

ASPECTOS PESSOAIS E ESCOLARES ASSOCIADOS À AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO ENSINO MÉDIO

Personal and school aspects associated to academic self-efficacy in high school

Daniela Couto Guerreiro-Casanova^I, Marilda Aparecida Dantas^{II}, Roberta Gurgel Azzi^{III}

^IUniversidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação.

danielaguerreiro@yahoo.com.br

^{II}Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Psicologia Educacional.

marildapsi@uol.com.br

^{III}Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora em Psicologia (UFSCar).

azzi@unicamp.br

RESUMO

A autoeficácia acadêmica tem sido relacionada com o comportamento dos estudantes em relação ao processo de aprender, contribuindo para o desempenho escolar e evitando a evasão dos adolescentes. Como esta eficácia é dinâmica e pode oscilar devido à interpretação das vivências escolares, esta pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre as variáveis pessoais e escolares e os níveis de autoeficácia acadêmica percebidos pelos estudantes de Ensino Médio. Participaram desta pesquisa 886 estudantes de onze escolas do Ensino Médio público paulista. Por meio da análise de regressão logística, foi verificado que as variáveis gênero, idade, escolaridade dos pais, repetência em alguma série e intenção de ingressar no Ensino Superior demonstraram relações significativas com a percepção de autoeficácia acadêmica. Os resultados são discutidos de modo a alertar sobre a importância do contexto escolar como meio para fortalecer as percepções de autoeficácia acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: *gênero; repetência; escolaridade dos pais; Ensino Superior.*

ABSTRACT

Academic self-efficacy has been related to the behavior of students in relation to the learning process, contributing to academic performance and preventing adolescent evasion. As said self-efficacy is dynamic and may fluctuate depending on interpretations of school experiences, this research aims to analyze the relationship between personal and school variables, and high school student's perceived levels of academic self-efficacy. The study gathered a sample of 886 students from eleven schools of the São Paulo State's public high school system. Through logistic regression analysis it was found that the variables of gender, age, parental education, grade retention and intention to apply to higher education showed significant relationships with perceived academic self-efficacy. The results are discussed in order to warn of the importance of the school context as a means to strengthen the perceptions of academic self-efficacy.

KEYWORDS: *gender, grade retention, parental education, higher education.*

INTRODUÇÃO

A formação obtida via educação escolar parece ser uma condição para que os jovens possam se incluir no modo de vida atual, ocupando um espaço no mundo do trabalho de modo a associar realização pessoal à sobrevivência (SPOSITO, 2004). Se para alguns especialistas há dúvidas sobre o potencial da escola para oferecer o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar no mercado de trabalho desta nova era (ZIBAS et al., 2006), para os jovens há a percepção de que a conclusão dos estudos escolares é necessária para conquistar melhores condições de vida por meio de melhores atuações profissionais (SPOSITO, 2008). Apesar de reconhecerem a importância da escola como um meio para se construir um futuro promissor, os jovens parecem questionar a competência desta instituição, seja para prepará-los para ingressar no Ensino Superior seja para inseri-los no mundo do trabalho (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2012; SPOSITO, 2008; TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2013a). Tal questionamento talvez possa ser derivado da distância entre a juventude e a escola, pois esta parece desconhecer seus estudantes e, algumas vezes, contribui mais para afastá-lo do que para integrá-lo ao ambiente escolar (ZIBAS et al., 2006). Diversos são os fatores associados ao descompasso entre a escola e a juventude, cuja complexidade permeia questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, às políticas educacionais e de carreira docente e às questões sociais em que estão envolvidas as escolas e sua comunidade, além de outros aspectos aqui não citados.

Esse contexto pode contribuir para o abandono escolar, problema ainda tão presente no cotidiano das escolas (TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2013b). Apesar do fato de os dados referentes às matrículas no Ensino Médio deverem ser comemorados como uma conquista dos últimos anos, não se pode negar que muitos ainda são os fatores que contribuem para a evasão escolar. Por outro lado, é curioso verificar que os jovens atribuem às suas características pessoais as dificuldades de integração à escola, e não aos aspectos sociais, culturais e/ou de ensino que permeiam as vivências escolares (SPOSITO, 2008; TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2013; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2012).

Uma possibilidade explicativa para essa percepção dos jovens pode ser derivada do construto autoeficácia acadêmica. Diversos têm sido os relatos

empíricos que evidenciam que a crença de autoeficácia acadêmica pode mediar o comportamento dos estudantes em relação às experiências escolares (AZZI; POLYDORO, 2011; COSTA; BORUCHOVITCH, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995), contribuindo para evitar o abandono escolar (CAPRARA et al., 2008; SAKIS, 2008). Entendendo que compreender o modo como algumas variáveis pessoais e escolares contribuem para a construção da crença de autoeficácia acadêmica, esta pesquisa destina-se à análise das relações entre variáveis pessoais e escolares e os níveis de autoeficácia acadêmica percebidos pelos estudantes de Ensino Médio.

A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS VIVÊNCIAS ESCOLARES

O construto autoeficácia acadêmica é definido como as crenças de um estudante em sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia acadêmica têm sido associadas aos comportamentos que proporcionam maior possibilidade de aprender e de demonstrar o aprendido, pois tais crenças atuam como mediadoras dos processos motivacionais, cognitivos, afetivos e seletivos, contribuindo para que estudantes que se percebam mais capazes de aprender se engajem no processo de aprendizagem, elaborem, por meio de pensamento antecipatório, um cenário no qual a aprendizagem ocorrerá com sucesso, controlem a ansiedade relativa à *performance* escolar e escolham participar de atividades desafiadoras que eles se julguem capazes de realizar com êxito (BANDURA, 1993).

