

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E SEUS PREDITORES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Oliveira Falcão

Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral-CE, Brasil

Vanessa Barbosa Romera Leme

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Gisele Aparecida de Moraes

Instituto Federal Fluminense, Niterói-RJ, Brasil

RESUMO

O estudo testou um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Participaram 491 alunos, com idade de 11 a 16 anos ($M=13,31$ anos, $DP=1,17$), de ambos os sexos que frequentavam os últimos anos do Ensino Fundamental de escolas de uma cidade do Estado de Minas Gerais. Os participantes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, à Children's Self-Efficacy Scale, ao Questionário de Clima Escolar e ao Questionário com informações demográficas. A análise de regressão hierárquica indicou que o relacionamento professor-aluno (clima escolar) e as habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole foram preditores da autoeficácia acadêmica ($R^2=30$). As informações poderão fomentar programas de intervenção para a promoção socioemocional dos estudantes.

Palavras-chave: autoeficácia; habilidades sociais; ensino fundamental.

ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ITS PREDITORS AT THE END OF MIDDLE SCHOOL

ABSTRACT

The study tested a predictive model for the academic self-efficacy of students in the final years of Middle and High School. Participated 491 students aged between 11 and 16 years old ($M=13,31$ years, $SD=1,17$), of both sexes who attended the last three years of primary school in a city in the state of Minas Gerais. Participants answered the instruments Social Skills Inventory for Adolescents, Children's Self-Efficacy Scale, School Climate Questionnaire and Socio-economic Demographic Questionnaire. Hierarchical regression analysis indicated that teacher-student relationship variables (school climate) and the social skills of empathy, social resourcefulness and self-control variables of social skills were predictors of academic self-efficacy ($R^2=30$). The results may promote intervention programs for the social-emotional promotion of students.

Keywords: self-efficacy; social skills; elementary educations.

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA Y SUS PREDICTORES AL FINAL DE LA ENSEÑANZA PRIMÁRIA

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo probar un modelo de predicción para la autoeficacia académica de alumnos en los años finales de la Enseñanza Fundamental, considerando como predictores las habilidades sociales, el clima escolar y las variables demográficas sexo y tipo de escuela (pública y privada). Participaron 491 alumnos, de edad entre 11 y 16 años ($M=13,31$ años, $DP=1,17$), de ambos sexos que frecuentan los tres últimos años de la Enseñanza Fundamental de escuelas de una ciudad del Estado de Minas Gerais. Los participantes respondieron a el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes, Children's Self-Efficacy Scale, Cuestionario de Clima Escolar y Cuestionario con informaciones demográficas. El análisis de regresión jerárquica indicó que la relación profesor-alumno (clima escolar) y las habilidades sociales de empatía, desenvoltura social y autocontrol fueron predictores de la autoeficacia académica ($R^2 = 30$). La información obtenida puede incluirse en programas de intervención para la promoción socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: autoeficacia; habilidades sociales; enseñanza de primer grado.

Atualmente, nota-se um crescimento em pesquisas direcionadas a compreensão de fatores que influenciam o sucesso acadêmico (Zuffianò, Alessandri, Gerbino, & Kanacri, 2013), devido aos resultados educacionais abaixo do esperado. No que diz respeito à educação básica, os indicadores de fluxo escolar obtidos no Censo Escolar, em 2017, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2017), evidenciaram altas taxas de evasão (no 9º ano é de 7,7%) e de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental (em torno de 11,6%), contribuindo para a distorção idade-série e abandono escolar. Nesse sentido, a autoeficácia acadêmica tem se destacado por exercer um papel significativo na mediação dos processos motivacionais e de aprendizagem (Brito & Souza, 2015; Hoigaard, Kovac, Overby, & Haugen, 2015; Lee, Lee, & Bong, 2014; Stankov & Lee, 2016), além de se apresentar como importante variável preditora do rendimento escolar (Cheema & Kitsantas, 2013; Hoigaard et al., 2015; Pina-Neves, Faria, & Raty, 2013; Stankov & Lee, 2016; Zuffianó et al., 2013).

As crenças de autoeficácia referem-se às percepções das próprias capacidades e habilidades de realizar com sucesso os comportamentos requeridos, produzindo determinado resultado (Bandura, 2008). Nesse sentido, aquilo que acreditamos ter competência para executar é preditor de como agiremos. No contexto educacional, a autoeficácia acadêmica é definida como a crença de um aluno na sua capacidade de concluir com êxito uma tarefa acadêmica, alcançar objetivos e atingir os resultados acadêmicos esperados (Pina-Neves & Faria, 2007). Pesquisas de âmbito brasileiro e internacional, recorrentemente, têm indicado relações entre crenças de autoeficácia acadêmica e desempenho escolar (Brito & Souza, 2015; Lee et al., 2014; Pina-Neves et al., 2013; Zuffianó et al., 2013). As crenças de autoeficácia acadêmica conduzem os alunos à escolha de métodos de estudo mais eficazes frente às demandas acadêmicas.

