

## Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio?

Bárbara Cristina Soares Sena<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,  
SP, Brasil

Camélia Santana Murgo<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente,  
SP, Brasil.

**Resumo:** A crença de autoeficácia é um dos mecanismos centrais para avaliar as representações dos estudantes quanto a suas capacidades de organizar e realizar as ações necessárias para obter um bom desempenho acadêmico. Sendo assim, este estudo de caso qualitativo objetivou analisar os possíveis impactos das variáveis do contexto escolar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica. Participaram do estudo 15 estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino médio, de uma escola pública do interior de São Paulo. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos possibilitaram a identificação de três categorias de análise: autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção; autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar; e autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares. Esses achados possibilitaram compreender que os estudantes possuem uma crença de autoeficácia positiva quanto ao julgamento mais global das vivências acadêmicas. Entretanto, demonstram esbarrar em divergências com o ambiente e as possibilidades dispostas para que exerçam o desempenho almejado.

**Palavras-chave:** Autoeficácia Acadêmica, Contexto Escolar, Ensino Médio.

---

## Perception of Academic Self-efficacy and School Context: What do High School Students Say?

**Abstract:** The belief in self-efficacy is one of the central mechanisms for evaluating students' representations of their ability to organize and perform the necessary actions to achieve good academic performance. Thus, this qualitative case study aimed to analyze the impacts of the school context on academic self-efficacy beliefs. Data were collected by means of semi-structured interviews conducted with 15 students from the first to the third high school year of a public school in the countryside of São Paulo. Data were divided into three analytical categories: perceived academic self-efficacy and school variables that act for its promotion and maintenance; self-efficacy for participation and prominence in school life; and self-efficacy for the acquisition of school knowledge. The results indicate that students have a positive self-efficacy belief about the overall academic experiences, but that they often stumble upon divergencies between the school environment and the opportunities for achieving the desired performance.

**Keywords:** Academic Self-efficacy, School Context, High School.

## Percepción de Autoeficacia Académica y Contexto Escolar: ¿Qué Dicen los Estudiantes de la Secundaria?

**Resumen:** La creencia en la autoeficacia es uno de los mecanismos centrales para evaluar las representaciones de los estudiantes en cuanto a sus capacidades de organizar y realizar las acciones necesarias para obtener un buen desempeño académico. Este estudio de caso cualitativo tuvo como objetivo analizar los impactos que las variables del contexto escolar pueden desempeñar sobre las creencias de autoeficacia académica. Participaron en el estudio 15 estudiantes del 1.º al 3.º año de la secundaria de una escuela pública en el estado de São Paulo. El instrumento utilizado en la investigación fue entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos posibilitaron identificar tres categorías de análisis: autoeficacia académica percibida y variables escolares para su promoción y mantenimiento; autoeficacia en la participación y el protagonismo en la vida escolar; y autoeficacia en la adquisición de conocimientos escolares. Tales hallazgos revelaron que los estudiantes tienen una creencia de autoeficacia positiva en cuanto al juicio más global de las vivencias académicas. A pesar de que demuestran encontrar divergencias entre el ambiente y las posibilidades dispuestas para ejercitar el desempeño a que aspiran.

**Palabras clave:** Autoeficacia Académica, Contexto Escolar, Educación Secundaria.

### Introdução

Um dos desafios com que as escolas, tanto públicas quanto privadas, têm se defrontado atualmente é desenvolver a capacidade de trabalhar com a diversidade e amparar os indivíduos que estão cotidianamente inseridos em seus espaços. O processo de escolarização, que até alguns anos atrás focava apenas no desenvolvimento dos aspectos intelectuais, precisa agora também abarcar as singularidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais dos estudantes. Essa diversidade passou a ser considerada nos espaços educativos porque percebeu-se o quanto fatores individuais, emocionais e sociais interferem na forma com que os estudantes se comportam e se relacionam e, consequentemente, no modo com que aprendem (Mendes, Nascimento, & Costa-Lobo, 2018). Sendo assim, faz-se necessário que a escola tome para si uma função mais abrangente na promoção do crescimento e na formação integral dos estudantes, proporcionando de forma concomitante o desenvolvimento sociocognitivo e emocional em seu ambiente (Costa & Faria, 2013).