Apesar de autoeficácia não ser sinônimo de habilidade e de não garantir a presença desta, estudantes que se julgam autoeficazes tendem a entender que as habilidades podem ser construídas. Por meio da persistência, do esforço e do exercício, impulsionados pela forte percepção de autoeficácia, os estudantes podem desenvolver novas habilidades. Quando comparados dois grupos de estudantes com habilidades idênticas, foi identificado que o grupo experimental, exposto a estimulações que visavam fortalecer suas crenças de autoeficácia acadêmica, demonstrou melhor *performance* do que o grupo de controle, não exposto aos mesmos estímulos (BOUFFARD-BOUCHARD, 1989). Por outro lado, cumpre

comentar que a quantidade de persistência e de esforço investidos em dada atividade é mediada pela percepção de autoeficácia do estudante (BANDURA, 1993). Desse modo, proporcionar um ambiente escolar que possa estimular o fortalecimento das crenças de autoeficácia acadêmica de seus estudantes parece ser um importante contributo para otimizar os aspectos envolvidos no processo de aprender, pois pesquisas evidenciaram que a percepção de autoeficácia acadêmica está associada à motivação e ao desempenho, bem como ao comportamento dos estudantes no ambiente escolar.

Quanto à motivação para aprender, a percepção de autoeficácia tem sido relacionada ao estabelecimento de objetivos, tanto que estudantes com percepções mais fortes dessa crença selecionam objetivos mais desafiadores. A adoção de táticas que viabilizem a aprendizagem autorregulada e a seleção de estratégias de estudo e de aprendizagem estão associadas à percepção da autoeficácia acadêmica. A motivação impulsionada pela crença de autoeficácia é tida como intrínseca. Ela proporciona o envolvimento dos estudantes no processo de aprender e dosa a quantidade de persistência e de esforço despendido para a concretização dos objetivos estabelecidos (BANDURA, 1993; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995). Em relação ao desempenho estudantil, o conhecimento produzido até este momento tem demonstrado que a percepção de autoeficácia acadêmica contribui para diminuir a ansiedade presente nos momentos em que se necessita demonstrar, por meio de *performance*, o que se aprendeu (BANDURA, 1993; ERZEN; ODCACI, 2014; GRENNE et al., 2004; ZIMMERMAN, 1995). Assim, para os estudantes que se percebam autoeficazes academicamente, aprender, desenvolver uma nova habilidade e conseguir demonstrar o que se aprendeu são fatores que constituem uma conquista pessoal que alimenta sua motivação (BANDURA, 1993; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995).

Quanto ao comportamento dos alunos, as pesquisas têm evidenciado que estudantes que se percebam autoeficazes academicamente tendem a demonstrar comportamentos interpessoais tidos como adequados ao ambiente escolar, pois esses comportamentos ampliam a possibilidade de ocorrer a aprendizagem. Estes alunos usualmente adotam posturas pró-sociais e demonstram facilidade em estabelecer relações interpessoais com seus pares e professores tidas como socialmente aceitáveis. Por outro lado, estudantes com baixa percepção de autoeficácia acadêmica são usualmente associados à adoção de condutas nocivas e

de agressões físicas e verbais, as quais tendem a ficar mais frequentes com o avanço da idade (BANDURA, 1993).

Esta crença é construída ao longo das vivências escolares e pode oscilar no decorrer do tempo. Além da interpretação que o estudante faz em relação ao êxito ou insucesso das ações por ele empreendidas, denominadas como experiências de domínio, esta crença é construída também pela interpretação do estudante sobre as informações advindas das experiências vicárias, ou seja, do modo como ele entende as experiências vivenciadas pelos seus pares. A persuasão social, realizada por educadores, pais e pares, constitui-se como outra fonte de informação que auxilia na construção da crença de autoeficácia acadêmica. Outra fonte de construção dessa crença é a interpretação dos estados físicos e emocionais, visto que ansiedade e cansaço extremo, por exemplo, podem diminuir a percepção de autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1993, 1997).

Pela compreensão das fontes de autoeficácia, ou seja, dos aspectos aqui citados que contribuem para a construção desta crença, pode-se vislumbrar que o ambiente escolar e seus agentes assumem destacada importância na construção da crença, pois atuam nas fontes, direta ou indiretamente. Isto se deve ao fato de que as características das escolas, dos programas educacionais e dos docentes parecem contribuir para a percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes (NEVES; FARIA, 2007). Nesse sentido, seria interessante que as escolas fossem estruturadas de modo a estimular a percepção de autoeficácia acadêmica de seus alunos, proporcionando atividades organizadas de forma a possibilitar o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas, prestando especial atenção no modo como os estudantes recebem os *feedbacks* advindos dos professores, dentre outros aspectos (BANDURA, 1993, 1997; SCHUNK, 1995). A importância do ambiente escolar como promotor das condições para que a autoeficácia acadêmica se fortaleça também pode ser verificada quando se analisam dados de desempenho estudantil considerando-se o *status* socioeconômico dos estudantes. A autoeficácia acadêmica tem se mostrado um melhor preditor de desempenho estudantil do que o *status* socioeconômico dos estudantes, mesmo em relação a alunos oriundos de camadas menos privilegiadas, contribuindo para evitar o abandono escolar (CAPRARA et al., 2008; HOY, 2012). O sucesso nas atividades escolares anteriores parece ser outro fator escolar que contribui para o fortalecimento da crença de autoeficácia (ZIMMERMAN, BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992), visto que

estudantes da última série do Ensino Fundamental se percebem mais capazes do que estudantes de séries anteriores (NEVES; FARIA, 2007).

As aspirações dos pais dos estudantes quanto às possibilidades de sucesso escolar de seus filhos parece ser um aspecto pessoal associado às percepções de autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1993; ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992). Apesar de ter sido constatado que a percepção de autoeficácia acadêmica dos alunos diferencia-se de acordo com o nível educacional das mães e dos pais desses estudantes, o maior nível educacional materno ou paterno não assegura aos filhos maior percepção de autoeficácia acadêmica, tanto que filhos de mães ou de pais com apenas o Ensino Fundamental incompleto demonstraram percepções significativamente maiores de autoeficácia do que os filhos cujos pais tinham cursado o Ensino Médio. Isto sugere que a relação que os pais têm com seus filhos quanto à vida escolar parece ser mais importante do que o nível de ensino dos pais para se fortalecer a crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2012).

