e matemática, as crenças constatadas foram mais robustas para os estudantes dos anos

finais; no entanto, para a autoeficácia para aprender, relativa ao planejamento e a execução das tarefas de aprendizagem, a percepção observada foi mais frágil para os jovens dos anos finais. Quanto ao sexo dos estudantes, pode-se observar que, nesta pesquisa, se constataram crenças de que garotas se percebem mais capazes para a escrita e os rapazes, para a matemática. É interessante relembrar que a afirmação relativa à fonte de autoeficácia advinda dos estados físicos e emocionais "eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando estudo" demonstrou que as garotas parecem ser mais sensíveis a esses aspectos.

As tarefas integrantes das crenças associadas a questões sociais e emocionais mostraram-se frágeis. Por exemplo, lidar com situações em que outras pessoas os magoam, com situações de humilhações e exclusões, foram alguns dos itens que apresentaram maior fragilidade nos resultados da pesquisa. Quando analisados considerando-se o sexo dos estudantes, a autoeficácia social mostrou-se significativamente mais robusta para os rapazes. Já a autoeficácia emocional evidenciou-se como a mais frágil, dentre todas as investigadas, tanto para as garotas quanto para os rapazes, não havendo diferença significativa de percepção segundo o sexo dos estudantes. A ausência de diferença significativa entre os sexos também foi constatada para a autoeficácia autorregulatória, a qual parece demonstrar que a amostra investigada se sente, em média, mais ou menos capaz de lidar com a pressão dos pares a fim de evitar realizar alguma ação inadequada ou que os coloque em dificuldades.

Destacam-se, na Figura 3, alguns resultados que requerem mais informações, detalhamento ou sistematizações teóricas para compreensão mais ampla do assunto. Porém, seus destaques ficam como inquietações a serem consideradas em debates, em continuidade da leitura e, quem sabe, em continuação de estudos

nos temas, já que elas não estão acompanhadas de respostas exaustivas.

