

Roberta Gurgel Azzi
Daniela Couto Guerreiro Casanova

CONVERSAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA APRENDER

Texto para professoras
e professores



CONVERSAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA APRENDER

**Texto para professoras
e professores**

Roberta Gurgel Azzi
Daniela Couto Guerreiro Casanova

O presente texto foi realizado com apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceria 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**

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 Cecília de Medeiros Maciel

Ana Paula Basqueira

Eliás 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.editoraleta1.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 para aprender : texto para professoras e professores / Roberta Gurgel Azzi, Daniela Couto Guerreiro Casanova. -- 1. ed. -- Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2020.

ISBN 978-65-87422-02-2

1. Educação 2. Estudo - Métodos 3. Estudo e ensino
4. Professores 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 Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

Apresentação	7
Sobre a pesquisa e seus participantes	9
Crenças de autoeficácia	11
Formação das crenças de autoeficácia	16
Os processos que as crenças de autoeficácia afetam	18
Crenças de eficácia coletiva	20
Crenças de autoeficácia: a escola e o estudo	21
Crenças de autoeficácia para leitura e escrita	28
Crenças de autoeficácia para Matemática	36
O que pensar dessa conversa toda?	42
Pistas para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes	49
Referências	54
Bibliografia sugerida para ler mais sobre o assunto	54
Sobre as autoras	55



APRESENTAÇÃO

Prezada professora, prezado professor,

Este 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 parceria com a Fundação Carlos Chagas, no âmbito do Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública.

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 explicaremos o 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 que sua compreensão e apropriação seja favorecida àqueles que não são psicólogos. Também comentaremos por que é importante que professores e professoras saibam sobre elas e apresentaremos algumas pistas de como favorecer seu fortalecimento.

Além da abordagem de assuntos teóricos, alguns resultados gerais da pesquisa realizada serão apresentados. Acreditamos que, ao final do texto, que sem dúvida é longo, o leitor terá percorrido um caminho que, esperamos, o levará a entender melhor as crenças de autoeficácia. Um alerta precisa ser oferecido: este texto apresenta resultados da pesquisa, mas não discute as possibilidades e caminhos apontados pela literatura ou por práticas docentes que debatam os caminhos que pode ter levado os estudantes a realizar as avaliações feitas sobre as crenças de autoeficácia mostradas aqui.

Este texto precisa ser entendido como uma proposta de relatório sobre crenças de autoeficácia a respeito da organização para os estudos e a aprendizagem relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escrita do relatório foi uma alternativa encontrada pelos pesquisadores para contornar a impossibilidade de seminários presenciais nas escolas, gerada pela pandemia do COVID-19. Importante mencionar que nosso compromisso como pesquisadores e a ação de compartilhar os resultados da pesquisa também se estenderam aos pais ou responsáveis, para os quais foi produzido um texto menor e focado nas questões de organização para os estudos. Já o gestor de sua escola recebeu um relatório mais completo em termos de conteúdos teóricos e resultados obtidos, pois os temas abordados foram ampliados na versão de relatório final de e para cada escola. Mesmo que, como alternativa para conversas presenciais, tenhamos definido caminhos diversos de texto, esperamos que futuramente as conversas entre os diferentes segmentos encontrem lugar comum para a troca de ideias e de novas aprendizagens no interior da escola, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes.

Ainda que não façamos aqui uma exposição detalhada de todos os aspectos e nuances que a discussão de crenças de autoeficácia possibilita, temos a esperança de que ela possa ser incorporada ao conjunto de considerações que cada docente faz em seu planejamento e nas práticas cotidianas de ensino. A seguir, informações sobre a pesquisa e seus participantes serão apresentadas para situar o leitor sobre a origem dos resultados que encontrará mais adiante.

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 alunos 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 alunos do 6º ao 9º ano (em 2020, os alunos do 9º ano em 2019 supostamente foram promovidos para o Ensino Médio). Os resultados mais expressivos e específicos da(s) escola(s) em que cada um de vocês atua serão encaminhados ao gestor das unidades, e ele poderá debatê-los com vocês posteriormente.

É preciso mencionar que todos os procedimentos éticos em pesquisa foram adotados. Os responsáveis por alunos menores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a participação de alunas e alunos. Os jovens também deram sua anuência ao Termo de Assentimento Consentido a cada vez que responderam aos questionários da pesquisa.

Os questionários foram respondidos por meio de um *tablet* disponibilizado pelos pesquisadores. 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.

A primeira coleta de dados realizada em agosto/setembro contou com a autorização de pais ou responsáveis para a participação de 1.565 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II. A Tabela 1 mostra o total de potencial 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
6°	526	33,60
7°	413	26,40
8°	349	22,30
9°	277	17,70
Total	1.565	

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% havia sido reprovado 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 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; em três deles 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 quantitativos, por questionário ou entrevistas. Assim, pode-se comentar que a pesquisa aqui relatada constituiu 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 AUTOEFICÁCIA

É sabido que o processo de ensinar é intrínseco ao processo da aprendizagem do estudante. Mas 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. 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. Porém, 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, alunos, pais, as políticas etc. Muitas teorias trouxeram diferentes contribuições para o entendimento do processo ensino-aprendizagem, e nesse 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 alunos precisam se sentir motivados, de forma que sejam ativos no processo de aprender. Entretanto, sem dúvida nenhuma manter todos os alunos 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 alcance propósitos que se almeja. 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 carro próprio, 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. 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 que 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 revela congruente com o que ela de fato faz quando está frente à situação avaliada pela crenças; e
- outro aspecto importante a atentar é que as crenças de autoeficácia não são gerais, mas, sim, específicas. Uma pessoa pode se 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 alunos, 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 interpretados 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, pode 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, 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, recorreremos 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, serão apresentados alguns dos resultados obtidos por meio da pesquisa, considerando alguns dos domínios de autoeficácia que se relacionam com o desempenho escolar.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: A ESCOLA E O ESTUDO

O capítulo anterior foi dedicado a uma visão geral sobre o que são crenças de eficácia pessoal e coletiva. Ao longo deste e dos

próximos capítulos, 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, aprendizagem da escrita, da leitura e da matemática.