Além disso, contribuem para utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem e relacionam-se positivamente com a percepção de autoconceito dos alunos (Pina-Neves & Faria, 2007).

Diante das evidências científicas apresentadas, a autoeficácia acadêmica se destaca como importante contributo para o sucesso acadêmico (Stankov & Lee, 2016; Vahidi & Moghadam, 2016). Dessa forma, pesquisas na área educacional devem investigar maneiras de promover e desenvolver tais crenças nos estudantes ao findar da educação fundamental. A teoria social cognitiva, criada por Albert Bandura (2008) compreende que o comportamento humano é influenciado de modo interativo e recíproco por meio de fatores pessoais/cognitivos, ambientais e comportamentais. Como exemplo dos primeiros fatores, pode-se citar o sexo, a autoeficácia e a autorregulação. Já os fatores ambientais podem ser, por exemplo, o tipo de escola, o clima escolar e o projeto pedagógico; e, por fim, os fatores comportamentais seriam, por exemplo, as habilidades sociais. Desse modo, o presente estudo focalizou os fatores descritos anteriormente como possíveis preditores da autoeficácia acadêmica dos estudantes ao final do Ensino Fundamental.

Considerando os fatores comportamentais, a literatura tem indicado que as habilidades sociais se associam positivamente com as crenças de autoeficácia acadêmica (Kokkinos & Kipritsi, 2012, Vahidi & Moghadam, 2016). As habilidades sociais são definidas por Del Prette e Del Prette (2010) como segmentos ou classes de desempenho que ocorrem na interação entre pessoas, requeridos nas tarefas de interação social que possibilitam a expressão de atitudes, desejos, opiniões ou direitos de maneira apropriada. A aquisição e o desenvolvimento dessas classes de comportamento estão associados a diversos fatores positivos para o contexto escolar, como o maior vínculo dos alunos com a escola, com os pares e com os professores, bem como com a maior motivação e confiança dos escolares para realizar tarefas sociais e acadêmicas (Marturano & Pizato, 2015; Vahidi & Moghadam, 2016). Conforme a teoria social cognitiva, a maior fonte de autoeficácia são as experiências de domínio anteriores (Bandura, 2008). Isso indica que quanto mais proveitosas forem as relações interpessoais estabelecidas na escola maior efeito positivo terá sobre a construção de crenças de autoeficácia dos alunos, pois suas capacidades estarão alinhadas às expectativas de realização (Olaz, 2009).

No que se refere ao aspecto ambiental, o clima escolar parece se associar a diversos aspectos atrelados ao sucesso acadêmico, incluindo a autoeficácia (Hoigaard et al., 2015). Não há na literatura um consenso quanto à definição do conceito de clima escolar. Contudo, muitos autores concordam que se trata de um construto multidimensional por se referir a diferentes aspectos que vão desde os físicos, como estrutura e recursos disponíveis até os aspectos sociais da instituição, como cultura, valores e projetos pedagógicos (Hoigaard et al., 2015; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013; Zullig, Huebner, & Patton, 2011). Rowe, Kim, Baker, Kamphaus e Horne (2010) sugerem que o clima escolar é a percepção pessoal dos alunos a respeito do ambiente social da escola.

Um crescente corpo de investigações tem buscado compreender a influência de variáveis socioedemográficas sobre a autoeficácia acadêmica (Hoigaard et al., 2015; Hong & Lin, 2013; Pina-Neves et al., 2013; Stankov & Lee, 2016). Nessa direção, estudos recentes contemplam o sexo como fator que pode impactar o desenvolvimento da autoeficácia (Brito & Souza, 2015; Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2015; Hong & Lin, 2013; Lee et al., 2014; Pina-Neves et al., 2013). Alguns estudos indicam

que as diferenças por sexo estão circunscritas a determinadas disciplinas (Hong & Lin, 2013; Lee et al., 2014). Outros sugerem que fatores culturais e de práticas de socialização estão relacionados à origem dessas disparidades (Hong & Lin, 2013; Pina-Neves et al., 2013). No contexto nacional, as meninas parecem se sobressair em relação aos meninos nesse quesito. Guerreiro-Casanova et al. (2015) identificaram que as meninas possuem mais autoeficácia para aprender e autoeficácia para atuar na vida escolar. Já Brito e Souza (2015) encontraram que as meninas são mais autoeficazes para matemática.

Outra variável que pode influenciar a autoeficácia acadêmica é o tipo de escola (pública *versus* particular), embora pesquisas nessa área sejam escassas, não permitindo uma formulação de hipóteses robustas nesse sentido (Pina-Neves et al., 2013). Estudos indicam que a escola pública se apresenta como fator de influência negativa para o rendimento acadêmico (Justo, 2016, Pina-Neves et al., 2013). Algumas investigações sugerem que esse resultado se deve em parte a carência de investimentos em recursos humanos e estruturais no que concerne as escolas públicas (Justo, 2016, Pina-Neves et al., 2013). Em suas investigações, Pina-Neves et al. (2013) identificaram que alunos de escolas públicas são mais sensíveis a influências contextuais do que alunos de escolas particulares, tendo em vista que a percepção de autoeficácia acadêmica coletiva teve efeito mediador significativo sobre o rendimento acadêmico apenas desse público.