Características pessoais como gênero e idade algumas vezes têm sido entendidas como contributos à crença de autoeficácia acadêmica. Em culturas diversas, as mulheres têm apresentado maiores percepções de autoeficácia acadêmica (CAPRARA et al., 2008; ERZEN; ODACI, 2014; UITTO, 2014), mas em se tratando de disciplinas da área das ciências exatas, os homens parecem demonstrar percepções de autoeficácia mais fortes do que as das mulheres (BETZ, 2004; UITTO, 2014). Estudantes mais velhos parecem demonstrar percepções de autoeficácia mais fortes no Ensino Superior (DIAS; AZEVO, 2001; SÁ, 2002) e no Ensino Médio, o que leva a crer que estudantes mais maduros podem ter melhores condições de identificar suas capacidades do que estudantes mais jovens (LENT; MULTON; BROWN, 1991).

Pelo exposto, pode-se perceber que a crença de autoeficácia acadêmica pode ser um importante contributo para se melhorar o desempenho estudantil e reduzir o abandono escolar, temas correntes na realidade brasileira. Desse modo, ampliar a compreensão que se tem sobre a contribuição de aspectos pessoais e escolares para a construção da autoeficácia acadêmica coloca-se como um problema relevante, porquanto o conhecimento a ser produzido pode auxiliar no desenvolvimento de ações e políticas educacionais.

MÉTODO

O estudo aqui apresentado consiste de uma pesquisa descritiva com delineamento correlacional multivariado. Com este delineamento é possível identificar associações entre as variáveis pesquisadas, mas não se tem condição de estabelecer relação casuística (CAMPOS, 2004; COZBY, 2003). Não obstante, as associações aqui analisadas, interpretadas à luz da discussão teórica contextualizada, podem possibilitar inferências que permitem ampliar a compreensão sobre a relação dos aspectos pessoais e escolares com a autoeficácia acadêmica de estudantes do Ensino Médio.

Procedimentos

As percepções de autoeficácia aqui analisadas foram obtidas ao longo do período compreendido entre 2010 e 2013, durante a realização de dois amplos projetos¹, ambos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. De maneira comum, nos dois projetos, a pesquisa iniciou-se após autorização das diretorias de Ensino e das diretoras responsáveis pelas escolas nas quais seriam coletados os dados. As escolas da amostra foram selecionadas pelo critério de facilidade de acesso e conveniência para os pesquisadores, os quais, após contatos telefônicos, realizaram reuniões com os diretores das escolas para programar as datas e os horários em que as coletas seriam feitas. Estas foram realizadas coletivamente em sala de aula, com duração média de 40 minutos². Aos estudantes foram assegurados os direitos de participação voluntária, esclarecendo-se que não haveria benefícios nem prejuízos para os participantes. Para os menores de 18 anos de idade, foi solicitada autorização assinada por um responsável.

Material para coleta de dados

Para obter os dados a serem analisados nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Caracterização e a Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio. Sobre o Questionário de Caracterização pode-se

¹ A saber: Variáveis Motivacionais no Ensino Médio (ZAMBON et al., 2011), sob o Parecer nº 1185/2009 e Teoria Social Cognitiva, sob o Parecer nº 997/2010, o qual, coordenado por Azzi, ainda se encontra em desenvolvimento.

² Considerando-se os conjuntos de instrumentos utilizados para a realização das pesquisas citadas, e não apenas os dois instrumentos que originaram os dados analisados no estudo aqui apresentado.

mencionar que é um questionário com perguntas cujas respostas podem ser oferecidas por meio de alternativas de múltipla escolha. Este questionário, elaborado pelos pesquisadores do grupo de pesquisa NEAPSI, tem sido utilizado em diversos estudos realizados com estudantes.

A Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio é composta por 16 itens, com possibilidades de respostas em formato Likert de 7 pontos, sendo um para pouco e sete para muito capaz. A escala apresentou-se organizada em três fatores: autoeficácia para aprender (variância explicada de 24,56%), autoeficácia para atuar na vida escolar (variância explicada de 17,61%) e autoeficácia para decisão de carreira (variância explicada de 14,39%). Esta escala, derivada de uma adaptação da escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), demonstrou boas evidências de validade, como KMO de 0,90, variância explicada de 56,57% e consistência interna total de 0,88. Esta consistência interna ($\alpha = 0,88$) confirmou-se quando analisada considerando-se a amostra deste estudo.

Participantes

Participaram deste estudo 886 estudantes de onze escolas de Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, localizadas em sete cidades da Região Metropolitana de Campinas e do ABC Paulista. Quanto aos aspectos pessoais, essa amostra foi composta por 563 estudantes do sexo feminino e 323 do sexo masculino, com idade média de 15,62 anos (DP = 1,25), sendo 13 anos ($n = 1$) a idade mínima e 24 anos a idade máxima ($n = 1$). Da amostra total, 304 estudantes declararam ser filhos de pais que cursaram apenas o Ensino Fundamental, 186 filhos de pais que cursaram o Ensino Médio, 211 de pais que cursaram o Ensino Superior e 185 estudantes não responderam a essa questão. Quanto à escolaridade das mães, 321 estudantes declararam ser filhos de mães que cursaram apenas o Ensino Fundamental, 218 de mães que cursaram o Ensino Médio, 232 de mães que cursaram o Ensino Superior e 115 estudantes não responderam a essa questão. A maior parte desta amostra declarou não trabalhar ($n = 632$) e, dentre os demais, 92 estudantes trabalhavam em período integral, 109 estudantes trabalhavam em meio período e 44 estudantes trabalhavam em período alternado ao que frequentavam a escola.