Ao refletir sobre esse papel mais holístico que a escola precisa alcançar, incrementa-se o debate quando se analisa o período do ensino médio, já que ele corresponde ao último nível da educação básica, no qual se objetiva formar os jovens para a vida. O ensino médio, desde sua inclusão na educação

básica, é o nível de ensino que mais tem apresentado debates controversos. Ao se tornar obrigatório, seu caráter passou a incluir o reconhecimento político e social que ele exerce em um país extremamente desigual como o Brasil (Krawczyk, 2011). No caso do ensino público, além dos problemas persistentes (acesso e permanência, qualidade dos conteúdos ensinados ou até mesmo a definição de sua identidade) (Moehleck, 2012), integrar o desenvolvimento social e emocional dos estudantes que estão fazendo a transição para a vida adulta também se torna um desafio (Costa & Faria, 2013).

Diante dessa realidade, o ensino médio público tem apresentado sinais de estagnação em relação a sua capacidade de abrangência e qualidade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019) revelam que a taxa de escolarização da população entre 15 e 17 anos, em 2019, chegou a 89,2%, o que indica o fracasso em alcançar a meta de universalização da educação para adolescentes, que estava prevista para ser alcançada em 2016. A pesquisa também identificou que, em 2019, 28,6% dos jovens dessa faixa etária não estavam frequentando ou não haviam concluído o ensino médio. A escola de ensino médio, especialmente a pública, tem se constituído como um ambiente desestimulante

e, muitas vezes, desorganizado e inseguro, tanto para os profissionais quanto para os estudantes que não recebem a formação necessária para fazer a transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho (Castro, Torres, & França, 2013).

Dentro desse contexto, é preciso refletir sobre a condição dos estudantes que enfrentam as interferências das variáveis ambientais envolvidas durante o percurso de conclusão do ensino médio. A organização contextual deve possibilitar uma formação mais integral, de modo que aborde, além dos processos de ensino e aprendizagem, os aspectos afetivos, sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento acadêmico (Gomes Neto, Azzi, Basqueira, & Guerreiro-Casanova, 2014; Teixeira, 2011). Todo esse cenário perpassa os significados, as representações, as crenças e os comportamentos que os estudantes desenvolverão e manterão para sua vida, e que influenciam seu desempenho durante a escolarização (Mendes et al., 2018).

Considerando a importância das representações e das crenças dos estudantes sobre o desempenho escolar, compreende-se que, a partir dos aportes teóricos da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997), é possível estabelecer investigações e discussões a respeito do modo com que as vivências escolares influenciam e são influenciadas pela percepção do estudante sobre si mesmo e sobre o ambiente. A teoria postula que os processos cognitivos, tais como a interpretação das informações, os pensamentos, as expectativas e as crenças, atuam no estabelecimento de novos comportamentos nos indivíduos (Azpiázú & Seide, 2017).

Um dos mecanismos centrais para avaliar as crenças sobre si e sobre o contexto é o de autoeficácia, definida como o julgamento que a pessoa faz sobre sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar um determinado objetivo (Bandura, 1997). Essa crença encontra-se diretamente relacionada à tarefa na qual a pessoa está envolvida, por isso, é específica para cada tipo de atividade a ser desenvolvida em dado momento (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

Desse modo, quando considerada no âmbito educacional, a autoeficácia representa a crença do estudante em sua própria capacidade de organizar e realizar as ações necessárias para gerar certos resultados relacionados a sua aprendizagem (Bandura, 1993; Martins, Coimbra, Fontaine, & Barrera, 2018). Assim, pode-se considerar a autoeficácia uma mediadora do processo de desenvolvimento acadêmico (Choi, 2005), visto que está significativamente

relacionada ao engajamento do estudante e à motivação para a aprendizagem (Talsma, Schütz, Schwarzer, & Norris, 2018). Entretanto, é importante afirmar que, mesmo que seja vista como mediadora das ações requeridas para aprender, a crença por si só não assegura que o processo de aprendizagem aconteça, pois não substitui o conhecimento e as habilidades, e ainda não exerce controle total das interferências do ambiente (Guerreiro-Casanova, Ferreira, & Azzi, 2015).

Nota-se um crescimento no número de estudos sobre a autoeficácia em diversos países, entretanto, no Brasil, essa linha de investigação tem sido explorada mais recentemente (Guerreiro-Casanova, Ferreira, & Azzi, 2015). Quando comparados, os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras mostram concordância com os achados das pesquisas internacionais sobre a temática (Boruchovitch & Bzuneck, 2010). Entretanto, observa-se uma escassez de estudos dedicados a investigar a autoeficácia de estudantes, principalmente quando comparados com pesquisas sobre a autoeficácia docente que, no Brasil, apresentam maior disseminação.