Diante do exposto, a despeito dos resultados prévios indicarem a importância do desenvolvimento da autoeficácia acadêmica, das habilidades sociais e do clima escolar, faltam estudos no contexto brasileiro que investiguem essas variáveis conjuntamente com estudantes no final do Ensino Fundamental. Pesquisas que contemplem esses fatores podem contribuir para soluções de alguns problemas no âmbito educacional, tais como evasão, reprovação e baixo desempenho, especialmente ao findar da fundamental (Cheema & Kitsantas, 2013; Wang & Holcombe, 2010). Além disso, será possível fomentar intervenções preventivas e para a promoção de saúde mental com os adolescentes. Assim, de modo a preencher essa lacuna, o presente tem por objetivo testar um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando como preditores as habilidades sociais, o clima escolar e as variáveis demográficas sexo e tipo de escola (pública e particular).

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Foi realizado um estudo correlacional preditivo com uma amostra selecionada por conveniência. O tamanho da amostra foi definido para atender um requisito para realizar a análise de regressão que, segundo recomendação de Tabachnick e Fidell (2007) é preciso ter pelo menos 30 sujeitos para cada variável preditora. Participaram 491 estudantes, com idades entre 11 a 16 anos ($M=13,31$ anos, $DP=1,17$), sendo 251 (51,1%) meninos e 240 (48,9%) meninas que frequentavam o 7º ano ($n=146$; 29,7%), 8º ano ($n=182$; 37,1%) e 9º ano ($n=163$; 33,2%) do Ensino Fundamental, provenientes de cinco escolas particulares e três públicas, situadas em uma cidade de médio porte do Estado de Minas Gerais. Os estudantes encontravam-se em sua maioria entre as classes socioeconômicas B (46,1%) e A (44,4%), sendo a Associação Brasileira e Empresas de Pesquisa (ABEP, 2015).

INSTRUMENTOS

Children's Self-Efficacy Scale (CSES-Br). Originalmente a CSES foi elaborada por Bandura (2008) para avaliar crenças de autoeficácia no contexto escolar dos estudantes. Freitas (2011) submeteu a escala a um processo de adaptação transcultural para o contexto brasileiro, com alunos distribuídos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O instrumento contou com 54 itens que contemplam nove subescalas que obtiveram cargas fatoriais satisfatórias, com alfa de Cronbach entre 0,67 e 0,84. As respostas estão dispostas numa escala tipo *Likert* de 0 (*não posso fazer completamente*) a 100 (*posso fazer com certeza*) em que os alunos são solicitados avaliar o quanto se sentem confiantes em poder fazer cada uma das atividades descritas. As subescalas são, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra: (1) autoeficácia para conseguir suporte social ($\alpha=0,67$, “Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar.”); (2) autoeficácia para desempenho acadêmico ($\alpha=0,77$, “Aprender algo específico de matemática, por exemplo, álgebra, geometria”); (3) autoeficácia para aprendizagem autorregulada ($\alpha=0,87$, “Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos escolares”); (4) autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer ($\alpha=0,76$, “Fazer atividades físicas regularmente”); (5) eficácia autorregulatória ($\alpha=0,75$), “Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas, por exemplo, cerveja, vinho, pinga”); (6) autoeficácia para atender às expectativas dos outros ($\alpha=0,70$, “Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim”); (7) autoeficácia social ($\alpha=0,67$, “Conseguir manter conversas com outras pessoas”); (8) eficácia autoassertiva ($\alpha=0,60$, “Fazer com que os outros parem de me aborrecer ou ferir meus sentimentos”); (9) para conseguir suporte parental e comunitário ($\alpha=0,70$, “Pedir aos meus pais para participarem das minhas atividades escolares”); total ($\alpha=0,91$).

Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette). É um instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009) que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. Leme, Campos, Coimbra, Del Prette e Del Prette (2016) reavaliaram a estrutura fatorial do instrumento, identificando fatores oblíquos e indicadores favoráveis de validade e confiabilidade. A versão ficou composta com 36 itens, com respostas que estão dispostas numa escala tipo *Likert* que varia de cinco pontos (0=*nunca* a 4=*sempre*), em que o adolescente é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta aquela reação. O IHSA contempla seis fatores, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra: (1) Empatia ($\alpha=0,74$, “Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois”); (2) Autocontrole ($\alpha=0,73$, “Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle”); (3) Civilidade ($\alpha=0,48$, “Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas”); (4) Assertividade ($\alpha=0,72$, “Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa”); (5) Abordagem social/sexual ($\alpha=0,74$, “Quando estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade”); (6) Desenvoltura Social ($\alpha=0,70$, “Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas quando necessário”).