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.

Um primeiro destaque para os resultados desta pesquisa está associado à percepção de controle dos alunos sobre a ida à escola, exposto na Figura 1. Quando lhes foi perguntado sobre 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.

Outro destaque refere-se à participação ativa durante as aulas, com questões integrantes do domínio de autoeficácia social. Como pode ser notado na Figura 1, 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 “capazes” de *expressar suas opiniões quando outros colegas de sala discordavam dele*. Esses resultados sugerem que a maior parte dos estudantes que participaram do estudo se sentia capaz de participar ativamente

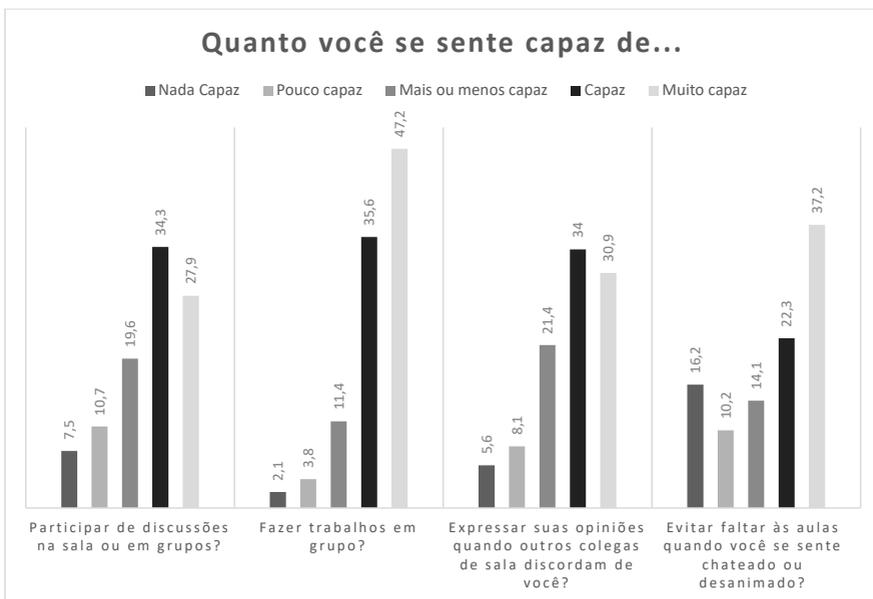


Figura 1. Percepções de autoeficácia relativas à participação em sala de aula.
 Fonte: Elaborada pelas autoras.

das aulas, realizando ações que são importantes para o processo de aprender.

Na Figura 2 encontram-se as respostas para cinco questões relativas à autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem. Em quatro delas, a alternativa “capaz” foi a mais frequentemente assinalada. 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 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.

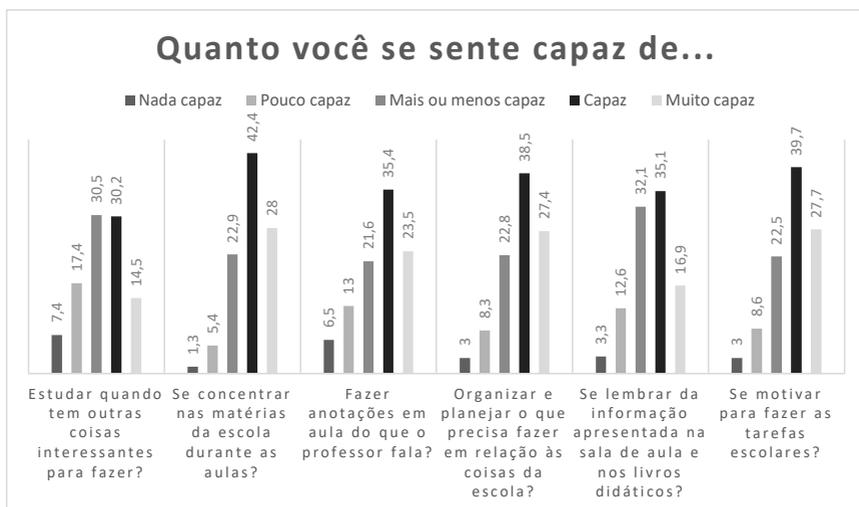


Figura 2. Percepções de autoeficácia relativas à autorregulação da aprendizagem. Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para além de questões relacionadas ao estudo, a pesquisa também incluiu algumas perguntas sobre aspectos relativos às crenças de autoeficácia emocional, as quais podem ser observadas na Figura 3. 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 mais ou menos capazes” de não se incomodar quando se sentiam excluídos; e 73,8% se percebiam “nada, pouco o mais ou menos capazes” de lidar com o incômodo causado pelos colegas.