Em relação aos aspectos escolares, essa amostra era composta por 411 estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio, 235 matriculados na 2ª série e 235 matriculados na 3ª série deste nível de ensino. A maior parte destes estudantes cursava o Ensino Médio no período matutino (n = 411), a menor parte frequentava a escola no período vespertino (n = 31) e 264 estudantes cursavam o Ensino Médio no período noturno. Do total dessa amostra, 164 estudantes declararam ter repetido alguma série, contra 722 estudantes que afirmaram não ter repetido nenhuma série. Quase a totalidade da amostra declarou ter intenção de concluir o Ensino Médio (n= 882) e ingressar no Ensino Superior (n = 842).

Ainda em relação aos aspectos escolares, 767 estudantes afirmaram ter frequentado o Ensino Fundamental em escolas públicas, 82 estudantes em escolas privadas e 34 estudantes declararam ter frequentado o Ensino Fundamental parte em escola pública e parte em escola privada. A maioria desses estudantes frequentou o Ensino Fundamental na modalidade regular, seis estudantes o fizeram por meio da modalidade supletivo e apenas um estudante declarou ter frequentado ambas as modalidades.

Procedimentos de análise de dados

Após inspeção visual dos instrumentos respondidos pelos estudantes, foram inseridas no banco de dados as respostas oriundas de questionários preenchidos em pelo menos 90%. A digitação dos dados foi conferida em 20% dos casos, escolhidos aleatoriamente, bem como pela análise das frequências das respostas obtidas. Por meio do programa estatístico SAS (versão 9.2) foram feitas as análises: descritiva, envolvendo frequência e valores médios, mínimos e máximos, bem como o desvio-padrão das respostas; comparativa, por meio dos testes Qui-quadrado de Person, Exato de Fisher e Kruskal-Wallis; e regressão logística politômica univariada e multivariada, com critério Stepwise de seleção de variáveis, para verificar os aspectos pessoais e escolares que se relacionavam com os níveis de percepção de autoeficácia acadêmica. Conforme interesse de análise, as respostas emitidas pelos estudantes em relação à percepção de autoeficácia acadêmica foram categorizadas como: fracas (valores entre 1 e 3); moderadas (valores entre 4 e 5) e fortes (valores entre 6 e 7).

RESULTADOS

Os dados obtidos, quando analisados por meio da análise descritiva, revelaram que os estudantes participantes desta pesquisa percebem-se moderadamente ($n=886$; $M=5,06$; $DP = 0,97$) capazes de realizar com êxito as atividades inerentes ao aprender. Tal resultado pode ser observado tanto para a percepção de autoeficácia acadêmica, que engloba a totalidade das tarefas aqui investigadas, quanto para as dimensões que compõem esse construto, que são a autoeficácia para aprender, a autoeficácia para atuar na vida escolar e a autoeficácia para decisão de carreira, cujas médias podem ser observadas na tabela 1.

Tabela 1- Dados de descrição e frequência relativos à autoeficácia acadêmica

	Análise descritiva	Nível de autoeficácia	Frequência
Autoeficácia acadêmica	$n=886$; $M=5,06$ ($DP = 0,97$)	Fraca (1 a 3)	$n= 122$ (13,77%)
		Moderada (4 e 5)	$n= 600$ (67,72%)
		Forte (6 e 7)	$n= 164$ (15,51%)
Autoeficácia para aprender	$n=886$; $M=5,05$ ($DP = 1,11$)	Fraca (1 a 3)	$n= 148$ (16,70%)
		Moderada (4 e 5)	$n= 531$ (59,93%)
		Forte (6 e 7)	$n= 207$ (23,36%)
Autoeficácia para atuar na vida escolar	$n=886$; $M=5,46$ ($DP = 1,22$)	Fraca (1 a 3)	$n= 90$ (10,16%)
		Moderada (4 e 5)	$n= 419$ (47,29%)
		Forte (6 e 7)	$n= 377$ (42,55%)
Autoeficácia para decisão de carreira	$n=886$; $M=4,69$ ($DP = 1,24$)	Fraca (1 a 3)	$n= 204$ (23,02%)
		Moderada (4 e 5)	$n= 520$ (58,69%)
		Forte (6 e 7)	$n= 162$ (18,28%)

Quando se buscou analisar os dados de acordo com os níveis de autoeficácia, também foi possível observar uma maior concentração de respostas que evidenciam percepções moderadas de Autoeficácia acadêmica e suas dimensões. Essa concentração pode ser observada na tabela 1, na qual as maiores porcentagens são do nível moderado de percepção de autoeficácia. Desse conjunto, é exceção a dimensão Autoeficácia para atuar na vida escolar, em que se pode observar porcentagem mais equilibrada (em torno de 40%), demonstrando menor diferença entre a quantidade de estudantes que se autoavaliaram como “moderadamente capazes” e “fortemente capazes”.

Para identificar possíveis associações entre variáveis pessoais e escolares e os níveis de autoeficácia acadêmica demonstrados pelos estudantes, foi realizada a análise comparativa. Para essa análise, foram consideradas como pessoais as variáveis *gênero, idade, estudo do pai, estudo da mãe, trabalho e horas de trabalho*, e como escolares, as variáveis *tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental, tipo de curso fundamental, repetência, intenção de concluir o Ensino Médio e intenção de ingressar no Ensino Superior*. A tabela 2 demonstra as variáveis que evidenciaram diferenças significativas³ quanto aos níveis de percepção de autoeficácia acadêmica.