Questionário de Clima Escolar (revisado) - Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF). O questionário foi desenvolvido por Emmons, Haynes e Comer (2002), nos Estados Unidos e adaptado para a população brasileira por Petrucci, Borsa, Dámasio e Koller (2016). O instrumento investiga a percepção dos estudantes do Ensino Fundamental acerca de diferentes dimensões do clima da sua escola. A versão brasileira

é constituída por 29 itens que são respondidos através de uma escala *Likert* de três pontos (1= *concordo* a 3= *discordo*), fatoriais satisfatórias, com alfa de Cronbach entre 0,61 e 0,81. O clima escolar é avaliado por meio de seis dimensões, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra: (1) justiça/equidade ($\alpha=0,70$, “Na minha escola, todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são ricos ou pobres.”); (2) ordem e disciplina ($\alpha=0,60$, “Os alunos na minha escola muitas vezes se machucam quando estão na escola”); (3) envolvimento dos pais ($\alpha=0,64$, “Meus pais geralmente vem até a escola para se encontrar com meus professores”); (4) troca de recursos ($\alpha=0,57$, “Quando brincamos, são sempre os mesmos alunos que utilizam as coisas, como um computador, uma bola ou outros brinquedos”); (5) relações entre estudantes ($\alpha=0,74$, “As crianças na minha escola gostam um das outras”); e (6) relação professor-aluno ($\alpha=0,77$, “Eu sinto que eu posso me sair bem nesta escola”). O instrumento prevê uma medida global do clima escolar ($\alpha=0,85$) que é obtida através da soma dos resultados de todas as dimensões, de modo que resultados mais altos indicam a percepção mais positiva do clima escolar.

Questionário com informações demográficas e Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil. O questionário com dados demográficos foi elaborado para investigar informações sobre idade, sexo, ano escolar e tipo de escola dos alunos. Foi também empregado o Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil - CCBB (ABEP, 2015) que avalia o nível socioeconômico e permite a estratificação das famílias, em ordem decrescente de poder aquisitivo e nível de escolaridade, em cinco classes: A, B (subdividida em B1 e B2), C, D e E.

PROCEDIMENTOS

Após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA), assinados pelos responsáveis legais dos alunos e pelos próprios estudantes, respectivamente, a coleta de dados (duração média 50 minutos) foi realizada de forma coletiva nas salas de aula dos alunos, no horário que foi combinado previamente com os professores. O projeto, condizente com Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade onde se realizou o estudo (CAAE: 48486215.8.0000.5289).

Análise de Dados. A análise de dados foi executada com o software *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 22). Primeiramente foram testados e confirmados os pressupostos de normalidade. Posteriormente, calculou-se a correlação entre as variáveis (coeficiente *r* de *Pearson*). Na sequência, foram testados e confirmados os pressupostos independência e multicolinearidade para o modelo preditivo e, em seguida, procedeu-se a análise de regressão hierárquica (método *enter*). A autoeficácia acadêmica foi a variável de desfecho no modelo. No Bloco 1 foram inseridas as variáveis sexo e tipo de escola (pública ou particular). No Bloco 2 entraram os fatores das habilidades sociais empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem social/sexual e desenvoltura social. No Bloco 3 entraram os fatores do clima escolar justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, troca de recursos, relacionamento entre estudantes, relacionamento professor e estudantes. Foram criadas variáveis *dummy* em substituição às variáveis independente não métrica sexo (1=feminino; 0=masculino) e tipo de escola (pública=1, particular=0). Utilizou-se nível de significativa de $p < 0,05$.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as correlações entre as variáveis (fatores e total) habilidades sociais e clima escolar e autoeficácia acadêmica. Nota-se que as habilidades sociais e o clima escolar relacionam positivamente (correlações fracas e moderadas) com a autoeficácia acadêmica dos estudantes.

Tabela 1.
Correlações entre as Habilidades Sociais, Clima Escolar e Autoeficácia Acadêmica dos Estudantes

Variáveis	M(DP)	Autoeficácia Acadêmica
Habilidades Sociais		
Empatia	27,19(7,02)	0,43**
Autocontrole	15,85(6,76)	0,37**
Assertividade	18,45(6,02)	0,33**
Desenvoltura social	10,62(4,58)	0,41**
Civilidade	14,84(4,61)	0,25**
Abordagem social/sexual	9,55(4,47)	0,18*
Total	86,77(22,42)	0,44**
Clima Escolar		
Justiça	11,96(2,45)	0,20**
Ordem e disciplina	13,54(2,81)	0,21**
Envolvimento dos pais	9,74(2,47)	0,25**
Troca de recursos	8,12(2,04)	0,10*
Relac. entre estudantes	11,79(2,69)	0,19**
Relac. professores e estudantes	21,46(3,61)	0,40**
Total	76,71(10,32)	0,37**