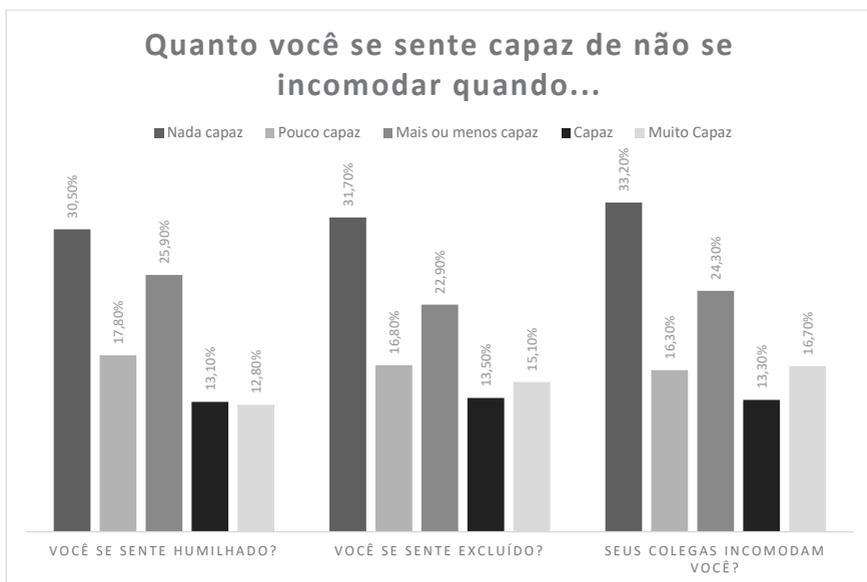


Figura 3. Percepções de autoeficácia relativas a aspectos emocionais.
 Fonte: Elaborada pelas autoras.

Até este ponto, foram apresentados os percentuais de respostas do conjunto de estudantes para algumas questões. 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, sendo, neste caso, a autoeficácia para 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, dentre outras tarefas relativas ao ato de estudar e aprender. Na Figura 4, podem ser observadas as médias de crenças de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem de acordo com os anos escolares.

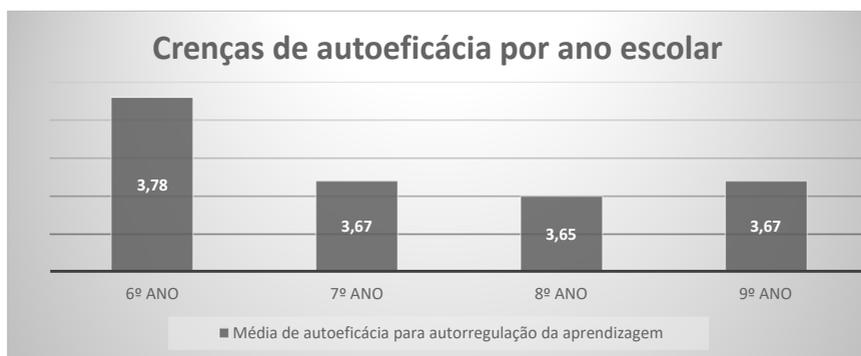


Figura 4. Médias de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao observar a Figura 4, é preciso lembrar que não se trata de um resultado avaliado ao longo dos anos para os mesmos estudantes, pois os dados foram coletados em um desenho de pesquisa transversal e não longitudinal (Cozby, 2003). Assim, cada média representa as percepções de grupos específicos formados pelos estudantes de cada ano escolar. Observando os resultados da Figura 4, podemos notar que as médias das percepções de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem foram maiores para o 6º ano, com valores iguais para o 7º e 9º ano, tendo o 8º ano o ano com menor média observada¹.

As percepções médias de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem dos estudantes, conforme apresentadas na Figura 5, revelam valores significativamente² decrescentes para as respostas indicadas por quem teve uma ou duas reprovações. Esses resultados sugerem que alunos que nunca reprovaram, ou seja, que tiveram

¹ Diferença significativa constatada por meio do teste de Kruskal-Wallis, sendo $p < 0,000$, sendo a média do 6º ano significativamente maior do que a média do 8º ano.

² Diferença significativa constatada por meio do teste de Kruskal-Wallis, sendo $p < 0,000$.

níveis de desempenho escolar de acordo com o esperado pelos professores, confiam mais nas próprias capacidades relativas ao uso de 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.

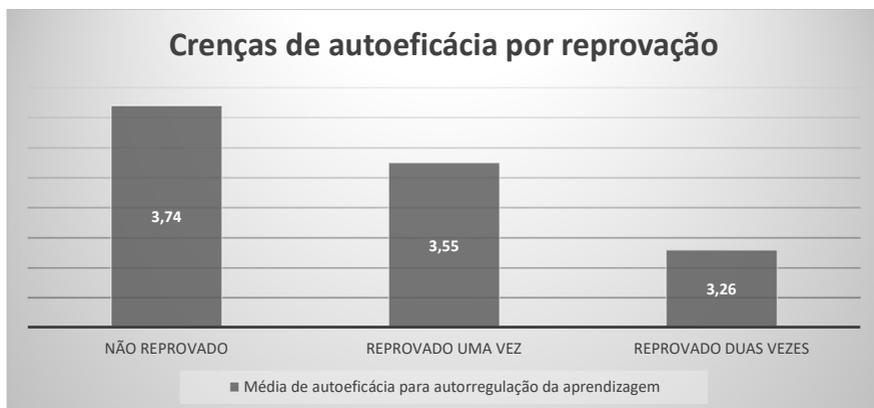


Figura 5. Médias de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem por alunos que não reprovaram e alunos que reprovaram uma ou duas vezes.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

É importante notar como pequenos detalhes percebidos pelos jovens, detalhes relativos às vivências escolares como fazer anotações, participar em discussões, fazer trabalhos em grupos, concentrar-se, planejar os estudos e motivar-se para ir à escola, dentre outros aqui apresentados, podem auxiliar os docentes a pensarem suas práticas de ensino. Em seguida serão apresentadas as crenças de autoeficácia para leitura, escrita e matemática, possibilitando compreender mais especificamente como os jovens se percebem quanto a essas disciplinas.