Tabela 2 - Comparação das variáveis categóricas entre níveis de autoeficácia acadêmica

Variável		Fraca (1 a 3)	Moderada (4 e 5)	Forte (6 e 7)	n	Teste Qui-quadrado
Gênero	Feminino	n=58 (47,54%)	n=388 (64,67%)	n=117(71,34%)	563	$\chi^2=18,12$ Gl = 2 $p < 0,001$
	Masculino	n=64 (52,46%)	n=212 (35,33%)	n=47 (28,66%)	323	
	n por nível	122	600	164	886	
Ingressar no ES	Sim	n=109(90,83%)	n=571 (97,11%)	n=162(99,39%)	842	$\chi^2=16,79$ Gl = 2 $p < 0,001$
	Não	n=11 (9,17%)	n=17 (2,89%)	n=1 (0,61%)	29	
	n por nível	120	588	163	871	
Repetiu alguma série	Sim	n=38(31,40%)	n=98(16,39%)	n=28(17,07%)	164	$\chi^2=15,31$ Gl = 2 $p < 0,001$
	Não	n=83(68,60%)	n=500(83,61%)	n=136(82,93%)	719	
	n por nível	121	598	164	883	

Pela análise dos resultados expostos na tabela 2 pode-se observar que *gênero* foi a única variável pessoal que se mostrou associada aos níveis de percepção de autoeficácia. Isto parece sugerir que há maior frequência de estudantes do sexo feminino entre os alunos que se autoavaliaram com forte percepção de autoeficácia acadêmica; e quanto às variáveis escolares, estes resultados evidenciaram que a intenção de ingressar no Ensino Superior e a

³ Devido ao espaço limitado, somente foram expostos os resultados que se mostraram significativos.

repetência se associavam com os níveis de crença. Tais diferenças significativas parecem sugerir que entre os estudantes com percepções de autoeficácia forte existe mais frequência de estudantes que declararam ter intenção de ingressar no Ensino Superior, como também maior frequência de estudantes que não repetiram alguma série.

Esta análise comparativa também foi realizada considerando-se as três dimensões da autoeficácia acadêmica. Quando considerada a dimensão *autoeficácia para aprender*, as variáveis que se mostraram significativamente associadas foram: 1- gênero ($X^2=26,97$; $Gl = 2$; $p < 0,001$), com predominância das mulheres nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para aprender; 2- intenção de ingressar no Ensino Superior ($X^2=18,12$; $Gl = 2$; $p < 0,001$), de modo que os estudantes que demonstraram intenção de ingressar no Ensino Superior tiveram suas respostas concentradas nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para aprender; 3- repetência em alguma série ($X^2=12,58$; $Gl = 2$; $p = 0,002$), com maior incidência de estudantes que não repetiram nenhuma série nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para decisão de carreira; e 4- idade⁴ ($Md = 16$ para o nível fraco; $Md = 16$ para o nível moderado; $Md = 15$ para o nível forte, $p = 0,002$), que apresentou diferença significativa entre as medianas verificadas, de modo que, quanto mais velho, menor autoeficácia para aprender foi verificada.

Para a dimensão autoeficácia para atuar na vida escolar, as variáveis que se mostraram significativamente associadas foram: 1- gênero ($X^2=6,99$; $Gl = 2$; $p = 0,030$), com predominância das mulheres nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para atuar na vida escolar; e 2- intenção de ingressar no Ensino Superior ($X^2=18,39$; $Gl = 2$; $p < 0,001$), de modo que os estudantes que demonstraram intenção de ingressar no Ensino Superior tiveram suas respostas concentradas nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para atuar na vida escolar. E, para a dimensão autoeficácia para decisão de carreira, a análise comparativa verificou que as variáveis que se mostraram significativamente associadas foram: (1) gênero ($X^2=6,62$; $Gl = 2$; $p = 0,037$), com predominância das mulheres nos níveis moderados e fortes de autoeficácia para decisão de carreira; e (2) repetiu alguma série ($X^2=7,19$; $Gl = 2$; $p = 0,028$), com predominância de estudantes que não repetiram alguma série nos níveis moderados e fortes de

⁴ Valores relativos ao teste de Kruskal-Wallis para comparação entre três grupos.

autoeficácia para decisão de carreira. É interessante destacar que os resultados verificados na análise comparativa relativa às dimensões reforçaram as associações entre as variáveis gênero, intenção de ingressar no Ensino Superior e repetência de alguma série, constatadas na análise relacionada ao construto autoeficácia acadêmica. A exceção foi a dimensão autoeficácia para aprender, que também teve a variável *idade* significativamente associada.

Para identificar possíveis relações entre as variáveis pessoais e escolares e os níveis de autoeficácia acadêmica⁵, foi realizada a análise de regressão logística politômica univariada. Os resultados expostos na tabela 3 demonstram que, isoladamente, as variáveis pessoais gênero, idade e estudo do pai relacionam-se com os níveis de autoeficácia acadêmica, de modo que as mulheres parecem ter mais probabilidade de perceber-se com autoeficácia mais forte do que os homens; os estudantes mais jovens parecem ter maior probabilidade de ter percepção de autoeficácia acadêmica mais forte; e os estudantes cujos pais têm apenas o Ensino Fundamental parecem ter maior probabilidade de autoavaliar-se com maior nível de autoeficácia acadêmica.

Tabela 3 - Resultados da análise de regressão logística politômica univariada para níveis de autoeficácia total (n=886)

Variável	Categorias	Valor-p	O.R.*	IC 95% O.R.*
Gênero	Masculino (ref.)	---	1.00	---
	Feminino	<0.001	1.81	1.35 – 2.43
Idade	Variável contínua	0.037	0.889	0.795 – 0.993
Período	Matutino (ref.)	---	1.00	---
	Noturno	0.571	1.09	0.81 – 1.48
	Vespertino	0.172	1.68	0.80 – 3.53
Série	1 (ref.)	---	1.00	---
	2	0.151	0.78	0.56 – 1.10
	3	0.592	0.91	0.65 – 1.28

⁵ Modelos considerando as dimensões foram realizados e os resultados mostraram-se semelhantes, com pequenas alterações, quando comparados ao modelo da autoeficácia acadêmica. Esses resultados serão mais bem explorados em outros estudos.