Nota. N= 491.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

Os dados das análises de regressão hierárquica são apresentados na Tabela 2. O modelo de predição para a autoeficácia acadêmica indica que, no Bloco 1, as variáveis demográficas (sexo e tipo de escola) respondem por 2% da variação do resultado. Apenas o tipo de escola (pública) foi um preditor significativo (negativo). Com a inclusão do Bloco 2 (fatores das habilidades sociais), o tipo de escola deixou de ser um preditor significativo e o poder de predição aumenta para 21% do total da variação da autoeficácia acadêmica. As habilidades sociais de empatia, autocontrole e desenvoltura social predizem positivamente a autoeficácia acadêmica, sendo que o fator empatia tem maior peso. A entrada do Bloco 3 (fatores do clima escolar) contribui apenas com 8% para a porcentagem de variação do desfecho. As habilidades sociais de empatia, autocontrole e desenvoltura social continuam no modelo como preditores positivos da autoeficácia acadêmica. O modelo final, que explica 30% da variabilidade da autoeficácia acadêmica é composto, por ordem de importância, pelas variáveis relacionamento professor-estudante (clima escolar) e habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole.

Tabela 2.
Regressão Hierárquica para a Predição da Autoeficácia Acadêmica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Preditores	B(EP)	B	95% IC	R ²	ΔR ²
Bloco1- Demográficas					
Sexo	92,69 (59,77)	0,70	[-24,73; 210,12]		
Tipo de escola	-197,28 (59,93)	-0,14**	[-315,04; -79,52]		
<i>F</i> _(2,49) variação = 6,40*				0,02	0,02
Bloco 2 - Habilidades Sociais					
Empatia	24,07 (6,06)	0,25***†	[12,15; 35,99]		
Autocontrole	14,47 (4,97)	0,14**†	[4,71; 24,23]		
Assertividade	2,14 (6,14)	0,01	[-9,93; 14,22]		
Desenvoltura social	31,14 (8,22)	0,17***†	[14,99; 47,29]		
Civildade	-7,68 (7,61)	-,053	[-22,64; 7,27]		
Abordagem social/sexual	-5,63 (7,01)	-,038	[-19,40; 8,13]		
<i>F</i> _(6,48) variação = 22,42**				0,21	0,21
Bloco 3 - Clima Escolar					
Justiça	2,15 (12,68)	0,01	[-22,76; 27,07]		
Ordem e disciplina	7,92 (10,79)	,033	[-13,28; 29,12]		
Envolvimento dos pais	21,32 (11,31)	,078	[-0,91; 43,54]		
Troca de recursos	2,65 (13,15)	0,01	[-23,19; 28,50]		
Relacionamento entre estudantes	-4,45 (11,93)	-,018	[-27,90; 18,99]		
Relacionamento professor-aluno	48,68 (8,95)	0,26**†	[31,09; 66,27]		
<i>F</i> _(6,47) variação = 13,68**				0,30	0,08

Nota. *N* = 491. *B* = coeficiente de regressão não padronizado, EP = Erro Padrão do coeficiente de regressão não padronizado; β = coeficiente de regressão padronizado; IC = Intervalo de Confiança; R² = coeficiente de determinação ajustado. ΔR² = alteração coeficiente de determinação devido a entrada dos blocos; Sexo (1=feminino; 0=masculino); Tipo de escola (pública=1, particular=0).
 p* < 0,05. *p* < 0,01. † Preditores significativos que se mantiveram no modelo final.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo testar um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando como preditores as habilidades sociais, o clima escolar e as variáveis demográficas sexo e tipo de escola (pública e particular). Os resultados da análise de correlação (Tabela 1) indicaram que as habilidades sociais dos alunos associaram positivamente com a autoeficácia acadêmica, sendo que as associações mais fortes foram encontradas para os fatores de empatia, desenvoltura social e o total da escala, embora sejam correlações moderadas. Esses dados estão alinhados ao estudo de Kokkinos e Kipritsi (2012). De acordo com a teoria social cognitiva (TSC), sabe-se que as experiências de domínio são compreendidas como fonte fundamental para o estabelecimento de sentido de autoeficácia (Bandura, 2004). Dessa maneira, notadamente, o contexto escolar apresenta-se como um lugar que propicia aos alunos diversas oportunidades de

experiências sociais, o que pode aumentar suas crenças de autoeficácia. Desse modo, as habilidades sociais fortalecem o vínculo dos alunos com a escola, com os pares e com os professores e influenciam a motivação e confiança dos escolares para realizar tarefas sociais e acadêmicas, contribuindo para o aumento nos níveis de autoeficácia acadêmica.

A percepção do clima escolar correlacionou positivamente com as crenças de autoeficácia, sendo que os valores mais fortes foram encontrados nos fatores de relacionamento entre professores e alunos e no total da escala de clima escolar. Esse resultado está em acordo com os achados encontrados em outras pesquisas (Cheema & Kitsantas, 2013; Hoigaard et al., 2015; Vinha et al., 2016) que têm identificado relações positivas entre a autoeficácia e a boa percepção dos estudantes sobre as relações professor-aluno. Dessa forma, pode-se supor que os professores têm a possibilidade de contribuir para o fortalecimento ou mesmo para o enfraquecimento da autoeficácia no aluno.