CRENÇAS 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 definidas 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 as atividades relativas ao ler e ao escrever. O uso de estratégias diversas, como sublinhar trechos mais importantes, construir mapas conceituais, anotar palavras-chave, dentre outras, também foi associado à crença de autoeficácia para leitura mais robusta. Já a crença de autoeficácia para escrever tem se relacionado com o engajamento para escrever, bem como com o planejamento e a tomada de decisão quanto à realização de uma tarefa relativa à escrita de um texto. Garotas tendem a se perceber mais eficazes para escrever do que os rapazes. 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, por parte dos jovens, de critérios mais rigorosos para autoavaliar suas capacidades (Carroll & Fox, 2017; Pajares, Johnson & 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”. A seguir, está a Figura 6, com os resultados em percentuais das respostas³ dos alunos sobre suas crenças de autoeficácia para leitura.

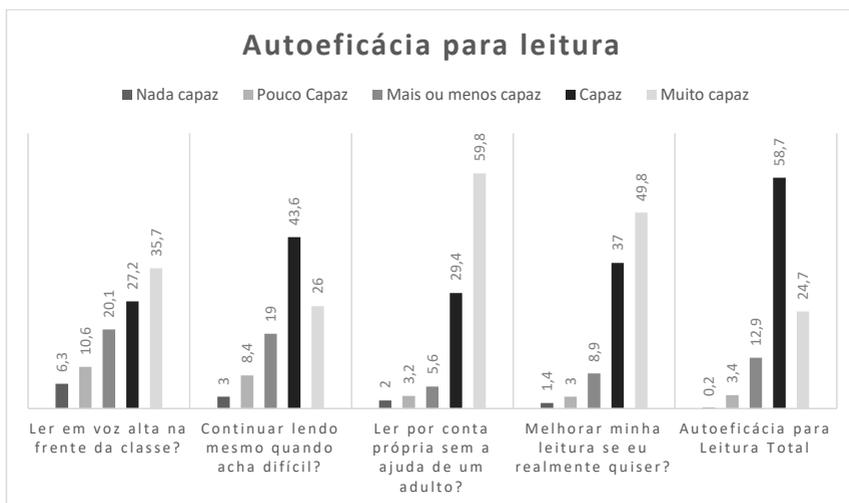


Figura 6. Porcentagem das percepções de autoeficácia para leitura.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observando a Figura 6, 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 Figura 6.

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.

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 uma maior parte das respostas mostrando percepções robustas, o item *ler em voz alta na frente da classe* apresentou, dentre as tarefas expostas na Figura 6, maiores percentagens de percepções entre “mais ou menos capaz”, “pouco capaz” e “nada capaz”, denotando a possibilidade de esta ser a habilidade relativa à leitura mais frágil dos estudantes aqui pesquisados.

A seguir, encontra-se a Figura 7 com os resultados percentuais para as respostas para os itens de sondagem de crenças de autoeficácia da escrita. Pode-se notar que o maior percentual de indicações está na coluna “Mais ou menos capaz”, seguida da coluna “Capaz”.

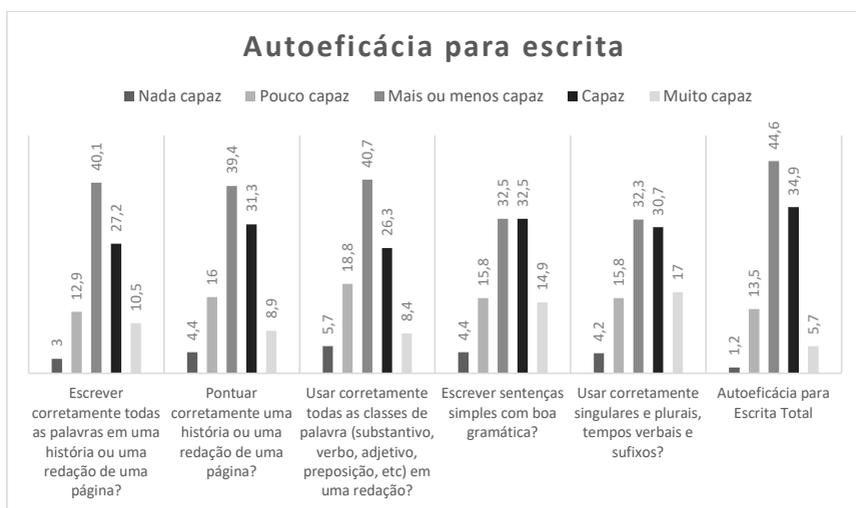


Figura 7. Porcentagem das percepções de autoeficácia para escrita.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como pode ser observado na Figura 7, quando considerada a Autoeficácia para Escrita Total, que engloba as percepções relativas às cinco habilidades contempladas na Figura, a maior parte (44,6%) dos estudantes julga-se “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 Figura 6, quando comparada com a 7, revela que as crenças de autoeficácia dos alunos para atividades de leituras são mais robustas do que as crenças de autoeficácia para a escrita.