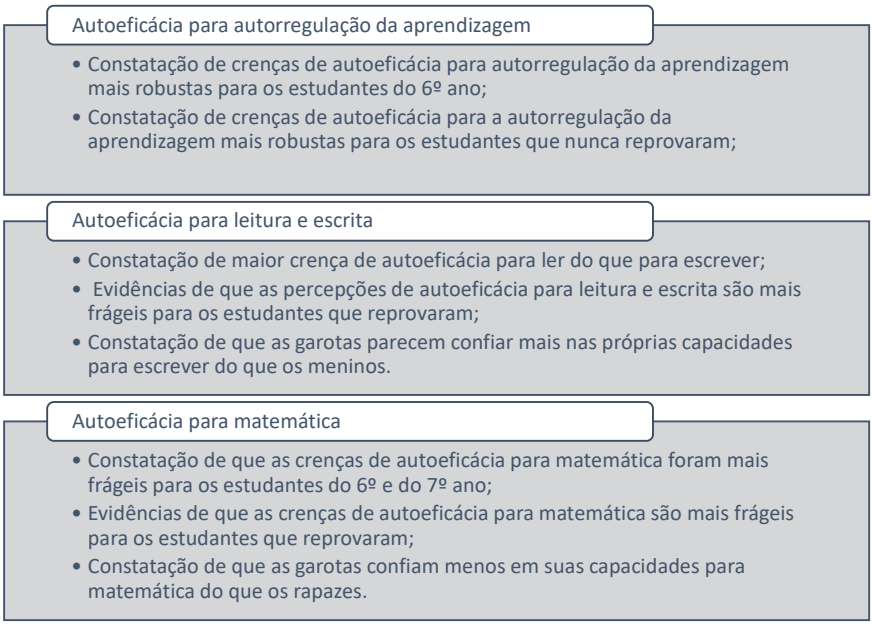

Figura 3. Resultados que requerem aprofundamento para interpretações mais acuradas.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Algumas respostas para essas e outras várias inquietações podem ser debatidas a partir de resultados de outras pesquisas. Por exemplo, como já comentado, há resultados diferentes para as crenças de autoeficácia matemática por sexo, em que não se observaram diferenças entre as crenças de garotas e rapazes. O mesmo pode ser dito quanto às diferenças de crenças de autoeficácia para escrever, que foram mais robustas para as garotas, ou a não constatada diferença para autoeficácia para autorregulação da aprendizagem. Em comum, investigações têm sugerido que os aspectos socializadores comuns a cada cultura têm um papel importante como fonte de informação para a construção das crenças de autoeficácia de rapazes e garotas (Pastorelli, Caprara,

Barbarenelli, Rola, Rozsa, Bandura, 2001; Joet, Usher, Bressoux, 2011; Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons, 1992).

Também a teoria é outro caminho para ajudar a entender as respostas obtidas, ou seja, em relação às crenças de autoeficácia para matemática, por exemplo, podemos trazer para consideração as questões culturais que vão aos poucos modelando as crenças pessoais de que as garotas são menos inteligentes para questões matemáticas. Pensando nas fontes de construção de crenças de autoeficácia, não será difícil lembrar de situações vividas ou vistas em filmes, na vida real, por exemplo, em que a suposição de que o sexo feminino tem mais dificuldades para lidar com números foi enfatizada. Não serão aqui debatidos os resultados e os caminhos que podem ajudar a entendê-los, pois o objetivo ao escrever o texto, um dos desdobramentos da pesquisa que foi feita nas escolas, era apresentar alguns resultados da pesquisa e mais informações sobre as crenças de autoeficácia de estudantes, tema central da pesquisa realizada. Entretanto, quer-se incentivar a realização de reflexões sobre aspectos que chamam a atenção considerando que aspectos ligados às diferentes fontes de construção de autoeficácia podem estar em jogo nos diferentes resultados. Manter o foco na lógica teórica que sustenta o estudo parece um caminho promissor para uma aproximação compreensiva dos resultados. Como já mencionado no início deste texto, a gestão escolar está recebendo um relatório mais completo do que o fornecido aos professores, e os resultados aqui expostos, e suas implicações, podem ser debatidos em momentos coletivos de maneira a que o debate possa, inclusive, ser direcionado para outros estudos e aprofundamentos nos aspectos teóricos, caso o grupo tenha interesse.

Quer-se destacar que todos os estudantes que reprovaram, seja uma ou duas vezes, apresentaram crenças de autoeficácia para praticamente todos os domínios aqui investigados mais frágeis do

que os jovens que não reprovaram, com exceção da autoeficácia social (em que a diferença constatada não foi significativa). Um olhar atento a esse resultado poderia ser bem interessante, já que a literatura tem mostrado que as crenças de autoeficácia podem contribuir para melhorar o desempenho. Ressaltam-se, também, as percepções sobre as crenças de autoeficácia para alguns aspectos emocionais dos jovens, os quais relataram, em maioria, se perceber nada capaz de lidar com a humilhação, a exclusão e o incômodo causado pelos colegas. Será que, como escola, pode-se tentar auxiliar os estudantes a desenvolverem mais seu bem-estar pessoal?

Este texto, assim como as conversas online feitas pela equipe de pesquisa como estratégia de diálogo em tempos de pandemia do COVID-19, está pautado na crença de que são os gestores escolares os principais apoios dos professores para a construção de um contexto fortalecedor das crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes. Além disso, ainda que em vários resultados apresentados a maioria dos estudantes tenha revelado crenças mais robustas de autoeficácia, ainda há possibilidade de fortalecer as crenças dos estudantes que revelaram crenças mais frágeis e até dos que as revelaram como robustas, mas com possibilidade ainda para fortalecimento.