O modelo de regressão (Tabela 2), testado por blocos, procurou avaliar os efeitos tanto separadamente dos preditores contextuais (clima escolar), comportamentais (habilidades sociais) e cognitivos (autoeficácia acadêmica), quanto considerados em conjunto e com controle das variáveis demográficas (sexo e tipo de escola) sobre as crenças de autoeficácia dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que no Bloco 1 (demográficas), a variável tipo de escola foi a única preditora significativa, explicando apenas 2% da variabilidade da autoeficácia acadêmica.

Os dados mostraram que estudar em escola pública foi associado negativamente com a autoeficácia acadêmica. Há uma escassez de investigações sobre as relações existentes entre o tipo de escola e autoeficácia acadêmica. Contudo, o resultado encontrado pode ser compreendido de forma adjacente. Dados do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica Brasil, 2015) indicaram destacada diferença na qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Tais diferenças que sinalizam uma qualidade inferior das escolas públicas podem ser relacionadas a diversos fatores, a saber: infraestrutura precária; pouco investimento na capacitação continuada e na remuneração dos professores; grades curriculares inadequadas; práticas pedagógicas incoerentes ao contexto de seu público discente; desigualdade social que contribui para a troca dos estudos pelo trabalho precário entre estudantes de baixo nível socioeconômico (Alves, Soares, & Xavier, 2016). Desse modo, considerando a ausência ou investimento insuficiente na educação básica pública, pode sugerir que esse contexto de precariedade afeta as crenças de autoeficácia dos estudantes, uma vez que esse construto se encontra fortemente interligado com a motivação intrínseca dos indivíduos (Hoigaard et al., 2015).

Com a inclusão do Bloco 2 (fatores das HS), o tipo de escola deixou de ser um preditor significativo e o poder de predição aumentou para 21% do total da variação da autoeficácia acadêmica. É notório na literatura que as escolas públicas recebem investimento insuficiente de políticas públicas, o que contribui para as desigualdades de aprendizado e para a segregação entre as instituições públicas e privadas, afetando negativamente as condições de ensino (Alves et al., 2016). Contudo, os resultados do presente estudo sugerem que as crenças de autoeficácia acadêmica, ainda que sejam influenciadas pelo tipo de escola, são mais sensíveis a aspectos presentes, por exemplo, nas relações interpessoais entre alunos, professores e gestores escolares. Nessa direção,

os fatores empatia, autocontrole e desenvoltura social das habilidades sociais predisseram positivamente a autoeficácia acadêmica, sendo que o fator empatia teve maior peso. Esse resultado corrobora estudos anteriores (Kokkinos & Kipritsi; 2012; Leme, Fernandes, Jovarini, Achkar, & Del Prette, 2016) que também encontraram influências positivas das habilidades sociais sobre a autoeficácia.

Atribui-se à empatia expressivo papel concernentes às tarefas sociais. Conforme indicado pela literatura, comportamentos empáticos levam a redução de conflitos, fortalecimento das relações sociais e promoção de bem-estar e equilíbrio (Sanmartín, Carbonell, & Baños, 2011). Diante disso, a escola deve planejar programas de intervenção que promovam a empatia, pois a esta se apresenta como fator de proteção aos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental por seu destacado potencial de fortalecer as redes de apoio e o vínculo com a escola (Sanmartín et al., 2011). Intervenções nesse sentido podem ampliar a capacidade de autorregulação das emoções e a flexibilidade cognitiva o que contribui para comportamento de ajuda, tomada de perspectiva, competência social, autoconhecimento, autoestima e senso de autoeficácia acadêmica (Kestenberga & Falcone, 2011, Ramiah & Hewstone, 2013). Dessa forma, é possível amenizar os riscos que são mais acentuados nesse período acadêmico, como o abandono escolar (Brasil, 2015).

A escola é um ambiente favorável ao estabelecimento de amizades, entretanto, também é reconhecida por propiciar situações de conflitos, como *bullying* que irá demandar dos alunos comportamentos relacionada à habilidade social de autocontrole (Langenkamp, 2010; Ramiah & Hewstone, 2013). Segundo Del Prette & Del Prette (2009), essa classe de comportamentos envolve a capacidade de reconhecer se apropriar das próprias emoções e dos outros. Pode-se pensar que a habilidade social de autocontrole afeta as crenças de autoeficácia acadêmica à medida que contribui para que os estudantes manifestem atitudes que favoreçam seu aproveitamento em sala de aula. Alunos que apresentam capacidade de monitorar e controlar suas emoções quando se deparam com dificuldades para realizar determinada tarefa são mais propensos a manter a calma e lidar com sentimentos negativos, tais como medo ou raiva, por conseguinte, conseguem escolher estratégias apropriadas a essa demanda, como pedir auxílio ao professor ou colega, ou mesmo tentar mais uma vez (Ramiah & Hewstone, 2013).