A seguir, na Figura 8, estão expostas as médias de autoeficácia para Leitura e para Escrita de acordo com os anos escolares dos estudantes que participaram desta pesquisa. Como pode ser observado, as médias de cada grupo de alunos são distintas quando considerados os anos escolares. Por meio de análises estatísticas, pode-se constatar que as médias de autoeficácia para leitura foram significativamente⁴ diferentes, sugerindo que, nesta amostra, os alunos do 9º ano se sentem mais capazes para ler do que os alunos do 6º ano. Já para a autoeficácia para a escrita não foram constatadas diferenças significativas entre as médias apresentadas de acordo com os anos escolares.

Quanto à reprovação escolar, há diferenças entre as percepções de autoeficácia entre quem foi ou não reprovado anteriormente?

4 Diferença significativa constatada por meio do Teste Kruskal-Wallis ($p < 0,05$).



Figura 8. Percepções médias de autoeficácia para leitura e escrita de acordo com os anos dos estudantes.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Figura 9 podem ser observadas as médias de autoeficácia para leitura e para escrita segundo a ocorrência ou não de reprovação prévia. Tanto para as crenças de autoeficácia para leitura quanto para as crenças de autoeficácia para escrita foram constatadas



Figura 9. Percepções médias de autoeficácia para leitura e escrita segundo reprovação.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

diminuições significativas⁵ das médias, sugerindo que os estudantes que nunca reprovaram se sentem mais capazes do que os alunos que já vivenciaram reprovação escolar.

Como será, ainda, que as crenças de autoeficácia para leitura e para escrita são percebidas pelas garotas e rapazes? Na Figura 10 podem ser observadas quais foram as médias dessas crenças de acordo com o sexo dos estudantes.

Como se pode notar, na Figura 10, aparentemente as crenças de autoeficácia apresentaram médias próximas entre si. No entanto, quando testadas estatisticamente, foi constatado que a crença de autoeficácia para escrita das garotas é significativamente mais robusta do que a crença dos rapazes. Já para a crença de autoeficácia para leitura não foi constatada diferença significativa.

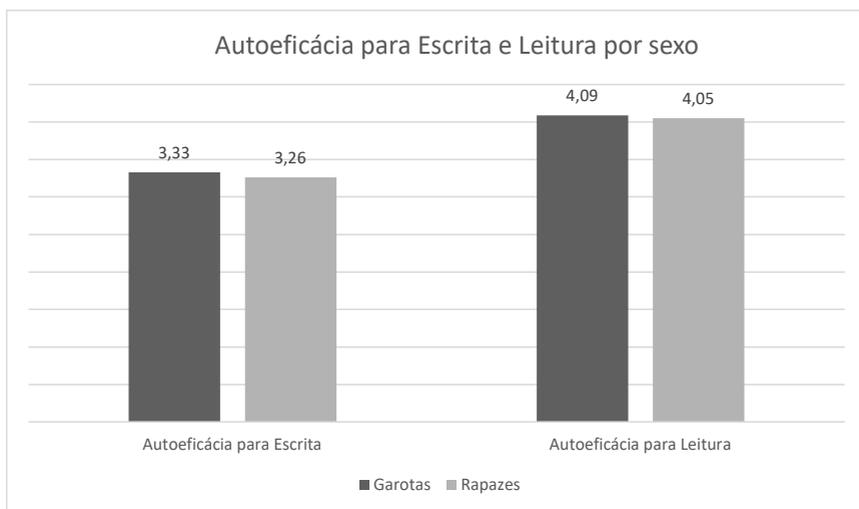


Figura 10. Percepções médias de autoeficácia para escrita e para leitura segundo o sexo dos estudantes.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

⁵ Diferença significativa constatada por meio do Teste Kruskal-Wallis ($p < 0,05$).

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 2 podem ser observados alguns dos resultados obtidos sobre fontes de autoeficácia para escrever, de acordo com o sexo dos estudantes.

Tabela 2. Fontes de autoeficácia para escrever segundo o sexo dos estudantes

Fonte	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
	garotas	rapazes	garotas	rapazes	garotas	rapazes	garotas	rapazes
Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever.	13%	25%	22%	31%	49%	33%	17%	11%
Mesmo quando estudo muito, vou mal em redação.	25%	27%	29%	31%	35%	35%	11%	8%
Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever.	6%	12%	22%	20%	50%	49%	22%	19%
Meus professores apontam quanto avanço eu tive em redação.	7%	9%	18%	16%	48%	50%	27%	26%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

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. Como pode ser observado na Tabela 2, 49% das garotas e 33% dos rapazes relataram ser essa afirmação verdadeira “mais ou menos” para eles, seguindo-se de 17% de garotas e 11% de rapazes que demonstraram ser “muito” verdadeira essa afirmação para eles.

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

“Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever” é uma afirmativa relativa à fonte de experiência vicária. Para esta fonte, pode-se perceber que há maior concentração entre “mais ou menos” tanto para garotas quanto para os garotos.

A afirmação “meus professores apontam quanto avanço eu tive em redação” é um exemplo de fonte relativa à persuasão social. A maioria dos estudantes relatou que seus professores apontam “mais ou menos” os avanços relativos às redações.

