

# AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: **ESPECIFICIDADES DAS SÉRIES E TURNOS**

*High school students academic self-efficacy: school year and period specificity*

Daniela Couto Guerreiro-Casanova<sup>I</sup>, Luiza Cristina Mauad Ferreira<sup>II</sup>, Roberta Gurgel Azzi<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação.  
danielaguerreiro@yahoo.com.br

<sup>II</sup> Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá. Doutora em Educação na área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP). luizacmauad@hotmail.com

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora em Psicologia (UFSCar).  
azzi@unicamp.br

## RESUMO

As crenças de autoeficácia acadêmica têm sido associadas às atividades inerentes ao processo de aprender. Estudantes com crenças mais altas tendem a ser mais engajados nas atividades escolares e persistentes diante dos desafios advindos das tarefas acadêmicas. Esta pesquisa objetivou analisar as percepções de autoeficácia acadêmica, descrevendo-as em sua totalidade e de acordo com as especificidades das séries e dos turnos dos estudantes pesquisados. Participaram 534 estudantes do Ensino Médio advindos de nove escolas públicas estaduais de São Paulo. As percepções obtidas por meio da escala de autoeficácia acadêmica do Ensino Médio revelaram-se similares entre os estudantes dos três turnos investigados. Quando consideradas as séries dos estudantes, a crença dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio demonstraram-se mais baixas do que as crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes da 1ª e 3ª séries. O conhecimento sobre tais percepções pode contribuir para ampliar a compreensão das vivências escolares do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: *motivação; autoeficácia; séries; turnos*

## ABSTRACT

Academic self-efficacy beliefs have been associated with activities related to the learning process. Students with higher beliefs tend to be more engaged in school activities and persevere through the challenges arising from academic tasks. This study aims to analyze the perceptions of academic self-efficacy, describing them in their totality and according to the specificities of the school years and periods of students surveyed. A total of 534 high school students from nine public schools of São Paulo participated in this survey. The insights gained through the scale of high school academic self-efficacy, proved to be similar among the three periods (morning, afternoon and night) of students investigated. When considering students' school year, the beliefs of junior high school students proved to be lower than the academic self-efficacy beliefs of students of freshmen and seniors. Knowledge about such perceptions can contribute to enhance the understanding of the educational experiences of high school.

KEYWORDS: *motivation; self-efficacy; school year; school periods*

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a identidade do Ensino Médio, seus objetivos de formação e o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (Carvalho, 2009; MEC, 2009). As propostas que vão ao encontro da meta 3 do Plano Nacional de Educação, a qual se refere à universalização do Ensino Médio até 2020, tem suscitado discussões sobre a compreensão dos sujeitos-alvo desta e sobre como atender às expectativas e necessidades desses jovens (MEC 2013). Uma diferença entre os que discutem essa questão é que essas discussões remetem-se ao Ensino Médio de modo geral, dedicando pouca atenção às especificidades das séries que compõem esse nível de ensino e dos turnos de ensino, ao passo que no cotidiano vivenciado nas escolas é comum o relato de diferenças de comportamentos referentes às atividades de aprendizagem entre os estudantes das diferentes séries e turnos. Krawczyk (2004) afirma que estudos qualitativos mostram haver muita diferença quanto à estrutura, conteúdo e dinâmica pedagógica e à gestão nos cursos diurnos e noturno (ex. trabalho inovador apenas com alunos do diurno). As diferenças entre alunos do diurno e do noturno são muitas vezes estereotipadas: os professores consideram os alunos do noturno mais carentes financeiramente, e, como precisam trabalhar, são mais responsáveis e aplicados. Usualmente, trata-se a primeira série do Ensino Médio como uma série caracterizada pelo caráter de transição entre um ciclo educacional e o seguinte. É recorrente a opinião de que os estudantes da 3ª série apresentam comportamentos considerados ansiosos, provavelmente devido às grandes avaliações futuras, como o ENEM e os vestibulares. De certo modo essas alterações de comportamento entre as séries são esperadas, visto que os estudantes na faixa etária entre 14 e 18 anos, idade esperada para frequentar o Ensino Médio, apresentam diferenciações físicas, socioemocionais e intelectuais.

Para obter maiores informações sobre as diferenças relativas às séries e aos turnos dos estudantes de Ensino Médio, este artigo apresenta uma análise das percepções de autoeficácia acadêmica de alunos do Ensino Médio, que tem sido considerada como uma das importantes variáveis associadas à motivação para aprender (BANDURA, 1993; PAJARES e OLAZ, 2008; ZIMMERMAN, 1995).

As crenças de autoeficácia são compreendidas como “as crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para

produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p.3). Estas crenças constituem-se como um constructo mediador da ação por meio dos processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais. A crença e os processos pelos quais ela atua como mediadora ocorrem em todos os domínios da ação humana, tanto que as investigações sobre crenças de autoeficácia têm sido conduzidas em diferentes campos - como a educação, o esporte, as relações interpessoais, a saúde entre outros. É preciso mencionar que a crença de autoeficácia é uma crença de domínio específico; por exemplo, um estudante pode se julgar capaz de organizar cursos de ações para realizar com êxito atividades inerentes aos aspectos de aprendizagem, como redigir um texto, e esse mesmo estudante pode não se julgar capaz de organizar e executar ações para atingir uma boa *performance* em jogar futebol. Essa compreensão da autoeficácia relativa aos domínios é facilmente reconhecida como válida nas ações cotidianas, pois é raro encontrarmos pessoas que tenham altas percepções de competências para os múltiplos domínios que formam as vivências cotidianas de cada pessoa (BANDURA, 1995; 1993; 1997; 2004; PAJARES e OLAZ, 2008; ZIMMERMAN, 1995)

Desde sua formulação inicial, estudos têm demonstrado que as crenças de autoeficácia predizem o comportamento das pessoas relativo aos domínios de ações (BANDURA, 1977; 1995; 1993; 1997; 2004). Esse conhecimento apresenta uma contribuição prática, pois, ao se entender que as crenças de autoeficácia são relativas a domínios específicos, podem-se desenvolver intervenções planejadas que visem a promover a elevação da crença em determinado domínio.

O campo educacional tem sido alvo de muitas investigações da crença de autoeficácia, mais precisamente, no tocante às atividades inerentes ao aprender (AZZI e POLYDORO, 2010; COSTA e BORUCHOVITCH, 2006; PAJARES e OLAZ, 2008; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995). Neste campo, a autoeficácia acadêmica tem sido definida como as crenças dos alunos sobre suas capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993). Estudos mostram que estudantes com alta percepção de eficácia acadêmica mostram-se mais engajados cognitivamente durante as aulas, o que os ajuda a desenvolver as atividades educacionais. Também se mostram mais persistentes diante dos desafios escolares, além de demonstrarem maior disponibilidade para tarefas relativas aos estudos mesmo quando têm outras atividades sociais para

fazer (BANDURA, 1993; 1995; ZIMMERMAN, 1995). A relação entre a crença de autoeficácia e a ação vem sendo confirmada por diferentes investigações, mas é necessário lembrar que apenas possuir uma crença robusta não pode ser usado para explicar a ação do indivíduo. Por exemplo, se um estudante não tiver as habilidades e os conhecimentos que se constituem como pré-requisitos para aprender, não haverá correlação entre o que ele acredita que pode aprender e o que de fato consegue aprender.