A habilidade social de desenvoltura social também entrou no modelo preditivo para a autoeficácia acadêmica. Essa classe de comportamento engloba a capacidade de iniciar e manter interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2009). É de imperiosa percepção o relevante papel da desenvoltura social no contexto escolar, pois nesse ambiente as situações de exposição social são recorrentes, exigindo dos alunos capacidades de fazer e responder perguntas, apresentar trabalhos, elogiar e aceitar elogios e conversar com pessoas de autoridade como professores e diretores. Dessa forma, é possível compreender a relação entre desenvoltura social e autoeficácia acadêmica. Dado que alunos que demonstram boa comunicação têm maiores chances de obter sucesso acadêmico na medida em que se habilitam mais a participar de tarefas sociais e acadêmicas, a partir disso o aluno pode adquirir novas capacidades e/ou aprimorar outras pré-existentes. Isso favorece a construção das crenças de autoeficácia, já que experiências reais de sucesso reforçam a avaliação positiva sobre as próprias capacidades de realização (Bzuneck, 2001). Nesse sentido, alunos nos anos finais do Ensino Fundamental poderiam se beneficiar de intervenções voltadas para o fortalecimento da desenvoltura social, pois o período de transição no qual se encontram requer adaptações elaboradas para lidar com novas demandas.

Por fim, os fatores do clima escolar (Bloco 3) fizeram o modelo passar a explicar 30% e o fator relacionamento professor-estudante foi um preditor positivamente associado à autoeficácia acadêmica. Esse resultado encontra suporte na literatura (Cheema & Kitsantas, 2013; Hoigaard et al., 2015). Apesar da pluralidade de aspectos envolvidos nesse construto, uma das dimensões que tem sido bastante explorada é a de relacionamento professor-aluno, indicando diversos aspectos positivos acadêmicos e socioemocionais que advém dessa relação (Zullig et al., 2011). O bom relacionamento entre educandos e seus discentes são capazes de influenciar o fortalecimento de crenças de autoeficácia acadêmica (Cheema & Kitsantas, 2013; Hoigaard et al., 2015), além de melhorar o clima escolar (Vinha et al., 2016). Nessa direção, Pina-Neves & Faria (2007) acrescentam que para promover autoeficácia acadêmica nos alunos, os professores devem propor atividades em grupo para que os próprios pares possam ser modelos de eficácia uns dos outros. Conforme indicado por Bandura (2004), a observação vicária, umas das fontes que contribuem para a construção de autoeficácia, prevê que o modelo de observação deve ser o mais próximo da pessoa em termos de competência e de outras características. Por isso, a interação entre os colegas é o ideal, pois embora com diferentes níveis de maestria apresentadas nas atividades, são similares quando comparadas a figura do professor. Os profissionais de educação devem trabalhar no sentido de aproveitar as potencialidades dos adolescentes, bem como as desenvolver e generaliza-las o mais cedo possível, numa perspectiva preventiva capaz de reduzir a vulnerabilidade dos períodos de transição escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental em que ocorrem maiores índices de evasão, repetência e desmotivação com os estudos (Brasil, 2015).

O modelo final explicou 30% da variância das crenças de autoeficácia acadêmica, sendo que o relacionamento entre professores e estudantes (clima escolar) e a empatia (habilidades sociais) foram os melhores preditores (positivamente associados). Coerente com a teoria social cognitiva, o modelo final de predição para a autoeficácia acadêmica foi composto por variáveis comportamentais (habilidades sociais) e ambientais (clima escolar). Esse referencial teórico apresenta uma abordagem sistêmica que se opõe a explicações parcializantes que restringem a análise de um único subsistema para explicar determinado fenômeno, por exemplo, somente os alunos ou só os professores. Desse modo, o resultado indicado pelo modelo preditivo final poderá direcionar ações comprometidas com a prática educacional que proporcione a promoção do sucesso escolar. Especificamente, intervenções com objetivo de ampliar as crenças de autoeficácia acadêmica nos alunos podem ter como ponto de partida o fortalecimento das relações interpessoais por meio do desenvolvimento de habilidades sociais principalmente de empatia, autocontrole e desenvoltura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribuiu para a compreensão das relações entre fatores pessoais (autoeficácia acadêmica), comportamentais (habilidades sociais) e contextuais (clima escolar e tipo de escola) relacionados ao desenvolvimento positivo de estudantes ao final do Ensino Fundamental, o que pouco foi analisado em estudos brasileiros. O impacto das diferenças entre as escolas públicas e particulares nas condições de ensino-aprendizagem é um aspecto bastante explorado na literatura. Porém, os resultados do presente estudo indicaram haver outros preditores num nível proximal que podem ser