Dentre os achados, figuram investigações sobre a autoeficácia de estudantes do ensino fundamental (Oliveira & Soares, 2011; Silva, Beltrame, Viana, Capistrano, & Oliveira, 2014), da Educação de Jovens e Adultos (Caliatto & Martinelli, 2009; Rodrigues, 2015) e do ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011). Quanto aos estudantes do ensino médio, alguns estudos recentes se propuseram a investigar principalmente as crenças de autoeficácia associadas aos aspectos pessoais e escolares (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2015), às especificidades das séries e turnos (Guerreiro-Casanova, Ferreira, & Azzi, 2015) e às estratégias de estudo e aprendizagem (Dantas, Guerreiro-Casanova, Azzi & Benassi, 2015). Ainda assim, é possível notar que existem lacunas a serem exploradas em relação à autoeficácia, especialmente no ensino médio, que é o nível de ensino com os menores índices de estudos encontrados (Guerreiro-Casanova, Ferreira & Azzi, 2015).

Acredita-se que com os expostos sobre a temática, frente às particularidades do ensino médio, o conhecimento produzido por esta pesquisa pode contribuir para compreender a importância do contexto escolar como um espaço de promoção e manutenção da autoeficácia acadêmica. Assim, por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, buscou-se analisar as variáveis contextuais e suas influências sobre as crenças de autoeficácia acadêmica percebida por estudantes do ensino médio.

## Método

Como abordagem metodológica, a pesquisa configura-se como um estudo de casos múltiplos na modalidade exploratória de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em 2018 e é parte de uma dissertação de mestrado em Educação intitulada *Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização*. O estudo teve como linha de pesquisa a construção dos processos de subjetividade no contexto escolar e utilizou como base teórica a Teoria Social Cognitiva (TSC).

## Participantes

Participaram da pesquisa 15 estudantes, dos quais 13,3% (n=2) eram do 1º ano, 53,3% (n=8) do 2º ano e 33,3% (n=5) do 3º ano do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do estado de São Paulo. Desses estudantes, 60% (n=9) eram do sexo feminino e 40% (n=6) do sexo masculino, com idades entre 15 e 17 anos (Dp=0,56). A maioria dos participantes (73,3%, n=11) se autodeclararam pardos/negros, seguidos de 13,3% (n=2) de brancos e de dois que não declararam. Com relação a religião, 53,3% (n=8) são protestantes ou evangélicos, 40% (n=6) católicos e um não declarou nenhuma. Já sobre a renda familiar, os participantes se enquadram nas classes D e E, com valor de renda entre R\$1,200 e R\$2,000.

Por se tratar de estudantes do ensino médio, também foi averiguada a presença de práticas laborais e verificou-se que 60% (n=9) não trabalhavam no momento da pesquisa. Dos que trabalhavam (40%, n=6), somente um tinha registro formalizado em carteira de trabalho, enquanto os demais exerciam atividades sem vínculo empregatício formal. Ainda com relação a esse ponto, 80% (n=12) dos estudantes estavam fazendo cursos (línguas estrangeiras, informática e profissionalizantes) intencionando uma rápida inserção no mercado de trabalho.

Quanto à instituição, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada em um bairro periférico de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. A escola atende a estudantes com índices elevados de vulnerabilidade socioeconômicos, ao mesmo tempo em que apresenta índices baixos nas avaliações de qualidade do ensino na rede estadual, em que obteve notas abaixo da média quanto ao nível de aprendizagem adequado. Na última avaliação,

realizada a partir da Prova Brasil, em que se esperava que 70% dos estudantes obtivessem uma aprendizagem adequada até 2022, a escola apresentou apenas 23% de estudantes com aprendizagem adequada quanto à competência de leitura e interpretação de textos. Em relação à proporção dos que aprenderam adequadamente a resolução de problemas matemáticos, somente 4% alcançaram o esperado. Esses dados situam a escola entre os piores índices na avaliação nacional e demonstram a necessidade de maior atenção aos fatores envolvidos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

## Instrumentos

Foi utilizado como instrumento para o levantamento dos dados uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista contém 19 perguntas abertas que buscaram identificar as crenças de autoeficácia, suas fontes de formação, as vivências acadêmicas e a percepção sobre o contexto escolar dos estudantes. Com as perguntas, foi possível verificar se a autoeficácia percebida dos participantes encontra-se reforçada ou fragilizada, qual fonte de formação que exerce maior influência e se as experiências educacionais e as características escolares podem influenciar o desenvolvimento e a manutenção da crença.