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no campo educacional têm possibilitado conhecer ou problematizar possibilidades de intervenções planejadas para evitar que as crenças de estudantes se tornem cada vez mais fracas durante os processos de ensino-aprendizagem. Schunk, em entrevista a Sakiz (2008), responde sobre a relação entre motivação e autoeficácia acadêmica como variável-chave para se evitar a evasão estudantil:

O abandono escolar é hoje um grande problema educativo e social. Sem dúvida, são muitos fatores que influenciam a evasão escolar, incluindo o baixo interesse acadêmico e a motivação, as competências inadequadas para ter sucesso na escola e o distanciamento do ambiente escolar. Variáveis motivacionais, tais como baixa autoeficácia para a aprendizagem e baixo valor de tarefa percebida podem diminuir a motivação e levar a déficits de habilidades. Precisamos de mais pesquisas sobre prevenção ao abandono escolar, incluindo estudos que investiguem o papel de variáveis motivacionais (p. 487-488).

Embora os estudos das crenças de autoeficácia acadêmica sejam bastante explorados em diversos países, no Brasil só mais recentemente esta linha de investigação tem sido mais bem explorada. Os resultados encontrados nas pesquisas realizadas no Brasil têm apresentado semelhanças com os resultados obtidos em pesquisas internacionais sobre a autoeficácia acadêmica (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2010). A despeito disso, ainda há muitas lacunas a serem exploradas relativas a essa variável, mais especificamente no Ensino Médio. Tais lacunas justificam a realização desta pesquisa, cujo objetivo consiste em analisar as crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio, descrevendo-as de acordo com as especificidades das séries e dos turnos dos estudantes pesquisados.

## MÉTODO

Esta pesquisa quantitativa e descritiva faz parte de um estudo maior (ZAMBOM et al., 2011), que buscou investigar variáveis motivacionais em estudantes do Ensino Médio. Neste artigo, como anunciado no objetivo, apresenta-se a descrição das percepções verificadas pela totalidade da amostra e segundo as especificidades das séries e dos turnos.

### **Procedimento**

Esta pesquisa iniciou-se após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, (Parecer n.º 1185/2009), das diretorias de ensino e dos diretores das escolas nas quais se pretendia fazer as coletas de dados. Como critério de seleção foi estabelecido que as escolas pertencessem à rede estadual paulista e que ofertassem o Ensino Médio, e que elas se situassem em locais aos quais os pesquisadores tivessem facilidade de acesso. Com esses critérios foi possível realizar a coleta em cidades localizadas na região de Campinas e do ABC Paulista, aspecto que possibilitou a diversidade da amostra aqui obtida. A coleta de dados foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa e os estudantes foram orientados a responder aos instrumentos considerando o contexto dessa disciplina. Um dos pesquisadores conduziu a coleta de dados orientando sobre o preenchimento dos instrumentos. Isto foi feito numa única sessão em cada escola e em cada série, com duração média de 30 minutos.

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa 534 estudantes do Ensino Médio advindos de nove escolas públicas estaduais de São Paulo, dos quais 64,6% (n = 345) eram do sexo feminino. Em relação à idade, a amostra foi composta de estudantes com idades entre 14 e 24 anos. Na 1ª série, 25,1% (n= 14) dos estudantes tinham 14 anos, 60,1% (n = 110) tinham 15 anos e 14,8% (n = 27) tinham idades entre 16 e 19 anos. Na 2ª série, 27,6% (n= 53) dos estudantes tinham 15 anos, 52,1% (n= 100) tinham 16 anos e 20,3 % (n = 39) encontravam-se com idades entre 17 e 19 anos. Na 3ª série, 28,1% (n = 43) tinham 16 anos, 51,6% (n = 51) tinham 17 anos, 17% (n = 26) tinham entre 18 e 19 anos e 3,3% (n= 5) tinham entre 20 e 24 anos de idade. Da

amostra geral, 183 estudantes cursavam a 1ª série, 193 estudantes cursavam a 2ª série e 155 estudantes cursavam a 3ª série do Ensino Médio.

Desta amostra, 51% (n= 272) frequentavam a escola no turno matutino, 41,1% (n = 219) no turno noturno e 7,9% (n = 42) no turno vespertino. Praticamente em sua totalidade, os estudantes pesquisados pretendem concluir o Ensino Médio (99,6 %, n = 529) e ingressar no Ensino Superior (93,4%, n = 499). No tocante à condição de exercer atividade de trabalho remunerado, 30,8% (n = 163) dos estudantes declararam-se trabalhadores. Destes, 42,2% (n= 70) disseram trabalhar em período integral, 39,2% (n = 65) declararam exercer atividade remunerada em período parcial e 18,7% (n = 31) disseram não ter horário fixo para exercer suas atividades de trabalho. Somente 20,6% dos pais e 22,3% das mães dos estudantes pesquisados cursaram o Ensino Médio.

Os participantes menores de idade foram autorizados pelos seus pais e/ou responsáveis a integrarem a amostra da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enquanto entre os maiores de 18 anos o consentimento foi dado diretamente pelo aluno, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **Materiais**

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os dois seguintes instrumentos:

1- questionário de caracterização: elaborado para esta pesquisa, destinava-se a obter informações sobre as características pessoais dos participantes, como idade, sexo, série, turno e condição de trabalho;

2- Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio, desenvolvida a partir da escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio é composta por 16 itens, com possibilidades de respostas em formato *Likert* de 1 (pouco capaz) a 7 (muito capaz), organizados em três dimensões: autoeficácia para aprender, autoeficácia para atuar na vida escolar e autoeficácia para decisão de carreira. Esta escala demonstrou nível aceitável de confiabilidade, com um Alpha de Cronbach de 0,88, *KMO* de 0,90 e variância explicada de 56,572%. Neste artigo serão discutidos os dados obtidos por meio das dimensões *Autoeficácia para Aprender* e *Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar*, por serem

estas as dimensões que apresentam relações mais específicas com a motivação para aprender, objeto de interesse da pesquisa relatada.