	Pública (ref.)	---	1.00	---
Cursou EF	Privada	0.290	0.77	0.48 – 1.25
	Ambas	0.375	0.72	0.35 – 1.49
	Regular (ref.)	---	1.00	---
Tipo EF	Supletivo	0.853	0.85	0.16 – 4.63
	Ambos	0.975	0.01	0.01 – 999.99
	Sim (ref.)	---	1.00	---
Pretende concluir EM	Não	0.933	0.84	0.01 – 51.68
	Não (ref.)	---	1.00	---
Pretende ingressar ES	Sim	<0.001	4.33	2.06 – 9.10
	Sim (ref.)	---	1.00	---
Repetiu alguma série	Não	0.005	1.67	1.17 – 2.40
	Não (ref.)	---	1.00	---
Exerce trabalho remunerado	Sim	0.755	1.05	0.77 – 1.43
	Não trabalha (ref.)	---	1.00	---
Horário do trabalho	Períodos alternados	0.423	0.77	0.40 – 1.46
	Só 1 período	0.530	1.15	0.75 – 1.76
	Período integral	0.553	1.15	0.73 – 1.82
Número de horas trabalhadas	Variável contínua	0.984	1.000	0.990 – 1.010
	Fundamental (ref.)	---	1.00	---
Estudo do pai	Médio	0.047	0.67	0.46 – 0.99
	Superior	0.142	0.76	0.52 – 1.10
	Fundamental (ref.)	---	1.00	---
Estudo da mãe	Médio	0.367	0.85	0.59 – 1.22
	Superior	0.886	1.03	0.72 – 1.46

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para maior autoeficácia; (n=122 fraco, n=600 médio e n=164 forte). IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Ref.: nível de referência. Modelo de odds proporcionais.

Ainda observando a tabela 3, pode-se perceber que, dentre as variáveis escolares, somente a intenção de ingressar no Ensino Superior e a repetência se relacionaram isoladamente com os níveis de percepção de autoeficácia acadêmica. Tais resultados sugerem que os estudantes que relataram ter intenção de ingressar no Ensino Superior têm maior probabilidade de perceber-se com autoeficácia acadêmica mais forte, e que os estudantes que nunca repetiram têm maior probabilidade de perceber-se com autoeficácia acadêmica mais forte.

É interessante destacar que os resultados expostos na tabela 3 consideram apenas as relações univariadas, ou seja, as relativas a cada par de variáveis observado. Na tabela 4 podem-se observar os resultados advindos da regressão logística politômica multivariada, a qual considera de modo conjunto a relação de todas as variáveis independentes com a variável dependente - no caso, a autoeficácia acadêmica.

Tabela 4 - Resultados da análise de regressão logística politômica multivariada para níveis de autoeficácia total (n=623)

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Valor-p	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. Gênero	Masculino (ref.)	---	1.00	---
	Feminino	<0.001	1.89	1.32 – 2.72
2. Pretende ingressar ES	Não (ref.)	---	1.00	---
	Sim	0.016	3.29	1.25 – 8.67

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para maior autoeficácia; (n=73 fraco, n=430 médio e n=120 forte). IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Ref.: nível de referência. Modelo de odds proporcionais.

Como se pode observar na tabela 4, em conjunto, as variáveis gênero e intenção de ingressar no Ensino Superior evidenciaram relações significativas com os níveis de autoeficácia acadêmica demonstrados pelos estudantes participantes desta pesquisa. Diante deste resultado, pode-se afirmar que os estudantes com maior probabilidade de autoavaliar-se com forte percepção de autoeficácia acadêmica foram os estudantes do sexo feminino (chance 1,9 vez ou 89% maior que os estudantes do sexo masculino) e os que pretendem ingressar no Ensino Superior

(chance 3,3 vezes maior do que os que não pretendem ingressar no Ensino Superior).

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa parecem evidenciar que, dentre as variáveis pessoais e escolares aqui investigadas, poucas são as que se relacionam significativamente com os níveis de autoeficácia acadêmica dos estudantes de Ensino Médio participantes desta pesquisa. São elas: gênero, idade, estudo do pai, intenção de ingressar no Ensino Superior e repetência de alguma série, sendo que gênero e intenção de ingressar no Ensino Superior mostraram-se como as mais importantes variáveis, de acordo com a análise de regressão logística multivariada realizada.

A idade apresentou associação negativa com a autoeficácia acadêmica e com a dimensão autoeficácia para aprender, de modo que estudantes mais velhos demonstraram menores percepções. Essa relação negativa aqui identificada difere do constatado em outras pesquisas (LENT; MULTON; BROWN, 1991), as quais pontuavam que estudantes mais maduros pareciam inferir suas percepções de modo mais acurado. Talvez a explicação fornecida por esses pesquisadores possa ser replicada para esta amostra, entendendo-se que os estudantes mais velhos desta amostra percebiam-se de modo mais crítico; no entanto, se acrescentada a esta análise a associação significativa da variável “repetiu alguma série”, a qual mostrou que os estudantes que repetiram alguma série tinham menores percepções de autoeficácia acadêmica e para as dimensões “autoeficácia para aprender” e “autoeficácia para decisão de carreira”, pode-se inferir que os estudantes mais velhos desta amostra sejam os que repetiram alguma série e, por meio da experiência de insucesso, percebiam-se com níveis de autoeficácia mais fracos. A associação da idade avançada e da repetência com a percepção de insucesso foi comentada por Torres, Teixeira e França (2013b), cujo estudo, realizado com estudantes paulistas e cearenses, apontou que essas variáveis estavam associadas ao abandono escolar, principalmente quando a repetência acontecia mais de uma vez por cada estudante. Essas informações parecem reforçar a importância do fluxo escolar, buscando-se a presença de estudantes com as idades esperadas em cada ano de ensino; no entanto é necessário atentar para os meios pelos quais o fluxo

escolar desejável é obtido, a fim de evitar os “excluídos de dentro”, que frequentam a escola sem integrar o processo de aprender (FREITAS, 2007).