Ainda que não se tenha aqui a pretensão, nem a possibilidade, de abordar os caminhos e seu detalhamento para promover o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, não seria justo terminar essa conversa sem oferecer algumas pistas para reflexão. Seguem, então, algumas pistas que a literatura de investigação de crenças de autoeficácia em contexto escolar tem oferecido ao tratar do desafio que professoras e professores enfrentam cotidianamente na condução do processo ensino-aprendizagem em suas salas de aula.

OS DESAFIOS DA GESTÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ROBUSTAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Pelo exposto até aqui, é possível reiterar a afirmativa de que a docência é uma condição complexa, multideterminada e entremeada por diferentes nuances de desafio. Sem adentrar na complexidade do dia a dia da escola e da sala de aula, agora serão destacados alguns elementos que podem contribuir para reflexão quando se toma as crenças de autoeficácia dos estudantes como referência para o ensino.

Neste capítulo, algumas pistas sobre o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, que foram mencionadas aos professores, serão aqui apresentadas, visando elucidar possíveis contribuições dos gestores escolares para sua realização. Estas pistas são inspiradas na literatura relativa à motivação escolar, tendo como fundamento da Teoria Social Cognitiva. Elas são assim chamadas, "pistas", pois se entende que servem como pistas a serem consideradas por cada profissional envolvido no fazer pedagógico, tanto como gestor, quanto como professor, quando refletindo sobre cada aluno e cada uma de suas salas de aula, bem sobre o conjunto que compõe cada sala de aula. Os cenários são diversos e a reflexão e consideração de cada docente são únicas, ainda que semelhanças possam ocorrer entre os cenários e os desafios que eles apresentam ao ensino-aprendizagem exercido em cada sala de aula.

Como destacado para os professores, cabe comentar aqui que essas pistas são apenas sugestões e não esgotam os caminhos e maneiras de trabalhar com o compromisso de fortalecer as crenças de autoeficácia de seus estudantes. Como visto anteriormente, as crenças de autoeficácia são de domínio específico, ou seja, um estudante pode ter crença robusta para aprender e estudar matemática e não se sentir muito autoeficaz para lidar com a disciplina, com a postura comportamental requerida para a aula.

Sem esgotar as múltiplas possibilidades de ações que podem ajudar a fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes, podem ser observadas nas figuras seguintes as "pistas" oferecidas aos professores. Para os gestores, essas pistas foram agrupadas por natureza da orientação, sendo: concepção de aprendizagem, prática de ensino e postura docente.

No Quadro 2 podem ser observadas as orientações sobre concepções de aprendizagem. Para o gestor escolar, e nas ações cotidianas, é importante ter presente a concepção de que todos podem aprender e desenvolver habilidades, mesmo com ritmos e perfis distintos. Tal concepção contempla também o professor, entendendo-o como profissional que, embora já graduado e com experiência (não importando se pouca ou muita), pode continuar a se desenvolver como docente. Caberia também ao gestor favorecer sempre o desenvolvimento profissional dos docentes, buscando promover um ambiente escolar onde o crescimento profissional, estimulado por meio de vivências formativas planejadas, bem como

Quadro 2. Pistas fornecidas aos docentes: concepção de aprendizagem.

Natureza da orientação	Pistas fornecidas aos docentes
Concepção de aprendizagem	Cada um tem seu ritmo de aprendizagem, o importante é que todos se mantenham interessados em aprender e sejam incentivados a colocarem suas dúvidas sem receio. A escola é o local em que os estudantes podem procurar ajuda dos professores para esclarecê-las. É importante ajudar os jovens a perceberem que saber pedir ajuda é uma boa estratégia.
	Quando solicitado, oriente, explique e/ou ajude. O importante é que a orientação seja para auxiliar a como desenvolver ou aprender algo novo, tentando sempre esclarecer que as habilidades podem ser adquiridas e desenvolvidas. É possível que, em algumas situações, o estudante precise de muita ajuda, mas, aos poucos, à medida da evolução da aprendizagem, a ajuda deve ser diminuída passo a passo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

informais, pudessem ser uma meta de inspiração (e de autoeficácia, por que não?) para a atuação dos professores.