### **Procedimentos de análise de dados**

Por meio de inspeção visual, os instrumentos que apresentaram menos de 90% de respostas foram excluídos. A confiabilidade da digitação foi conferida aleatoriamente, considerando-se 20% dos dados. A análise estatística descritiva foi realizada por meio do programa SPSS (versão 17), considerando-se a média e o desvio-padrão para as variáveis de interesse: séries e turnos. Cabe ressaltar que não se pode neste momento afirmar que as alterações e as diferenças descritas sejam estatisticamente significativas, pois foram feitas apenas análises descritivas das respostas obtidas. Na mensuração dos resultados levaram-se em conta duas casas decimais para refinar as possíveis análises, de modo que, para as análises referentes às séries e aos turnos, as diferenças decimais serão consideradas para se mensurarem médias mais altas ou mais baixas. Os dados são relativos a uma amostra transversal (ou seja, os grupos analisados são formados por diferentes estudantes em um mesmo tempo de coleta) e as diferenças encontradas podem ser decorrentes das características de cada grupo analisado (DANCEY e REIDY, 2006). Especificamente para a análise da autoeficácia acadêmica da amostra investigada, foi considerado que a escala utilizada deveria possibilitar respostas em um contínuo de 1 a 7, de modo que, partindo do ponto médio da escala, considerou-se que médias acima de 6 são fortes, médias entre 4 e 6 são moderadas e as médias inferiores a 4 denotam maior fragilidade de crença, sendo consideradas fracas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início serão apresentadas as análises das percepções de autoeficácia acadêmica da amostra investigada e a seguir, os resultados obtidos de acordo com as séries e os turnos.

### *1. A percepção de autoeficácia acadêmica da amostra investigada*

Na análise dos valores encontrados para as crenças dos estudantes do Ensino Médio que participaram desta pesquisa observou-se que os aspectos envolvidos na *Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar* demonstraram menores

médias do que os aspectos envolvidos na *Autoeficácia para Aprender*. Na tabela 1 estão expostas as médias, os desvios-padrão e o número de estudantes que responderam cada item do instrumento utilizado, relativos à dimensão *Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar*.

**Tabela 1:** Dados descritivos da dimensão Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar.

Dimensão	Itens	Média	Desvio padrão	N
Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar	Pedir ajuda aos colegas durante as atividades desenvolvidas nesta disciplina	4,74	1,84	524
	Trabalhar em grupo nesta disciplina	5,17	1,75	525
	Contribuir com ideias para a melhoria da minha escola	4,87	1,85	523
	Buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequento	3,89	1,93	525

Tomando-se como referência a classificação anteriormente adotada, as respostas obtidas expressam que, em relação à “AE para atuar na Vida Escolar”, os estudantes se percebem moderadamente capazes, como mostram as afirmativas *pedir ajuda aos colegas e trabalhar em grupo* ( $M = 4,74$ ) e *contribuir com ideias para a melhoria da escola* ( $M = 4,87$ ). Para a tarefa *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequenta* ( $M = 3,89$ ), os estudantes demonstram percepções classificadas como fracas. Estas atividades são consideradas importantes para o envolvimento dos estudantes com o contexto escolar, pois para a atuação efetiva na vida escolar se espera que um estudante de Ensino Médio seja capaz de buscar auxílio de colegas e informações sobre a infraestrutura da escola a fim de ampliar sua participação, bem como de contribuir com ideias para a escola.

Em relação à dimensão *Autoeficácia para Aprender*, pode-se observar na Tabela 2 que os estudantes demonstraram médias um pouco mais altas, mas ainda classificadas como moderadas. Isso parece indicar que os participantes percebem-se um pouco mais capazes para realizar com êxito atividades relacionadas



diretamente com o aprender, como: *motivar-se para fazer as atividades/tarefas* (M = 5,30), *compreender o que é exigido* (M = 5,48), *persistir nas atividades* (M = 5,07), *planejar a realização das atividades* (M = 5,45), *revisar o conteúdo* (M = 4,58), *estudar quando existem outras coisas para fazer* (M = 4,37) *preparar-se para as provas* (M = 5,02) e *demonstrar em momento de avaliação o que aprenderam* (M = 5,44) relacionadas à disciplina Língua Portuguesa.

**Tabela 2:** Dados descritivos da dimensão Autoeficácia para Aprender

Dimensão	Itens	Médias	Desvio Padrão	N
Autoeficácia para aprender	Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi nesta disciplina	5,44	1,36	523
	Compreender o que é exigido nesta disciplina	5,48	1,39	524
	Persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos	5,07	1,57	520
	Motivar-me para fazer as atividades/tarefas relacionadas a esta disciplina	5,30	1,40	528
	Planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor desta disciplina	5,45	1,39	530
	Revisar o conteúdo desta disciplina	4,58	1,70	530
	Preparar-me para as avaliações desta disciplina	5,02	1,84	532
	Estudar quando existem outras coisas para fazer	4,37	1,79	528

Como se pode observar nas tabelas 1 e 2, a maioria dos aspectos envolvidos na *autoeficácia para atuar na vida escolar* e na *autoeficácia para aprender* demonstraram crenças moderadas (entre 4 e 6 pontos). Nesse conjunto, destaca-se a percepção da capacidade para *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequenta* (M = 3,89), a qual se mostra como a única tarefa a obter *score fraco* (inferior a 4), demonstrado na tabela 1. A obtenção desses dados

sinaliza a necessidade e possibilidade de se investir em ações pedagógicas que possam promover o fortalecimento de crenças de autoeficácia acadêmica.

## 2. Crença de eficácia acadêmica por série

Pela análise das respostas dos participantes expostas na tabela 3 pode-se perceber que os estudantes da 1ª série apresentaram médias mais altas do que os estudantes das outras séries em diversas tarefas que integram a crença de autoeficácia acadêmica - como *compreender o que é exigido* (M = 5,52), *planejar a realização das atividades* (M = 5,52), *motivar-me para fazer as atividades* (M = 5,36), *contribuir com ideias para a escola* (M = 5,03), *preparar para as avaliações dessa disciplina* (M = 5,14), *demonstrar em avaliação o que aprendeu* (M = 5,56), *buscar informação sobre a infraestrutura* (M = 4,11). Os estudantes da 1ª série apresentaram médias mais baixas dentre as três séries em três tarefas: *estudar quando existem outras coisas para fazer* (M = 4,35), *trabalhar em grupo* (M = 4,99) e *pedir ajuda aos colegas durante as atividades desenvolvidas na disciplina de Português* (M = 4,49).

Por sua vez, os estudantes da 2ª série apresentaram apenas uma tarefa com média mais alta: *revisar conteúdo* (M = 4,59), como se pode observar na tabela 3. Apesar de demonstrar percepções de eficácia acadêmica consideradas, em sua maioria, moderadas (entre 4 e 6), este foi o grupo de alunos com maior número de tarefas relativas à autoeficácia acadêmica e com menores médias dentre os grupos investigados. Os resultados para as tarefas, foram: *compreender o que é exigido na disciplina* (M = 5,38), *planejar a realização das atividades solicitadas* (M = 5,38), *motivar-me para fazer as atividades/tarefas* (M = 5,21), *persistir nas atividades desta disciplina* (M = 4,96), *contribuir com ideias para a escola* (M = 4,74). Esse grupo de alunos demonstrou média considerada fraca para a tarefa *buscar informação sobre a infraestrutura da escola* (M = 3,79) e também demonstrou média menor do que as outras séries.