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, pois a média descritiva para autoeficácia para leitura foi 4,07, (D.P.= 0,71), indicando que os estudantes se sentem capazes de realizar as tarefas relativas à leitura, e para autoeficácia para escrita foi 3,3, (D.P. = 0,76), sugerindo que os jovens se sentem, em média, mais ou menos capazes para

realizar tarefas relativas à escrita. Pelo exposto, pode-se comentar que há espaço para ações que visem fortalecer as crenças de autoeficácia para leitura e escrita.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA MATEMÁTICA

A Matemática, como disciplina fundamental dos currículos escolares, tem sido foco de investigações de crenças de autoeficácia para aprendê-la, assim como seu papel na relação com o desempenho em atividades relativas a ela. 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 matemática de um estudante, mais sustentado será o seu esforço, interesse e motivação para a realização das tarefas dessa 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 como: “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 dessa 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 Figura 11.

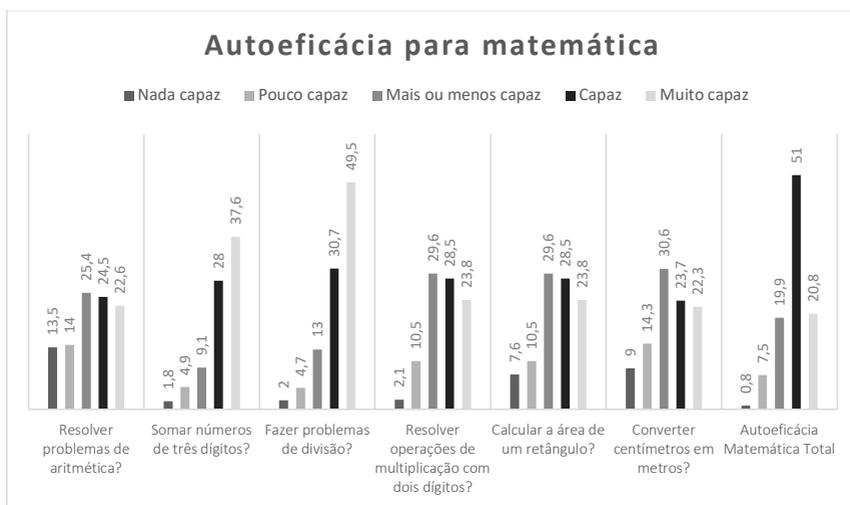


Figura 11. Porcentagem das percepções de autoeficácia para Matemática.
 Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao observar a Figura 11, pode-se notar que a maior parte dos estudantes demonstra ter crenças robustas de Autoeficácia para Matemática Total: 51% dos jovens declarou que se percebe “capaz” e 20,8%, “muito capaz”. Com percepções mais frágeis foi constatada uma porcentagem menor (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 valor percentual maior 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 Figura 11.

Um olhar para a Figura 11 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. Semelhante padrão visual foi identificado quando observadas as questões sobre multiplicação e cálculo da área de um retângulo, onde se nota uma distribuição equilibrada entre as opções “mais ou menos capaz”, “capaz” e “muito capaz”.

Esses resultados são gerais, e na Matemática é de se esperar que as crenças possam apresentar resultados marcadamente diferentes quando analisados por ano escolar, em função dos conhecimentos esperados que os alunos tenham ao final de cada ano. Veja, então, como fica a distribuição média das respostas por ano escolar.

Como pode ser observado na Figura 12, para o 6º e o 7º ano, as médias observadas foram iguais. No entanto, para o 8º e o 9º ano pode ser notado o aumento significativo dos valores médios relativos às crenças de Autoeficácia para Matemática⁶. Para esses participantes, pode-se afirmar que os estudantes do 9º ano têm crenças de autoeficácia para matemática mais robustas do que os estudantes do 6º e do 7º ano.

Quando se analisa a crença de autoeficácia para matemática segundo a ocorrência de reprovação, conforme os resultados mostrados na Figura 13, pode-se constatar algo semelhante ao verificado com as outras crenças anteriormente comentadas. Os estudantes que nunca reprovaram percebem-se significativamente⁷

⁶ Diferença significativa constatada por meio do teste Kruskal-Wallis ($p < 0,000$).

⁷ Diferença significativa verificada por meio do teste Kruskal-Wallis ($p < 0,000$).



Figura 12. Percepções médias de autoeficácia para matemática de acordo com o ano escolar.

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 13. Percepções médias de autoeficácia para matemática segundo reprovação.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

mais capazes dos que os que já reprovaram, como pode ser observado na Figura 13.

Como será que as garotas e os rapazes desta pesquisa se percebem quanto à autoeficácia para matemática?

Na Figura 14, pode-se observar que, dentre os participantes desta pesquisa, as garotas demonstraram menor crença de autoeficácia

para matemática. Embora os valores médios pareçam próximos, a diferença encontrada entre eles é estatisticamente significativa⁸. Ou seja, nesta pesquisa, os rapazes participantes confiam mais nas suas capacidades para resolver com êxito as atividades relativas à matemática dos que as garotas participantes desta investigação.



Figura 14. Crenças de autoeficácia para matemática por sexo.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

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 3 podem ser observados alguns resultados obtidos durante a pesquisa, para os quais os jovens declararam ser “nada, pouco, mais ou menos, ou muito” verdadeiras para eles.

A afirmação “eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando estudo matemática” é um exemplo de fonte relativa aos estados físicos e emocionais. Esta demonstrou ser “mais ou menos” verdadeira para 39% das garotas e 33% dos garotos e “muito” verdadeira para 16% das meninas e 11% dos rapazes.

⁸ Diferença significativa verificada por meio do teste Kruskal-Wallis ($p < 0,000$).

Tabela 3. Fontes de autoeficácia para matemática de acordo com o sexo dos estudantes.