A relação significativa entre a escolaridade do pai e a percepção de autoeficácia acadêmica parece convergir com o constatado por Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011). De modo semelhante ao verificado por essas autoras, este estudo constatou que pais com Ensino Superior ou com Ensino Fundamental associam-se com estudantes que demonstraram percepções de autoeficácia em níveis mais fortes. Essa informação parece destacar que, mais importante do que o nível de estudo dos pais, é a expectativa destes quanto ao sucesso escolar dos filhos, a valorização da escola transmitida pelos pais aos seus filhos (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2011; BANDURA, 1993) e o apoio da família aos estudantes, principalmente àqueles oriundos de condições socioeconômicas mais baixas (SPOSITO, 2008). Isto parece sugerir que a escola, como instituição socializadora, pode ampliar o repertório cultural de seus estudantes (TEIXEIRA, 2011), ajudando-os a superar as adversidades contextuais (HOY, 2012; STOCCO; ALMEIDE, 2011), sendo tal tarefa mais fácil de ser realizada quando valorizada pela família.

O gênero dos estudantes mostrou ser uma variável importante para todas as dimensões da autoeficácia acadêmica. Nesta amostra, como em outras pesquisas (CAPRARA et al., 2008; ERZEC; ODACI, 2014; UIITO, 2014), as mulheres evidenciaram percepções de autoeficácia acadêmica mais fortes do que as dos homens. As favoráveis percepções de autoeficácia acadêmica associadas às mulheres têm sido explicadas por aspectos culturais, mesmo quando as pesquisas acontecem em países distantes, como a Turquia (ERZEC; ODACI, 2014), a Itália (CAPRARA et al., 2008) ou a Finlândia (UIITO, 2014). Na Finlândia, por exemplo, Uitto (2014) constatou que as mulheres têm percepções de autoeficácia menores do que as dos homens apenas quando especificamente são consideradas as disciplinas de exatas do Ensino Médio. Tais semelhanças parecem evidenciar que, apesar de as mulheres terem cada vez mais conquistado direitos e de estarem cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, os modos de vida utilizados para socializar meninos e meninas ainda diferem, aspecto que pode influenciar a construção das percepções de autoeficácia acadêmica, porque, como comentaram Bussey e Bandura (1999), desde a infância os homens são mais expostos a diversos desafios e a mais domínios de ação do que as mulheres, as quais constroem suas

percepções de gênero sob circunstâncias mais restritivas, e estes aspectos podem facilitar a decisão das mulheres em focar os domínios acadêmicos. Talvez a maior percepção de autoeficácia acadêmica esteja associada ao aumento da presença feminina nas escolas e à conclusão dos estudos das mulheres antes dos homens, comentada por Sposito (2008), a qual discorre sobre a necessidade de se ampliar a compreensão sobre as diferenças de gêneros a fim de se buscar a igualdade.

A intenção de ingressar no Ensino Superior parece ser outra variável importante para a percepção da autoeficácia acadêmica. Essa relação aparenta reforçar o pontuado por Uitto (2014), de modo que, além do positivo efeito decorrente da percepção de autoeficácia acadêmica no desempenho durante o Ensino Médio, esta crença parece expandir suas contribuições, ajudando os estudantes a planejarem seu futuro como estudantes e/ou profissionais. Soma-se a este aspecto a contribuição positiva que a percepção de autoeficácia acadêmica pode desempenhar para a diminuição da ansiedade decorrente da realização dos exames seletivos de ingresso no Ensino Superior (ERSEN; ODACI, 2014). Torres, Teixeira e França (2013b) verificaram que os estudantes que tinham intenção de prestar o ENEM apresentavam menores possibilidades de abandonar a escola, aspecto que foi associado a algum componente motivacional. A pesquisa aqui realizada parece indicar que tal aspecto motivacional pode ser a autoeficácia acadêmica percebida. Não obstante, cumpre destacar que a percepção de autoeficácia para decisão de carreira foi a que demonstrou menor média, sinalizando que, embora estes estudantes tenham intenção de ingressar no Ensino Superior, a decisão de carreira ainda é frágil. Tal aspecto pode ser decorrente do fato de que os estudantes usualmente demonstram reconhecer a escola como positiva para o futuro profissional, mas, ao mesmo tempo, percebem pouco apoio da instituição escolar no sentido de orientá-los nesse processo (GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS; AZZI, 2012; SPOSITO, 2008; TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2013a).

Apesar de a discussão ter-se atido aos resultados significativos, faz-se aqui uma referência à ausência de relação significativa entre trabalho e autoeficácia acadêmica. Isto parece sugerir que o fato de trabalhar ou não trabalhar não interferiu nas percepções dos estudantes aqui pesquisados. Torres, Teixeira e França (2013b) comentaram que não parece ser o fato de trabalhar que afasta o estudante da escola, mas sim, o modo como esta experiência é vivenciada. Talvez essa seja uma

possibilidade explicativa para a não relação entre trabalho e autoeficácia acadêmica verificada nesta amostra.

Os estudantes participantes desta pesquisa demonstraram percepções médias de autoeficácia acadêmica e suas dimensões, aqui classificadas como moderadas. Tal afirmação é decorrente da análise do valor médio observado e da frequência de respostas mais concentradas no nível aqui classificado como moderado. Tanto as menores frequências classificadas como fracas, quanto as frequências classificadas como moderadas, parecem evidenciar que é necessário realizar ações planejadas para fortalecer as percepções de autoeficácia acadêmica. Em decorrência da relação entre a percepção de autoeficácia acadêmica e o desempenho estudantil, acredita-se que intervenções planejadas e realizadas pelas escolas com vista a estimular a autoeficácia acadêmica possam contribuir para a melhora do desempenho estudantil no Ensino Médio, como evidenciaram pesquisas que acompanharam programas de intervenção delineados para estimular a autoeficácia acadêmica (BOUFFARD-BOUCHARD, 1989; ZIMMERMAN, 1995). Especial atenção merecem as questões relativas a decisões de carreira, cujas frequências no nível fraco foram mais concentradas, pois, sem diminuir a importância das outras dimensões de autoeficácia acadêmica aqui investigadas, sabe-se que os estudantes, ao término do Ensino Médio, são expostos a situações que os levam a decidir qual caminho profissional seguirão: se estudar, se trabalhar ou se estudar e trabalhar. Além disso, ainda devem escolher a qual área se dedicar.