Pode-se observar na tabela 3 que, por comparação, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio demonstraram maiores percepções em quatro tarefas que integram a autoeficácia acadêmica, a saber: *persistir nas atividades desta disciplina* (M = 5,15), *estudar quando existem outras coisas para fazer* (M = 4,41), *pedir ajuda aos colegas* (M = 5,05) e *trabalhar em grupo* (M = 5,38). As tarefas com médias mais baixas apresentadas pelos estudantes da 3ª série foram: *revisar o conteúdo* (M = 4,54), *preparar-se para avaliação* (M = 4,90), *demonstrar conhecimento em*

momentos de avaliação (M = 5,35) e buscar informações sobre a infraestrutura (M = 3,71).

**Tabela 3:** Médias descritivas da autoeficácia acadêmica por série.

Dimensão	Itens	1ª série	2ª série	3ª série
Autoeficácia para atuar na vida escolar	Pedir ajuda aos colegas durante as atividades desenvolvidas nesta disciplina.	4,49	4,72	5,05
	Trabalhar em grupo nesta disciplina	4,99	5,17	5,38
	Contribuir com ideias para a melhoria da minha escola.	5,03	4,74	4,82
	Buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que freqüento.	4,11	3,79	3,71
Autoeficácia para aprender	Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi nesta disciplina.	5,56	5,38	5,35
	Compreender o que é exigido nesta disciplina.	5,52	5,38	5,51
	Persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos.	5,13	4,96	5,15
	Motivar-me para fazer as atividades/tarefas relacionadas a esta disciplina.	5,36	5,21	5,31
	Planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor desta disciplina.	5,52	5,38	5,46
	Revisar o conteúdo desta disciplina.	4,58	4,59	4,54
	Preparar-me para as avaliações desta disciplina.	5,14	4,99	4,90
	Estudar quando existem outras coisas para fazer.	4,35	4,36	4,41

A análise dos dados permitiu identificar quatro grupos de tarefas que apresentavam variabilidade entre as séries: 1- tarefas que apresentaram diminuição da intensidade da crença da 1ª para a 2ª série, seguidas por elevação na 3ª série; 2-

tarefas que apresentaram maior intensidade da crença na 2ª série; 3- tarefas que apresentam maior intensidade de percepção da crença na 1ª série, com quedas seguidas na 2ª e na 3ª séries; e 4- tarefas que apresentaram elevação da crença continuamente da 1ª à 3ª série. Essas tarefas serão comentadas a seguir.

No primeiro grupo estão inseridas as tarefas que apresentaram diminuição da intensidade da crença da 1ª para a 2ª série, seguida de elevação na 3ª série: percepções de *autoeficácia para aprender* relativas às tarefas *compreender o que é exigido na disciplina Língua Portuguesa* (1ª EM = 5,52; 2ª EM = 5,38; 3ª EM = 5,51), *planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor* (1ª EM = 5,52; 2ª EM = 5,38; 3ª EM = 5,46), *motivar-se para fazer as atividades* (1ª EM = 5,36; 2ª EM = 5,21; 3ª EM = 5,31), *persistir nas atividades da disciplina* (1ª EM = 5,13; 2ª EM = 4,96; 3ª EM = 5,15), bem como a percepção de *autoeficácia para atuar na vida escolar* relativa à tarefa *contribuir com ideias para a melhoria da escola* (1ª EM = 5,03; 2ª EM = 4,74; 3ª EM = 4,82) em que estudam. Essas percepções verificadas parecem indicar que os alunos da primeira série se sentem mais capazes do que os estudantes da segunda série, o que pode indicar que a transição usualmente esperada pela mudança de nível de ensino não foi tão intensamente vivenciada pelos estudantes pesquisados.

Ainda neste grupo, a percepção mais elevada de autoeficácia acadêmica demonstrada pelos estudantes da 3ª série em relação às tarefas que integram este grupo pode ser considerada positiva; no entanto, das tarefas apresentadas, a relativa à crença percebida *na capacidade de persistir nas atividades relacionadas à disciplina em questão* foi a única que apresentou maior escore de percepção de eficácia na 3ª série (M = 5,15) maior do que na 1ª série (M = 5,13). Isto significa que a elevação verificada na 3ª série é positiva se comparada com as médias obtidas pelos estudantes da 2ª série, mas pode ser considerada ínfima se comparada com as médias pouco mais elevadas demonstradas pelos estudantes da 1ª série. Por exemplo, era de esperar que a *capacidade de planejar a realização de tarefas* fosse mais intensa na 3ª série (M = 5,51) do que na 1ª série (M = 5,52), visto que esta é uma habilidade essencial para favorecer a aprendizagem.

Esse grupo também permite levantar questionamentos quando se analisa a crença de autoeficácia acadêmica relativa à possibilidade percebida em *contribuir com ideias para a melhoria da escola*. Pode-se dizer que os estudantes das três séries demonstraram crenças moderadas (1ª série = 5,03; 2ª série = 4,72 e 3ª série

= 4,82); no entanto, considerando-se a expectativa de protagonismo inserida nas diretrizes curriculares (MEC, 2000, 2013), seria de esperar que essa crença apresentasse elevação no decorrer das séries, conforme o estudante fosse se integrando à dinâmica do Ensino Médio e da escola na qual estuda, hipótese que não se confirmou. É claro que o protagonismo juvenil é muito mais do que contribuir com ideias para a melhoria da escola, mas entende-se que esta ação seria parte do comportamento protagonista anunciado no documento citado.

Finalizando os comentários sobre esse grupo, enfatiza-se a *capacidade percebida sobre a motivação para fazer as atividades relacionadas à Língua Portuguesa*. Os alunos da 1ª série (M = 5,36) demonstraram ingressar no Ensino Médio moderadamente motivados porém esta percepção apresenta sutil queda na 2ª série (M = 5,21) e elevação na 3ª série (M = 5,31), mas não supera a motivação percebida na 1ª série.

O segundo grupo a ser apresentado é relativo a apenas uma tarefa relacionada à capacidade percebida para *revisar o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa*. Esta capacidade foi a única que apresentou crença um pouco mais elevada dos alunos da 2ª série. As médias de percepções demonstradas pelos estudantes da 1ª (M = 4,58) e da 2ª série (M = 4,59) são praticamente iguais, porém essa percepção diminui na 3ª série (M = 4,54). A tarefa revisar conteúdos é imprescindível para que o aluno organize e sistematize seu conhecimento sobre a disciplina, e esse resultado indica uma crença moderada do aluno em ser capaz de executar essas atividades.