## Procedimentos de coleta e análise dos dados

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob registro CAAE nº 81349917.2.0000.5515. A coleta de dados levou aproximadamente dois meses e as entrevistas ocorreram na própria escola, de forma individual, com duração média de 40 minutos e em horário de aula. Todas as entrevistas foram gravadas (com autorização dos estudantes) e, posteriormente, transcritas na íntegra. Os nomes utilizados na discussão dos resultados são fictícios para preservar o sigilo do participante.

Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme define Bardin (2011), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, segundo critérios que podem ser definidos antecipadamente ou não.

## Resultados e discussão

A partir das entrevistas realizadas com os participantes, submetidas à técnica da Análise de Conteúdo, foram identificadas categorias semânticas que demonstram a percepção que os estudantes têm sobre a autoeficácia acadêmica e suas relações com o contexto escolar em que se encontram inseridos. A entrevista abordou as experiências escolares vividas diariamente pelos estudantes do ensino médio, de modo a identificar quais variáveis presentes na escola podem influenciar o julgamento que eles fazem sobre a própria capacidade de realizar as demandas escolares e ter um bom desempenho acadêmico.

Os dados obtidos possibilitaram a criação de três categorias, de modo que a primeira trata da percepção geral de autoeficácia e as demais são específicas a determinados domínios acadêmicos, como apresentado a seguir:

1. Autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção;
2. Autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar;
3. Autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares.

Esse afinilamento é fundado na perspectiva da Teoria Social Cognitiva devido ao fato de o construto investigado ser considerado microanalítico, pois a expectativa de autoeficácia depende, além do contexto, da especificidade da situação e da tarefa a ser realizada (Azzi & Polydoro, 2006; Torres, 2010).

### Autoeficácia acadêmica percebida e as variáveis escolares para sua promoção e manutenção

Esta categoria abarca a crença de autoeficácia acadêmica percebida pelos estudantes com base nas vivências escolares, de modo a compreender o juízo feito quanto às próprias capacidades de realizar as ações necessárias para obter um desempenho acadêmico positivo.

A partir das vivências escolares vistas de uma forma mais global, uma parte dos estudantes pesquisados demonstra uma crença de autoeficácia acadêmica positiva, na medida em que verbalizam sentirem-se autoconfiantes quanto a seu papel de estudantes e consideram ter as capacidades necessárias para obter um bom desempenho escolar. Abaixo, trechos dos relatos demonstram a autoconfiança e os motivos apresentados pelos estudantes para justificar tal percepção:

*... eu acredito em mim mesmo. Eu acho que todo mundo é capaz de fazer qualquer coisa, só precisa tentar (Gustavo, 3º ano).*

*Me considero confiante. Sei lá, na minha cabeça eu acho que sou capaz de conseguir, de me organizar para fazer o que preciso fazer. Alguns alunos nem tentam, mas eu vou atrás, me esforço para conseguir fazer (João, 1º ano).*

Esta última fala deixa evidente que o estudante se considera autoconfiante justamente por ter a capacidade de se organizar para realizar suas atividades, o que segue exatamente a definição de autoeficácia acadêmica da literatura, compreendida como a confiança percebida pelo próprio estudante de que possui as capacidades necessárias para organizar e executar as ações escolares que produzirão resultados efetivos relacionados a sua aprendizagem (Bandura, 1993; Rodrigues, Pimentel, & Ribeiro, 2017).

Os estudantes, de modo geral, demonstram ter uma crença de autoeficácia positiva; isso decorre da interpretação de que se esforçam para se articularem, realizarem corretamente as tarefas dentro da escola e, dessa forma, conseguem ter um bom desempenho acadêmico. Portanto, mesmo que a autoeficácia não seja considerada sinônimo e nem garantia de habilidades, é possível afirmar que indivíduos que se consideram autoeficazes, geralmente, entendem que as habilidades podem ser construídas e alcançadas por meio da persistência, do esforço e do exercício (Guerreiro-Casanova, Ferreira, & Azzi, 2015).