No Quadro 3, podem ser observadas as pistas fornecidas aos docentes quanto à prática de ensino. Estas não são inéditas e, provavelmente, já são conhecidas ou postas em prática nas escolas, porém, em algumas situações, recordá-las pode ser necessário. Como gestores, muitas vezes há possibilidades de se aproveitarem as reuniões pedagógicas para se retomar tais orientações e averiguar se é necessário alterar o modo como estão sendo aplicadas, a fim de aprimorá-las.

Quanto ao ensino de estratégias de estudo e aprendizagem, bem como sobre o uso da internet como um recurso para tal, acredita-se que seja interessante dedicar tempo junto aos docentes, visando a desenvolver um plano conjunto para tais ações. Cada professor poderia contribuir com seu saber, de modo a construir um cenário comum de conhecimento pertencente ao corpo docente de cada escola.

No Quadro 4, podem ser observadas as pistas fornecidas aos docentes considerando a postura docente, mais especificamente quanto aos *feedbacks* diretos ou indiretos oferecidos aos estudantes. Todo tipo de expressão, tanto verbal quanto corporal, é interpretada pelo outro: seja docente ou estudante. Interessante, pois, seria o gestor atuar como modelo dessas pistas, cuidando para que os *feedbacks* fornecidos à equipe docente ou aos estudantes sejam construtivos e não depreciativos, mesmo quando seja necessário realizar alguma correção.

Algumas ou muitas das pistas aqui comentadas já são conhecidas. Às vezes aparecem com outros nomes ou outras fundamentações, mas se imagina que essas pistas não sejam novidades para professores, tampouco para gestores escolares. A maior parte dessas pistas são simples e podem contribuir para fortalecer as crenças de autoeficácia para os estudos dos jovens.

Quadro 3. Pistas fornecidas aos docentes: prática de ensino.

Natureza da orientação	Pistas fornecidas aos docentes
Prática de ensino	As tarefas propostas devem apresentar nível desafiador. Tarefas muito fáceis não engajam os estudantes. E as muito difíceis são abandonadas muito rapidamente, podendo ser interpretadas como fracassos. Fracassos tendem a enfraquecer crenças de eficácia, ainda que não seja regra. Sucessos tendem a fortalecer as crenças, em geral são interpretados como situações de domínio do que é requerido para a solução ou enfrentamento da tarefa. • Estudantes com crenças de autoeficácia mais robustas persistem mais tempo na tarefa. • Quando o estudante tem crença de eficácia robusta, eventuais fracassos não chegam a alterar sua crença, pois o insucesso é percebido como um desafio a ser superado.
	Tanto quanto as demais habilidades, estudar também pode ser aprendido e realizado de um modo mais eficiente. Que tal ensinar seus estudantes a estudarem? Quais são as melhores estratégias de estudo e de aprendizagem ligadas à disciplina que você leciona? Mapas conceituais? Grifar textos? Realizar esquemas, resumos, praticar os exercícios? Ensinar estratégias de estudo e de aprendizagem, bem como dar dicas de organização do tempo, fazendo um planejamento semanal de estudos, pode ser de grande valia. Muitos jovens não sabem como estudar, nem como organizar as demandas e condições para garantir bom aproveitamento dos estudos. Ajudar os estudantes a criarem horários de estudo também pode ser uma maneira de auxiliá-los.
	O uso da internet também requer atenção. A maior parte dos estudantes usa a internet apenas para se comunicar com amigos, por meio de rede sociais. Fornecer orientações aos estudantes sobre como utilizar a internet para realizar pesquisas e obter informações e conhecimentos via fontes segura pode ser uma estratégia a ser perseguida para um uso mais educacional desta. Uma coisa é usar a internet para pesquisar algo relativo a um trabalho ou a uma dúvida, outra é estudar, ler ou fazer exercícios com o celular ao lado respondendo mensagens de redes sociais: parece mais difícil se concentrar assim. Talvez se possa ajudar os estudantes a entenderem que dedicar um tempo ao estudo, sem distrações, pode ser muito mais produtivo. Às vezes é preciso fazer das duas formas para poder perceber as diferenças.
	Sempre que possível, é importante criar um ambiente favorável. Além de buscar um clima relacional positivo, mudar a posição das carteiras, buscando posições menos estruturadas e mais participativas (como círculos, duplas ou grupos) podem favorecer o processo de atenção para aprender. Usar os espaços abertos da escola, como quadras, pátios ou quaisquer outros, quando possível, também podem favorecer a motivação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4. Pistas fornecidas aos professores: posturas docentes.