O terceiro grupo é relativo às tarefas que apresentaram intensidade de percepção da crença de autoeficácia maior na 1ª série, seguida de sutis quedas na 2ª e na 3ª séries. Estes resultados foram observados em *se preparar para as avaliações* (1ª EM = 5,14; 2ª EM = 4,99; 3ª EM = 4,90) e *demonstrar o que se aprendeu em momentos de avaliação* (1ª EM = 5,56; 2ª EM = 5,38; 3ª EM = 5,35) e *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequenta* (1ª EM = 4,11; 2ª EM = 3,79; 3ª EM = 3,71). Uma possibilidade de análise para o resultado observado pode ser feita a partir da visão conjunta com a *capacidade de revisar conteúdos*, exposta anteriormente, com a diminuição nas tarefas relativas a *avaliação*, pois se espera que para se preparar para uma avaliação o estudante saiba revisar o conteúdo ensinado em sala de aula, de modo que a moderada percepção relativa à tarefa *demonstrar o que aprendeu em momentos de avaliação*

pode ser decorrente da pouca habilidade para revisar o conteúdo e se *preparar para as avaliações*. Essas diminuições sinalizam um alerta quanto às grandes avaliações a que os estudantes da 3ª série são regularmente submetidos, como o ENEM e os vestibulares. Se essas quedas tivessem sido verificadas apenas na 3ª série, poder-se-ia hipotetizar que isso teria decorrido da pressão referente às grandes avaliações, já citadas. Por outro lado, podem-se citar também as incertezas concernentes ao término de um nível de estudo, as quais trazem insegurança perante a nova e desconhecida etapa que se iniciará após a conclusão do Ensino Médio; entretanto, diante da verificação de diminuição da crença já na segunda série, este é um dado que sinaliza a necessidade de maiores estudos futuros.

Ainda no terceiro grupo, a crença relativa à capacidade de buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola foi a mais baixa de todas. Além disso, essa crença também apresenta diminuição acentuada entre a 1ª e a 3ª séries. Seria de esperar que o aluno da 3ª série demonstrasse crença mais alta de autoeficácia sobre esta tarefa, conforme já discutido anteriormente.

O quarto grupo observado é relativo às tarefas que apresentaram aumento dos valores na sequência das séries. Estão incluídas nesta condição as percepções de autoeficácia acadêmica referentes às tarefas de *estudar quando existem outras coisas para fazer* (1ª EM =4,35; 2ª EM =4,36; 3ª EM =4,41), *pedir ajuda aos colegas durante a realização das atividades* (1ª EM =4,49; 2ª EM = 4,72; 3ª EM =5,05), e *trabalhar em grupo* (1ª EM =4,99; 2ª EM = 5,17; 3ª EM =5,38), na disciplina Língua Portuguesa. Essa elevação da percepção de autoeficácia acadêmica ao longo das séries parece sinalizar um aspecto positivo. Em relação às crenças demonstradas nas tarefas *pedir ajuda durante as atividades* (1ª EM =4,49; 2ª EM = 4,72; 3ª EM =5,05) e *trabalhar em grupo* (1ª EM =4,99; 2ª EM = 5,17; 3ª EM =5,38), pode-se comentar que essa elevação pode ser decorrente de maior integração entre pares, pois os estudantes se conhecem pouco na primeira série do Ensino Médio, devido a aspectos como novos arranjos de turma/classe ou até mesmo novas escolas frequentadas; mas com o passar dos anos o envolvimento com os pares se acentua, o que pode explicar a elevação da percepção de autoeficácia verificada. Em relação à capacidade percebida para estudar *quando existem outras coisas para fazer* (1ª EM = 4,35; 2ª EM = 4,36; 3ª EM = 4,41), verifica-se uma sutil elevação. Uma possibilidade de análise seria interpretar a sutil elevação dessa crença sob a perspectiva de desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Médio, fato que

poderia possibilitar maior capacidade de escolha entre as prioridades referentes às atividades a serem realizadas - no caso, entre atividades escolares ou atividades sociais; porém essa percepção de crença é moderada e pode indicar que os estudantes pesquisados não priorizem as atividades escolares em relação a outras atividades.

Em suma, ao interpretar as crenças de autoeficácia acadêmica fornecidas pelos estudantes das diferentes séries pôde-se observar que as percepções se mantiveram moderadas. Em sete das doze tarefas selecionadas os alunos da 1ª série tiveram médias mais altas na comparação com as demais séries; a 2ª série teve só uma tarefa com média mais alta e a 3ª série teve quatro tarefas com médias mais altas. Esses dados sinalizam que os alunos da 1ª série, desta amostra, têm uma maior percepção de autoeficácia acadêmica que os demais, embora, como já comentado, não se possa afirmar que as diferenças encontradas sejam significativas.

### 3. Crença de eficácia acadêmica por turno.

As médias apresentadas pelos estudantes demonstraram algumas diferenças mínimas entre os turnos, quando consideradas as tarefas relativas à *autoeficácia para atuar na vida escolar*. Os estudantes relataram percepção de autoeficácia moderada para *contribuir com ideias para a escola* (matutino = 4,9, vespertino = 4,68 e noturno = 4,86), *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos* (matutino = 3,89, vespertino = 4,18 e noturno = 3,83), *pedir ajuda aos colegas* (matutino = 4,64, vespertino = 4,95 e noturno = 4,83) e *trabalhar em grupo nas atividades* (matutino = 5,07, vespertino = 5,43 e noturno = 5,25) da disciplina Língua Portuguesa.

Do conjunto de tarefas relativas à *autoeficácia para atuar na vida escolar*, destaca-se a capacidade percebida sobre a tarefa *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola*, a qual foi a mais baixa das percepções relatadas para os estudantes do matutino (M = 3,89) e do noturno (M = 3,83). Essas percepções de autoeficácia são consideradas fracas, conforme valores de referência adotados nesta pesquisa e anteriormente expostos, já a capacidade de *trabalhar em grupo na disciplina de língua portuguesa* (matutino = 5,07, vespertino = 5,43 e noturno = 5,25) apresentou as médias mais altas deste conjunto, demonstrando-se como crença de autoeficácia moderada.