Fonte	Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
	garotas	rapazes	garotas	rapazes	garotas	rapazes	garotas	rapazes
Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando estudo Matemática.	19%	31%	26%	25%	39%	33%	16%	11%
Mesmo quando estudo muito, vou mal em Matemática.	25%	30%	15%	29%	45%	33%	15%	6%
Meus professores fazem problemas parecerem menos difíceis de resolver.	6%	12%	14%	14%	48%	48%	33%	27%
Meus professores apontam quanto avanço eu tive em Matemática	7%	11%	20%	8%	44%	44%	30%	37%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Esses resultados parecem sugerir que as garotas são mais sensíveis a essa fonte de informação de autoeficácia para matemática.

A afirmação “mesmo quando estudo muito, vou mal em Matemática” é um exemplo de fonte advinda da experiência direta. Para esse item, 48% das garotas e 33% dos rapazes relataram 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.

“Meus professores fazem problemas parecerem menos difíceis de resolver” é uma afirmação relativa à experiência vicária. 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.

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 pensar sobre as formas de retorno dado aos estudantes após a realização das atividades.

Em síntese, pode-se comentar a média descritiva quando considerada a percepção de autoeficácia para matemática total foi de 3,83 (D.P. = 0,82) sugerindo que os estudantes participantes julgasse mais ou menos capazes de realizar com êxito as atividades relativas à matemática. Este e os demais resultados aqui expostos parecem evidenciar que há espaço para ações que visem a fortalecer as crenças de autoeficácia matemática.

O QUE PENSAR DESSA CONVERSA TODA?

O que pensar dessa conversa toda? Esse título é apenas uma provocação, pois, certamente, várias passagens do texto devem ter incentivado você a fazer inúmeras reflexões ao longo da leitura. Com a intenção de proporcionar uma visão de conjunto, na Figura 15, podem ser observadas as tarefas específicas apresentadas ao longo deste texto, organizadas segundo as concentrações percentuais de respostas dos estudantes.

Percepções mais positivas	Percepções distribuídas	Percepções menos positivas
<ul style="list-style-type: none"> • 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 • Continuar 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 dígitos • Fazer problemas de divisão • Resolver operações de multiplicação com dois dígitos 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 15. Percepções de autoeficácia organizadas segundo as concentrações de respostas.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para a elaboração da Figura 15, consideraram-se: “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 16.

Como se pode observar na Figura 16, 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 alunos dos anos finais; no entanto, para a autoeficácia para aprender, relativa ao planejamento e à execução das tarefas de aprendizagem, as crenças constatadas foram mais frágeis para os os jovens dos anos finais. Quanto ao sexo dos estudantes, pode-se observar que, nesta pesquisa, foram constatadas crenças de que garotas escrevem melhor e de que os rapazes são melhores para matemática. É interessante relembrar que a afirmação relativa à fonte de autoeficácia advinda dos estados

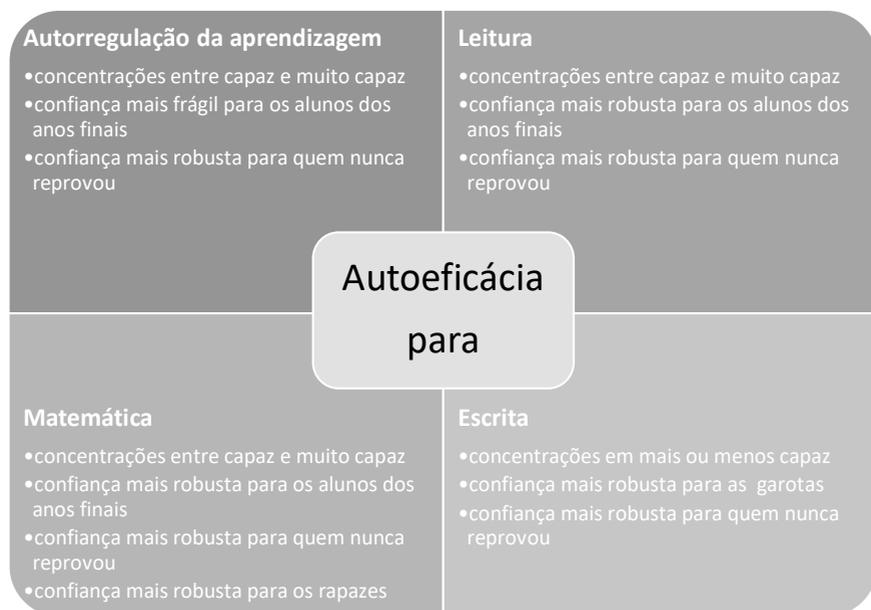


Figura 16. Síntese dos resultados sobre crenças de autoeficácia apresentados nesta publicação.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

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.

Destacam-se, na Figura 17, 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, continuação de estudos sobre esses temas, já que elas não estão acompanhadas de respostas exaustivas.