modificados por meio de transformações no cotidiano relacional escolar. Assim, os achados da pesquisa poderão subsidiar a elaboração de intervenções em contexto escolar, com estudantes, seus familiares e na formação docente, influenciando futuras políticas educacionais comprometidas com a qualidade de ensino e o bem-estar dos alunos e demais protagonistas do contexto escolar. Dentre os limites do estudo, destacam-se: (a) os dados foram coletados a partir das percepções dos alunos e, desse modo, seria interessante que futuros estudos incluíssem informações coletadas de múltiplos informantes, como professores, pares e pais; (b) além disso, a maior parte dos participantes pertencia às classes A e B. Esse resultado pode ser atribuído ao fato das escolas públicas pesquisadas se situarem na região central da cidade e não nas regiões periféricas, bem como o número de escolas privadas investigadas foi superior ao de escolas públicas; (c) o modelo preditivo sinalizou que 30% da variabilidade das crenças de autoeficácia acadêmica foi explicada pelas variáveis preditoras. Esse coeficiente de determinação é considerado pequeno, o que sugere que outras variáveis podem influenciar tais crenças, devendo ser investigadas em futuros estudos.

Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores poderiam: (a) ampliar a amostra, coletando dados com estudantes de colégios de aplicação e escolas públicas situadas em periferia; (b) coletar dados das variáveis do estudo com outros informantes como professores, pares e pais; (c) investigar as influências das relações família-escola nas crenças de autoeficácia acadêmica; (d) investigar outras variáveis tanto do contexto familiar quanto do escolar que podem afetar a autoeficácia acadêmica, tais como recursos do ambiente das famílias, comunicação entre pais e professores, presença de *bullying* nas escolas e variáveis motivacionais dos alunos; (e) propor e avaliar programas de intervenção com os estudantes em período de transição escolar com foco no desenvolvimento de habilidades sociais e na percepção do clima escolar; (f) propor e avaliar programas de intervenção com os cuidadores dos estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP] (2015). *Dados com base no Levantamento Socioeconômico de 2013*.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42(6), 613-630.
- Bandura, A. (2008). A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Pollydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva* (pp. 69-96). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (2015). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb]*. Ministério da Educação [MEC]. Brasília: Autor.
- Brasil. (2017). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira [Inep]*. Ministério da Educação [MEC]. Brasília: Autor.
- Brito, M. R. F., & Souza, L. F. N. I. (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29-47.

- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In A. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2013). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: a look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1261-1279.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Dell Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Emmons, C. L., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *The school climate survey: revised- elementary and middle school version*. New Haven: Yale University Child Study Center.
- Freitas, M. F. R. (2011). *Autoeficácia: evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no ensino médio. *Psicologia Ensino e Formação*, 6(1), 1-18.
- Hoigaard, R., Kovac, V. B., Overby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74.
- Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2013). Boys' and girls' involvement in science learning and their self-efficacy in Taiwan. *International Journal of Psychology*, 48(3), 272-84.
- Justo, J. M. (2016). Factores explicativos del rendimiento escolar en latino america con datos PISA 2009. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 22(1), 216-229.
- Kestenberg, C. C. F., & Falcone, E. M. O. (2011). Programa de promoção da empatia em graduandos de enfermagem. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 145-174). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.
- Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
- Leme, V. B. R., Campos, J. R., Coimbra, S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Inventário de habilidades sociais para adolescentes: evidências de validade de constructo e confiabilidade. *Psico (PUCRS. Online)*, 47(3), 169-178.

- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Jovarini, N. V., Achkar, A. M. E., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Social skills program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico USF*, 21(3), 595-608.
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. *Psico (Porto Alegre)*, 46(1), 16-24.
- Olaz, F. O. (2009). Contribuições da Teoria Social-Cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette. (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 109-148). Petrópolis: Editora Vozes.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 25(1), 1-8.
- Pina-Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.
- Pina-Neves, S. P., Faria, L., & Raty, H. (2013). Students' individual and collective efficacy: joining together two sets of beliefs for understanding academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 453-474.
- Ramiah, A. A., & Hewstone, M. (2013). Intergroup contact as a tool for reducing, resolving, and preventing intergroup conflict: evidence, limitations, and potential. *American Psychologist*, 68(7), 527-542.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficácia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Stankov, L., & Lee, J. (2016). Self-beliefs: strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence*, 61, 11-16.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York Allyn and Bacon.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Vahidi, S. K., & Moghadam, N. (2016). The effect of social skills training on self-efficacy and its effects on academic achievement. *International Journal of Advanced Biological and Biomedical Research*, 5(1), 326-330.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. D. A. E., Silva, L. M. F., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., & Kanacri, B. P. L. (2013). Academic achievement: the unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158-162.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationship among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48(2)*, 133-147.

Sobre as autoras:

Amanda Oliveira Falcão é mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO/Niterói e atua como Professora no Centro Universitário Uninta, Sobral/CE.

Vanessa Barbosa Romera Leme é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP/FFCLRP, é professora adjunta do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/RJ.

Gisele Aparecida de Moraes é mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO/Niterói e atua como Psicóloga no Instituto Federal Fluminense, IFF.

Correspondência com as autoras: vanessaromera@gmail.com

Agradecimentos: A pesquisa recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES

Submetido: 05/01/2018
1ª revisão: 15/04/2018
Aprovado: 10/05/2018