Quanto às médias das tarefas que compõem a *autoeficácia para aprender* entre os turnos pesquisados, os estudantes relataram percepção de autoeficácia moderada para *demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprenderam* (matutino = 5,33, vespertino = 5,44 e noturno = 5,58), *compreender o que é exigido na disciplina* (matutino = 5,51, vespertino = 5,44 e noturno = 5,43), *persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos* (matutino = 5,03, vespertino = 4,90 e noturno = 5,16), *motivar-se para fazer as atividades/tarefas* (matutino = 5,27, vespertino = 5,50 e noturno = 5,28), *planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor* (matutino = 5,49, vespertino = 5,33 e noturno = 5,43), *revisar o conteúdo* (matutino = 4,36, vespertino = 4,80 e noturno = 4,80) e *preparar-se para as avaliações* (matutino = 4,94, vespertino = 4,88 e noturno = 5,15) da disciplina *Língua Portuguesa* e *estudar quando existem outras coisas para fazer* (matutino = 4,35, vespertino = 4,48 e noturno = 4,38).

Quanto ao conjunto das tarefas que compõem a *autoeficácia para aprender*, ressaltam-se as tarefas *revisar o conteúdo* (matutino = 4,36, vespertino = 4,80 e noturno = 4,80) e *estudar quando existem outras coisas para fazer* (matutino = 4,35, vespertino = 4,48 e noturno = 4,38), cujas médias em todos os turnos foram mais baixas. A tarefa *persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos* (matutino = 5,03, vespertino = 4,90 e noturno = 5,16) demonstrou maior diferença entre os turnos, com percepções mais elevadas para os estudantes do noturno e percepções mais baixas para os estudantes do vespertino. A tarefa *preparar-se para as avaliações* (matutino = 4,94, vespertino = 4,88 e noturno = 5,15) da disciplina *Língua Portuguesa* também apresentou uma diferença maior entre os turnos, destacando-se a crença de eficácia demonstrada pelos estudantes do noturno (noturno = 5,15). Essa maior percepção demonstrada pelos estudantes do noturno pede maiores investigações, pois 51% desses estudantes trabalham. Por outro lado, esse dado parece sugerir que nem sempre tempo livre é condição favorável para que haja organização temporal relativa ao estudo.

Talvez uma contribuição desta análise esteja no fato de identificar similaridades de percepção de AEA entre os estudantes do período matutino, do vespertino e do noturno. Uma delas foi a percepção de *motivar-se para fazer as atividades/tarefas relacionadas à disciplina Língua Portuguesa* (matutino = 5,27, vespertino = 5,50 e noturno = 5,28), a qual foi moderada e praticamente igual entre os estudantes do matutino e do noturno, apresentando pouca elevação para os



estudantes do vespertino. Por sua vez, as tarefas *demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprenderam* (matutino = 5,33, vespertino = 5,44 e noturno = 5,58), *compreender o que é exigido na disciplina* (matutino = 5,51, vespertino = 5,44 e noturno = 5,43) e *planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor* (matutino = 5,49, vespertino = 5,33 e noturno = 5,43), também se apresentaram como moderadas para cada turno, podendo as elevações ser destacadas como favoráveis aos estudantes do turno matutino.

Sobre as percepções de alunos de diferentes turnos apreendeu-se, nesta investigação, que há mais semelhanças do que diferenças quanto à percepção de autoeficácia para aprender e à percepção de autoeficácia para atuar na vida escolar na amostra investigada. As oscilações das percepções estão mais centradas nas tarefas, como a tarefa *buscar informações sobre a infraestrutura e recursos* (matutino = 3,89, vespertino = 4,18 e noturno = 3,83), que apresentou os menores escores dentre as demais tarefas. Desse modo, mais importante do que analisar as crenças de autoeficácia segundo os turnos é analisá-las conforme as tarefas nas quais os resultados se apresentaram mais baixas. Se atentarmos para esses resultados poderemos buscar melhores condições de desenvolver ações pedagógicas de níveis micro, considerando-se as salas de aulas, e de níveis macro, englobando todo o contexto escolar. Vale destacar ainda o reduzido número de alunos do turno vespertino participante dessa pesquisa, o que poderá, de alguma forma, criar um viés que influencie a diferença de crença favorável a tarefas como pedir ajuda aos colegas e trabalhar em grupo; contudo, os resultados até o momento encontrados sobre as percepções de autoeficácia acadêmica desses estudantes não podem ser desconsiderados.

## CONSIDERAÇÕES

Dentre os diversos questionamentos desencadeados pela compreensão das crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes, ressaltam-se três aspectos principais: 1- percepção de *autoeficácia para aprender* mais forte do que a percepção de *autoeficácia para atuar na vida escolar*; 2- a especificidade da crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes relativa à cada série do Ensino Médio; e 3- a similaridade das percepções de autoeficácia acadêmica entre os estudantes dos três turnos investigados.

Quando consideradas as percepções de autoeficácia acadêmica geral, pode-se observar que os estudantes do Ensino Médio que participaram desta pesquisa demonstraram crença de *autoeficácia para aprender* mais forte do que a crença de *autoeficácia para atuar na vida escolar*. Este resultado parece demonstrar que os estudantes pesquisados sentem-se mais capazes de realizar tarefas relacionadas diretamente com a ação necessária para aprender (como se preparar para as provas) do que ações relacionadas com a vivência escolar (como contribuir com ideias para a melhoria da minha escola). As tarefas incluídas nessas percepções estão relacionadas com a noção de protagonismo juvenil mencionado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (MEC, 2000); porém os resultados aqui verificados podem convergir com a afirmativa de Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), que relataram não haverem encontrado nenhuma iniciativa dos alunos quanto à propositura de projetos, tampouco a sugestão de temas que pudessem completar a formação nas escolas de Ensino Médio por eles pesquisadas. Tal constatação parece evidenciar que é necessário repensar o modo como se possibilita a atuação dos estudantes no contexto escolar do Ensino Médio, pois esses parecem sentir-se menos seguros para atuar na vida escolar, indo na direção contrária do ideal esboçado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, que traz a noção de protagonismo juvenil como uma maneira de proporcionar uma formação que vá além dos conteúdos ministrados em sala de aula e prepare os estudantes para atuar na vida social.

Como pode ser observado ao longo da apresentação dos resultados, ainda que com semelhanças em vários itens, cada série do Ensino Médio constitui uma realidade específica na perspectiva das crenças de autoeficácia. A princípio, é necessário lembrar que a primeira série do Ensino Médio é uma série de transição entre o Ensino Fundamental e o já referido nível de ensino. Muitas vezes os estudantes mudam inclusive de escola, passando assim a vivenciar novos desafios relativos a experiências acadêmicas, sociais e vocacionais e/ou de carreira (CAPRARA et al., 2008). Nessa série os estudantes têm contato com novas disciplinas e novas exigências tanto acadêmicas como sociais, e nem sempre são preparados para tais fins, o que poderia fragilizá-los. A resolução dessa transição seria fundamental para garantir o êxito acadêmico dos estudantes na primeira série, como também na segunda e na terceira séries do Ensino Médio, assumindo-se uma visão desenvolvimentista em que cada série seria pré-requisito para a vivência das séries posteriores. Diante disso, seria de esperar que os alunos da primeira série

tivessem menores pontuações médias para as tarefas aqui pesquisadas e que essas pontuações fossem aumentando no decorrer das séries. Isso foi verificado em poucos casos, como, por exemplo, as percepções de autoeficácia acadêmica referentes às tarefas de estudar quanto existem outras coisas para fazer, pedir ajuda aos colegas durante a realização das atividades e trabalhar em grupo.