Reconhecem-se as limitações deste estudo, cuja amostra não probabilística inviabiliza a generalização dos resultados. Também se sabe que outras variáveis pessoais e escolares capazes de contribuir para a percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes, como, por exemplo, a crença de autoeficácia docente e de eficácia coletiva escolar, não foram aqui consideradas. Em decorrência disto, sugere-se a realização de novas pesquisas que possam ampliar a amostra, atendendo a critérios para a generalização dos resultados, e incluam outras variáveis que possam se relacionar com as crenças de autoeficácia acadêmica. Ademais, entendendo-se que a educação escolar constitui-se como um objeto de investigação cuja complexidade relativa aos aspectos e aos atores que a integram perpassa barreiras estabelecidas tradicionalmente por disciplinas, sugere-se o diálogo entre os saberes de diversas áreas como uma possibilidade de ampliar a compreensão atual sobre o cotidiano escolar, a fim de orientar o desenvolvimento de

ações que possam contribuir para que as experiências escolares sejam mais bem vivenciadas.

Acredita-se que o conhecimento produzido por esta pesquisa poderá contribuir para destacar o importante papel do contexto escolar como promotor das crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio, pois, aparentemente, até as variáveis aqui classificadas como pessoais - como gênero e idade - podem ser influenciadas por questões contextuais, conforme comentário já feito. Proporcionar condições de acesso ao Ensino Superior e orientações para os jovens estudantes realizarem suas decisões de carreira parece ser um caminho promissor para que suas percepções de autoeficácia acadêmica sejam fortalecidas e eles concluam o Ensino Médio. Conceber o ensino com base na percepção de que as habilidades estudantis podem ser construídas e que, para tal, é necessário utilizar estratégias instrucionais que possibilitem a aprendizagem autorregulada, coloca-se como um objetivo a ser buscado por gestores escolares, docentes e idealizadores de políticas educacionais, a fim de promover o desenvolvimento multidimensional dos estudantes e oferecer-lhes condições que garantam o sucesso escolar no Ensino Médio e evitem o abandono escolar.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao Contexto Educativo. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 177-198. (Série ABEP Formação, v. 1).

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

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

BETZ, N. E. Contributions of self-efficacy Theory to career counseling: a personal perspective. **The Career Development Quarterly**, v. 52, p. 340-353, jun. 2004.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. **Journal of Social Psychology**, v. 130, p. 353-363, 1989.

BUSSEY, K.; BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. **Psychological Review**, v. 106, n. 4, p. 676-713, 1999.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

CAPRARA, G. V.; FIDA, R.; VECCHIONE, M.; BOVE, G. D.; VECCHIO, G. M.; BARBARENELLI, C.; BANDURA, A. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A autoeficácia e a motivação para aprender. In: AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 87-109.

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

DIAS, G. F.; AZEVEDO, M. Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso acadêmico. **Fases on-line: factores de sucesso/insucesso do Ensino Superior**, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.ualg.pt/OPQE/fases/>>. Acesso em: 14 mai. 2005.

ERZEN, E.; ODAC, H. The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. **Educational Psychology**, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.923555>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B.; CROWSON, H. M.; DUKE, B. L.; AKEY, K. L. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, p. 462-482, 2004.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Autoeficácia de alunos do Ensino Médio e nível de escolaridade dos pais. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 36-55, 2011.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Percepções sobre autoeficácia acadêmica e experiência escolar: o que pensam os estudantes do Ensino Médio? In: **II Seminário VIOLAR: Problematizando juventudes na contemporaneidade**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 201-213, 17-19 out. 2012.

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

LENT, R. W.; MULTON, K. D.; BROWN, S. D. Relation of Self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. In: **Journal of Counselg Psychology**. v. 38, n. 1, p. 30-38, 1991.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. **Análise Psicológica**. v. 4, n. 25, p. 635-652, 2007.

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

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**. v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

SÁ, A. P. **Inteligência, reações à frustração e auto-eficácia acadêmica percebida**: um estudo preliminar multicorrelacionado. 224 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

SAKIS, G. An interview with Dale Schunk. **Educational Psycholy Review**. n. 20, p. 485-491, 2008.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (Ed.). **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. New York: Plenum Press, 1995. p. 281-303.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira, Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

SPOSITO, M. P. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, G.; CAIVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004. p.73-91.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas Municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set-dez. 2011.

TEIXEIRA, M. L. T. Juventude, exclusão e processos educativos. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 239-252. (Série ABEP Formação, v. 1).

TORRES, H. G.; TEIXEIRA, J. M.; FRANÇA, D. Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 4, p. 205-233, 2013b.

TORRES, H. G.; TEIXEIRA, J. M.; FRANÇA, D. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 4, p. 167-204, 2013a.

UITTO, A. Interest, attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careersinternational. **Journal of Science and Mathematics Education**, National Science Council, Taiwan, 2014. doi: 10.1007/s10763-014-9516-2.

ZAMBON, M. P.; AZZI, R. G.; POLYDORO; S. A. J.; DE ROSE, T. M.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Relations entre perceptions de la structure de la classe, auto-efficacité, buts d'accomplissement, stratégies d'apprentissage et performance dans un groupe de brésiliens. **Congrès 2011 de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education**, UNESCO, Paris, 11-14 jun. 2011.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. A reforma do Ensino Médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. (Orgs.). **Inovações no Ensino Médio**: Argentina, Brasil, Espanha. São Paulo: OEI; Liberlivro, 2006.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. **American Educational Research Journal**. v. 29, p. 663-676, 1992.