Natureza da orientação	Orientação fornecida aos docentes
Postura docente	O fornecimento de *feedback* aos estudantes é uma forma de persuasão social muito presente no dia a dia escolar. Em geral, *feedback* de resultado é a modalidade mais frequente de retorno que os estudantes recebem, quando fazem exercícios, avaliações, trabalhos e apresentações. Entretanto, em muitos momentos do processo de aprendizagem, o estudante pode ser incentivado a persistir no seu processo de aprendizagem quando, por exemplo, ele está lutando para aprender algo novo e erros são cometidos com frequência. Para que o erro não seja interpretado como fracasso e sim como desafio, outras formas de *feedback* podem ser consideradas, a depender do momento. *Feedback* de esforço é uma dessas formas, destacar que se está vendo o esforço do aluno pode ser positivo para muitos estudantes. *Feedback* de processo também é uma forma de sinalização que pode ser efetiva para alguns estudantes para indicar que parte do que está sendo feito está correto. Adicionar a orientação para o ajuste de procedimento ou estratégias na sequência pode permitir que o aluno siga motivado para continuar tentando resolver o problema, resgatar as informações mais relevantes etc.
	Comparações com outros colegas e outras classes também deveriam ser evitadas. Cada aluno merece um *feedback* individualizado sobre o seu desenvolvimento. A ideia, aqui, seria desenvolver um padrão interno de satisfação com o próprio desempenho, autoavaliando-o de acordo com as potencialidades. Comparações podem ampliar as competições, nas quais o padrão de desenvolvimento está no outro e não em si mesmo.
	Persuasões positivas são valiosas para construir a confiança dos estudantes. Mas estas precisam ser sinceras e representar o que verdadeiramente se pensa. Elogie. Enfatize que as habilidades podem ser construídas e desenvolvidas ao longo do tempo. Que tal dizer “você percebe como está lendo cada vez melhor”? Um elogio como esse dá a ideia de que a leitura foi desenvolvida. Se é dito “você lê bem”, pode passar a ideia de que ler é algo estático, que a pessoa já sabe, e que não cabe continuar sendo desenvolvido.
	Persuasões negativas são facilmente percebidas. Usar termos depreciativos ou desvalorizadores com os estudantes quando eles estão enfrentando dificuldades não é um incentivo positivo. Expressões faciais que mostram dúvida ou enviam mensagens divergentes da fala positiva também são percebidas pelos estudantes. Evite repreensões e a criação de um ambiente que promova o desenvolvimento de ansiedade no estudante por medo de errar, de não conseguir resolver as tarefas. A ansiedade elevada para os estudos atrapalha a aprendizagem e o engajamento nas atividades escolares.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Caminhando para o final desta conversa, quer-se apresentar a posição de um trio de autores que estudam autoeficácia:

Professores precisam monitorar as experiências subjetivas de seus estudantes da mesma forma que o fazem para as experiências objetivas. (Pajares, Johnson e Usher, 2007, p.115).

A mensagem expressa no pensamento acima lembra que, no exercício da docência, é preciso considerar mais do que apenas os resultados quantitativos que expressam os processos de aprendizagem dos estudantes. Acredita-se, fundamentado por uma vasta literatura, que o conhecimento sobre crenças de autoeficácia e suas implicações para o processo de aprendizagem podem auxiliar no monitoramento das experiências subjetiva dos estudantes.