Outro aspecto que se destacou refere-se à queda da média das percepções de autoeficácia acadêmica dos estudantes da 1ª para a 3ª série do Ensino Médio. A percepção de autoeficácia apresentou essa diminuição para as tarefas *preparar para as avaliações, demonstrar o que se aprendeu em momentos de avaliação e buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequenta*. Por essa análise preliminar, os estudantes ingressam com autoeficácia acadêmica mais forte, talvez em decorrência da experiência de sucesso de terem conseguido alçar ao Ensino Médio. Essa percepção de sucesso também pode decorrer do fato de que, ao ingressarem no Ensino Médio, os estudantes pesquisados podem ter ocupado um papel diferenciado perante as suas famílias, as quais, como pode ser visto na seção *participantes*, não tiveram muitas oportunidades de estudo, dado que somente 20,6% dos pais e 22,3% das mães dos estudantes pesquisados cursaram o Ensino Médio. Não obstante, pela lógica da experiência direta, seria de esperar que após as vivências dessas tarefas as percepções de autoeficácia pudessem fortalecer-se. Por que, principalmente na 3ª série, a qual precede a participação dos estudantes em exames de larga escala, como o ENEM e outros vestibulares, os estudantes aqui pesquisados demonstraram menores percepções de autoeficácia para se preparar para as provas e para mostrar o que aprenderam? Seriam essas diminuições decorrentes de pressões emocionais, advindas do estresse relativo às grandes provas e ao sentido conferido a elas? Com a consciência de que essa amostra não pode ser generalizada e de que o delineamento transversal limita essa compreensão, quer-se pontuar que parece ser necessário ampliar o apoio oferecido aos estudantes em relação ao preparo para a realização das grandes avaliações, preparo que perpassa o conhecimento do conteúdo, englobando orientações que ajudem os estudantes a controlarem a ansiedade e a tomarem decisões de carreira de modo consciente (ERSEN; ODAC, 2014; UITTO, 2014).

Ainda em relação às especificidades das séries, os resultados evidenciaram diminuições das médias das percepções da 1ª para a 2ª série, seguidas por elevação na 3ª série. Essas diminuições foram identificadas para *autoeficácia para*

*aprender, relativas às tarefas compreender o que é exigido na disciplina Língua Portuguesa, planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor, motivar-se para fazer as atividades e persistir nas atividades da disciplina, assim como para a percepção de autoeficácia para atuar na vida escolar relativa à tarefa e contribuir com ideias para a melhoria da escola em que estudam.* Tais dados sinalizam a necessidade de uma reflexão diferenciada para a segunda série - embora todas mereçam ponderações - pois a maioria das percepções dos estudantes dessa série foi baixa (mais baixa que as percepções das 1ª séries e em alguns casos, mais baixas do que as percepções da 3ª série). Esses resultados parecem sugerir que os estudantes participantes desta pesquisa ingressaram no Ensino Médio com percepções de autoeficácia mais elevadas com relação às tarefas aqui pesquisadas. Isto pode indicar uma intenção de envolvimento com os aspectos escolares, mas essa característica perde-se ao longo da segunda série. Na terceira série há uma sutil elevação verificada em alguns itens pesquisados, mas em outros a queda continua. Problematizar o porquê de esse quadro se fazer necessário, o tratamento pedagógico que se tem proporcionado à segunda série e os fatores acadêmicos, sociais ou outros que podem estar possibilitando a diminuição das percepções. Sob outras perspectivas, diferenças entre séries têm sido apontadas por outros pesquisadores, como Sposito (2010), que em palestra proferida referiu-se a este panorama como *“na 1ª série é a felicidade total, eles estão felizes pois conseguiram ir mais longe que seus pais, já na 2ª é o tédio e na 3ª é o desespero total”*. Sabe-se que esses dados têm que ser verificados com cuidados, pois, como já comentado, esse estudo foi realizado com uma amostra transversal, ou seja, cada série é composta por diferentes estudantes. Seria interessante a realização de um estudo longitudinal, de modo a ser possível acompanhar os estudantes ao longo do Ensino Médio, a fim de verificar se as diferenças entre as séries são mantidas. Caprara e colaboradores (2008) realizaram um estudo longitudinal com estudantes italianos no qual verificaram que as percepções médias de autoeficácia para se autorregular a aprendizagem diminuíram ao longo do Ensino Médio, aspecto que captou a atenção desses autores, como carente de intervenções pedagogicamente planejadas capazes de evitar tais diminuições, que podem ser decorrentes das pressões sociais com as quais os jovens têm que lidar e da maior complexidade dos conteúdos ministrados. Neste sentido, as diferenças aqui encontradas podem servir de alerta

aos educadores quanto à elaboração das atividades pedagógicas das três séries do Ensino Médio, sejam essas atividades acadêmicas ou sociais.

Quanto aos turnos, a semelhança das crenças de autoeficácia acadêmica entre os estudantes dos três turnos pesquisados pode ser vista como um resultado alentador, pois, ao aferir semelhanças das percepções de autoeficácia acadêmica entre alunos dos três turnos (matutino, vespertino e noturno), faz-se necessário buscar novas respostas que possam explicar as diferenças de envolvimento com o processo de aprender e expandir o conhecimento sobre as características pertinentes a cada turno de ensino, considerando os aspectos ambientais, além dos pessoais relativos aos estudantes, como as crenças aqui investigadas.

A discussão sobre os possíveis diferenciais entre os diversos turnos escolares tem chamado a atenção dos pesquisadores e educadores (Adrião, 2006; Krawczyk, 2004; Zibas, 2005). Krawczyk (2004) confirma com seu estudo o entedimento, já anteriormente apontado na literatura, de que há diferenças de estrutura, dinâmica do trabalho pedagógico, etc., sempre com diferencial inferior para o turno noturno, o qual se caracteriza como um turno complexo. Sobre a escolha de turno, conta a autora que em entrevistas com alunos encontrou diferentes razões para a escolha do aluno pelo turno noturno: alunos que precisam trabalhar por necessidade de manutenção pessoal e familiar e alunos que buscam trabalho para aumentar sua independência da família. Encontrou também alunos que frequentam o noturno por ter ele um clima mais descontraído, ao mesmo tempo em que liberam o diurno para eventual busca de emprego. Zibas (2005), ao discutir as políticas dos anos 90 para o Ensino Médio, aborda a questão do ensino noturno criticando o teor dos documentos oficiais e construindo uma racional que desvela certa intenção de “diuturnizar” o Ensino Médio noturno, conduzindo os alunos mais velhos para o curso supletivo, por meio da possibilidade restrita de oferta de vagas no diurno.