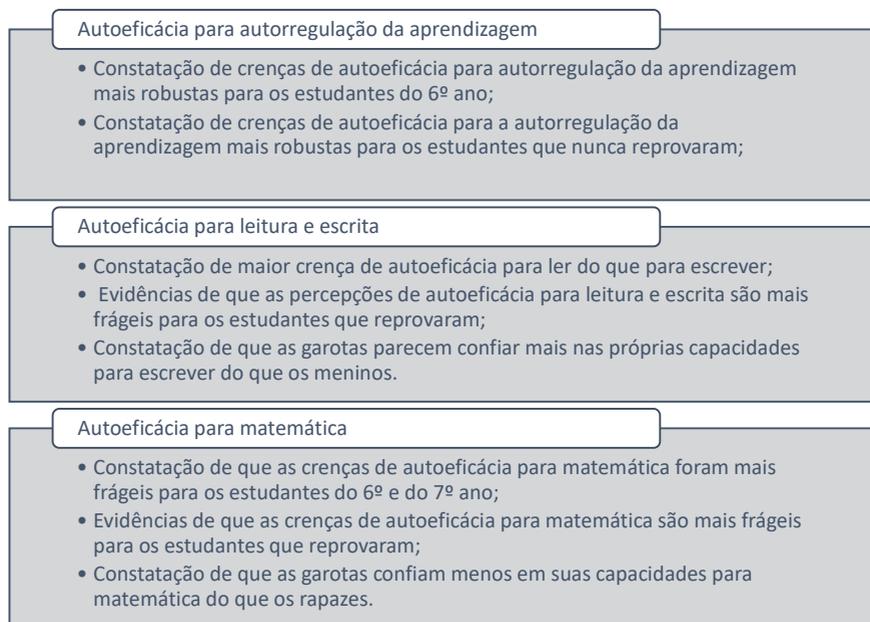


Figura 17. Resultados que requerem aprofundamento para interpretações mais acuradas.

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, cujas investigações

não 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 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 em 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 sua 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 de sua escola

está recebendo um relatório mais completo, e os resultados e suas implicações podem ser debatidos em momentos coletivos de maneira que o debate possa, inclusive, ser direcionado para outros estudos e aprofundamentos nos aspectos teóricos, caso o grupo tenha interesse.

Entretanto, a conversa direta com vocês, professoras e professores, através deste texto e também por meio das conversas *online* feitas pela equipe de pesquisa como estratégia de diálogo em tempos de pandemia do COVID-19, está pautada na crença de que são vocês os principais protagonistas da construção de um contexto fortalecedor das crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes. 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.

Quer-se destacar que todos os estudantes que reprovaram, seja uma ou duas vezes, apresentaram crenças de autoeficácia para todos os domínios aqui investigados mais frágeis do que os jovens que não reprovaram. 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 perceberem nada capazes 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 o bem-estar pessoal?

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).

Você, professor, percebeu como 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 alunos? Nós, e uma vasta literatura, acreditamos que o conhecimento sobre crenças de autoeficácia e suas implicações para o processo de aprendizagem podem auxiliar no monitoramento das experiências subjetiva dos alunos.

Gostaríamos de lembrar que a interpretação sobre os aspectos envolvidos no estudar neste texto compartilhada 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.

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 esta conversa sem oferecer algumas pistas para reflexão. Seguem, então, algumas pistas que a literatura de investigação de crenças de autoeficácia em contexto escolar têm oferecido ao tratar do desafio que professoras e professores

enfrentam cotidianamente na condução do processo ensino-aprendizagem em suas salas de aula.

PISTAS PARA O FORTALECIMENTO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ESTUDANTES

Pelo exposto até aqui, é possível reiterar a afirmativa de que a docência é uma condição complexa, multideterminada e entremeadada 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 tomam as crenças de autoeficácia dos estudantes como referência para o ensino.

Neste capítulo, serão apresentadas algumas pistas que favorecem o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes segundo estudiosos e estudos da literatura. Elas são assim chamadas porque se entende que servem como pistas a serem consideradas por cada professora e professor quando refletem sobre cada aluno e cada uma de suas salas de aula, bem como sobre o conjunto que compõe cada sala de aula. Os cenários são diversos e a reflexão e consideração de cada docente é única, ainda que semelhanças possam ocorrer entre os cenários e os desafios que eles apresentam ao ensino-aprendizagem exercido em cada sala de aula.

Cabe destacar também 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 alunos. 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 ou com a postura comportamental requerida para a aula. Então, o que podemos fazer para auxiliar

os estudantes a fortalecerem as crenças de autoeficácia? Que tal refletir sobre as seguintes pistas?

- 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, ao longo da evolução da aprendizagem, a ajuda deve ser diminuída passo a passo.

- As tarefas propostas devem apresentar nível desafiador. Tarefas muito fáceis não engajam os alunos. Já as muito difíceis são abandonadas muito rapidamente, e podem ser interpretadas como fracassos. Fracassos tendem a enfraquecer crenças de eficácia, ainda que não sejam regra. Sucessos tendem a fortalecer as crenças, e 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 robusta 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.

- O fornecimento de *feedback* aos alunos é uma forma de persuasão social muito presente no dia a dia escolar. Em geral,

feedback de resultados é a modalidade mais frequente de retorno que os alunos 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 alunos. *Feedback* de processo também é uma forma de sinalização que pode ser efetiva para alguns alunos 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. Porém, as persuasões precisam ser sinceras e representarem 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. Dizendo “você lê bem”, pode passar a ideia de que

ler é algo estático, que a pessoa já sabe e 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.

- Tanto quanto as demais habilidades, estudar também pode ser aprendido e realizado de um modo mais eficiente. Que tal ensinar seus alunos 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 seguras pode ser uma estratégia a ser perseguida para um uso mais educacional dela. 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), pode favorecer o processo de atenção para aprender. Usar os espaços abertos da escola, como quadras, pátios ou quaisquer outros, quando possível, também pode favorecer a motivação dos estudantes.

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

Concluindo este texto, quer-se destacar a importância de se acreditar na capacidade de seus estudantes, de sua escola! A autoeficácia é contagiante. Quando se acredita que os alunos 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 functioning. *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.
- 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 parents. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (ed) *Self-efficacy 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
- 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.

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.editoraleta1.com



Novembro de 2020