Gostar-se-ia de relembrar que a interpretação compartilhada sobre os aspectos envolvidos com o estudar neste texto é decorrente da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura. Para ele, o maior objetivo da educação seria proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, bem como de capacidades de estabelecer objetivos e planejar meios para realizá-los. No mundo atual, onde a tecnologia e a informação são produzidas cada vez mais rapidamente, não há dúvidas de que aprender constantemente e "saber se reinventar" quando necessário podem ser habilidades promissoras. Para isso, é necessário o desenvolvimento de crenças de autoeficácia de estudo e aprendizagem robustas para enfrentar os desafios da aprendizagem ao longo da vida.

Concluindo este texto, quer-se destacar a importância de se acreditar na capacidade de seus estudantes, de seus professores e de sua escola! A autoeficácia é contagiante. Quando se acredita que os estudantes são capazes, e se age criando condições para que eles desenvolvam seus potenciais, contribui-se para que eles se percebam autoeficazes. Acredite em seus colegas professores, na equipe de gestão da escola. Vocês podem fazer a diferença!

REFERÊNCIAS

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functiong. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.

Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. Frontiers in psychology, 7, 2056. doi:10.3389/fpsyg.2016.02056

Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Casanova, D. C. G; Azzi, R.G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educ. rev.*, 58, p.237-252. https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236

Casanova, D.C.G., Russo, M.H. & Azzi, R.G. (2019). Crenças de Eficácia e Gestão Escolar. Porto Alegre: Editora Letra 1. (Coleção TSC em debate, v 4). 154 p.

Cozby, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Trad. P. I. C. Gomide, E. S. J. O. Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. Journal of Educational Psychology, 103(3), 649-663.

Pajares, Frank. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parentes. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (ed) *Self-efficay beliefs of adolescents*. Information Age Publishing. p.339-367. 2006.

Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. Research in the Teaching of English, 42(1), 104-120.

Pastorelli, Concetta; Caprara, G. V.; Barbaranelli, C., Rola, J.; Rozsa, S.; Bandura, A. (2001). The structure of childrens perceived self-efficacy: a cross-national study. European Journal of Psychological Assessment, 17(2), pp.87-97

Skaalvik, E.M. Roger, A.F. Klassen, R.M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: relations with motivation for mathematics. International Journal for Educational Research. 72, p.129-136. Doi 10.1016/j.ijer.2015.06.008

Zimmerman, B.J.; Bandura, A.; Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B. J.; Risemberg, R. Research for the future – Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, p.73-101, 1997.

Bibliografia sugerida para ler mais sobre o assunto

Azzi, Roberta Gurgel e colaboradores. *Introdução à teoria social cognitiva*. Edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2021 (prelo).

Azzi, Roberta Gurgel e colaboradores. *Conversas do Elpídio sobre o Ensino Médio I*: Aprendizagem. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Daniela Couto Guerreiro Casanova

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia (UMESP, 2002), mestre em Educação (UNICAMP, 2008) e doutora em Educação na área Psicologia Educacional (UNICAMP, 2013). Pós-doutorado em Educação na área Políticas Educacionais (UNINOVE, 2015). Pesquisadora associada do TSC – Centro de Estudos e Pesquisas.

E-mail: danielaguerreiro@yahoo.com.br

Roberta Gurgel Azzi

Psicóloga, Professora Livre-docente, aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Bolsista FAPESP estágio pesquisa (UPorto - 2011). Bolsista CAPES_FULBRIGHT, pesquisadora visitante na Stanford University (2014). Bolsista produtividade CNPq nível 2 (2017-2020). Diretora da TSC – Centro de Estudos e Pesquisas.

E-mail: azzi.tsc@gmail.com

Impresso em Porto Alegre,
por Editora Letra1

www.editoraletra1.com

Letra1
SERVIÇOS EDITORIAIS

Novembro de 2020

9 786587 422039