Sobre isto cumpre observar, em relação à percepção dos estudantes sobre as variáveis constituintes da motivação aqui pesquisadas, que nem sempre os estudantes do noturno apresentavam médias inferiores às dos estudantes dos demais turnos. De fato, em algumas situações os estudantes do noturno apresentaram maiores médias. Como exemplo podem-se destacar as percepções médias verificadas para tarefas como “preparar-se para as avaliações” e “persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos”. Em outras tarefas, estudantes do matutino demonstraram maiores médias, como em “demonstrar, nos momentos

de avaliação, o que aprenderam”, “compreender o que é exigido na disciplina”, “planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor”. Os alunos do vespertino demonstraram percepções mais elevadas para as tarefas “motivar-se para fazer as atividades/tarefas relacionadas a disciplina de Língua Portuguesa” e “estudar quando existem outras coisas para fazer”.

Ao que parece, esses dados enfatizam que tempo livre não é garantia de melhor percepção de autoeficácia para as tarefas aqui pesquisadas, tampouco de que os estudantes do período noturno se sintam menos capazes quando consideradas as tarefas deste estudo. Houve diferenças, mas estas precisam ser estudadas, primeiro para se saber se são ou não significativas e, posteriormente, para compreender os estudantes de cada turno, com suas especificidades e necessidades, sem partir de uma visão estereotipada. Neste sentido, os resultados aqui apresentados parecem dialogar com estudos já realizados, os quais enfatizam a necessidade de se pensar na estrutura pedagógica de cada turno de acordo com as características dos estudantes que os frequentam (Krawczyk, 2004; Zibas, 2005), enfatizando-se o Ensino Médio noturno, o qual é composto por estudantes trabalhadores e também por estudantes que não trabalham, mas não encontram vagas nos cursos diurnos (Adrião, 2006). Tais resultados podem auxiliar na compreensão dos aspectos associados à evasão dos estudantes do período noturno, a qual, apesar de ter diminuído nos últimos anos, é maior do que a diurna (Adrião, 2006), alertando para a necessidade de se analisar a evasão considerando-se, além dos aspectos pessoais dos estudantes, a percepção de autoeficácia acadêmica, como alertam Caprara e colaboradores (2008), a qual pode contribuir para evitar a evasão escolar. Acredita-se que a singularidade do Ensino Médio noturno deve ser compreendida como um fenômeno complexo e, ao mesmo tempo, único, de acordo com as características dos estudantes de cada unidade escolar e o contexto em que esta está inserida, sendo necessário mais do que a flexibilização da carga horária curricular e da duração do Ensino Médio, como prevê a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

É importante lembrar que os estudantes aqui participantes foram orientados a fornecerem suas percepções considerando as atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, como informado no método. Tal aspecto direciona as discussões aqui apresentadas diretamente às percepções de autoeficácia

acadêmica específica para as tarefas realizadas nessa disciplina; no entanto é interessante comentar que Uitto (2014) e Neves e Faria (2007) verificaram que percepções de autoeficácia com foco em disciplinas específicas ou que contemplem o geral das tarefas experimentadas no aprender podem atuar como preditoras do desempenho acadêmico e da decisão de carreira, de modo que, como alerta Bong (2006), a delimitação do domínio de autoeficácia deve ser realizada de acordo com o objetivo do pesquisador.

Os resultados aqui descritos configuram uma contribuição dos estudos de crenças de autoeficácia acadêmica de alunos do Ensino Médio e certamente revelaram um cenário merecedor de reflexões por parte de todos os envolvidos com o Ensino Médio. É interessante destacar que a teoria da autoeficácia elaborada por Bandura (1977, 1997) tem encontrado que as crenças de eficácia são boas preditoras do comportamento subsequente. Isto que dizer que, olhando-se pela perspectiva dos resultados encontrados, por exemplo, sobre preparação para avaliação, pode-se esperar que os estudantes deste estudo tenham habilidades no uso de estratégias de estudo que favoreçam esta preparação. Já a percepção sobre a capacidade para estudar quando existem outras coisas mais interessantes para se fazer, parece carecer de intervenções focadas na aprendizagem autorregulada, que sejam capazes de ampliar a percepção dos estudantes e ajudá-los a desenvolver essa habilidade.

Também se deve apontar que novos estudos devem ser feitos no sentido de explorar as relações entre crenças e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A Teoria Social Cognitiva, teoria que sustenta a explicação e abrangência das crenças de autoeficácia acadêmica, engloba outros construtos, que, alinhados com a discussão das crenças, permitem a compreensão e intervenção com vista a mudanças comportamentais (AZZI e POLYDORO, 2011). Isto posto, é interessante comentar que, dado o pressuposto de que a autoeficácia é preditora da aprendizagem autorregulada, seria interessante que novos estudos fossem realizados a fim de ampliar a compreensão da relação entre essas duas variáveis, principalmente quando se reconhece que a aprendizagem autorregulada constitui-se como uma habilidade necessária às novas formas de aprender nesta era do conhecimento (CAPRARA et al., 2008). Destaca-se que as crenças de autoeficácia apresentam-se como um constructo motivacional que é importante para a

compreensão da motivação para aprender, mas necessita ser melhor compreendido na realidade dos estudantes brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Ensino Médio noturno em São Paulo: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2006.

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

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. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**. v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

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

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Org.) **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

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

BANDURA, A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.) **Handbook of principles of organization behavior**. Oxford, UK: Blackwell, 2000. p. 120-135.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour research and therapy**. v. 42, p. 613-630, 2004.

BONG, M. Asking the right question: how confident are you that you could successfully perform these tasks? In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.) **Self-efficacy beliefs of adolescents**. USA: Information Age Publishing, 2006. p. 287-305.

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



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do EM. **Ensino Médio inovador**. Brasil, 2009. 30 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2013.

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.

CARVALHO, C. Políticas educacionais e modelo de competências: objetivação e apropriação no cotidiano escolar. In: DIAS, E.T.M e LORIERI, M.A. (orgs). **Teorias e políticas em Educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 141-149.

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: Alinea, 2006. p. 87-109.

KRAWCZYK, N. A escola média, um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-156.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (orgs.). **Teorias 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.

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: J.E.Maddux (Ed.) **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. New York: Plenum Press, 1995. p. 281-303.

UITTO, A. Interest, attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careers international. **Journal of**

**Science and Mathematics Education, National Science Council, Taiwan. 2014.**

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.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

ZAMBOM, 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. In: Congrès 2011 de L'association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, Unesco, 2011, Paris.

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

ZIMMERMAN, B.J; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F; URDANT, T. (Eds). **Self-efficacy beliefs of adolescents.** Connecticut: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.