Entretanto, a autoeficácia por si só não pode ser definida como garantia de êxito do desempenho dos estudantes, visto que ela não substitui as habilidades e conhecimentos reais (Dantas et al., 2015). Além disso, ainda precisam ser avaliadas as influências do ambiente sobre as crenças de autoeficácia acadêmica que o estudante desenvolve (Høigaard, Kovač, Øverby, & Haugen, 2015). Considerando que a crença não é o único fator a influenciar o desempenho escolar, as interferências do ambiente ficam evidenciadas nas verbalizações dos estudantes que apresentam uma crença de autoeficácia acadêmica mais baixa.

*A escola não dá espaço pra gente acreditar em nós mesmo, muito pelo contrário, a escola nos faz ser um tipo de pessoa que a gente não é. Por mais que tente ser confiante, não dá, a escola vai cortando o*

*que a gente é de verdade e entramos num estereótipo* (Leonardo, 2º ano)

*... em outros lugares e situações até me sinto autoconfiante, mas na escola não, é difícil lidar com as coisas que acontecem aqui, tenho muita dificuldade e acho que não consigo fazer as coisas direito* (Mariana, 2º ano)

Os participantes que apresentam uma autoeficácia acadêmica percebida como negativa associam a falta de confiança ao contexto escolar em que estão inseridos, na medida em que relatam perceberem a escola como um ambiente desfavorável à promoção e à manutenção da confiança em suas próprias capacidades. Nesse sentido, estudos têm indicado que, uma vez que a interpretação feita sobre um contexto seja de adversidades, o indivíduo também terá maiores dificuldades em avaliar sua autoeficácia, por cometer erros de julgamento e se autoanalisar como ineficaz para as ações que precisa realizar (Bandura & Locke, 2003; Sucesso, Carvalho, & Gherard, 2016).

Também é preciso considerar que dentro da escola existe uma diversidade de estudantes (Sposito, 2008), dentre os quais alguns se destacam com maior facilidade, conseguem desenvolver mais flexibilidade e autorregulação e, conseqüentemente, obtêm sucesso e se preparam melhor para atuarem nas tarefas acadêmicas. Mas há também estudantes que não aprendem tão rápido, visto as particularidades de cada um, e acabam sofrendo mais fracasso, o que torna mais difícil acompanhar os demais e causa uma diferenciação entre os próprios colegas (Bzuneck, 2001; Butz & Usher, 2015).

Os estudantes que têm mais dificuldade precisam aprender, além dos conteúdos escolares, a enfrentar um ambiente que se apresenta como um dificultador de sua condição de aprendiz. Bandura (1986, p. 417) considera que a escola não sabe lidar corretamente com esses estudantes, de modo que, para eles, tornam-se uma “escola de ineficácia”, o que significa que em vez de auxiliá-los na recuperação da crença de autoeficácia, rebaixam-na ainda mais.

Nesse sentido, a grande dificuldade encontrada pelos estudantes pesquisados é ter uma base que permita reavaliar sua crença de autoeficácia acadêmica de forma adequada diante de vivências escolares vistas como ameaçadoras ou opressivas. Uma vez que a observação e a interpretação de situações conflitantes

interferem na autoeficácia levando a seu rebaixamento, o estudante pode tender a não realizar determinadas ações dentro da escola, o que faz com que ele não tenha posteriormente referências quanto ao próprio desempenho, ou que as tenha de forma negativa, o que enfraquece ainda mais a percepção de que não possui as capacidades adequadas.

Quanto à promoção e à manutenção da autoeficácia acadêmica percebida, foram identificadas, nos relatos dos estudantes participantes, algumas variáveis do contexto escolar que atuam reforçando ou enfraquecendo essas crenças. Uma dessas variáveis é o retorno que os professores dão sobre o desempenho nas atividades e a percepção deles em relação aos estudantes, de modo que esses feedbacks influenciam a autoeficácia tanto negativamente quanto positivamente.

*Os professores não falam o que tem de bom, só o que tem de ruim. É umas das coisas que desestimula, faz a gente pensar que não somos bons nem que conseguiremos fazer bem as lições e as provas* (Miguel, 2º ano).

*Acho que sou uma boa aluna, porque eles (professores) falam que eu tenho capacidade né, é só eu querer. Tem professores que falam que eu sou aluna de 10 e não de 6, 7. Eles falam que eu tenho capacidade, e se eles acham que tenho, então eu tenho* (Luana, 2º ano).

É notório que as apreciações e respostas verbais, identificadas nas devolutivas dadas pelos professores, atuam frente ao julgamento que o estudante faz sobre suas capacidades de alcançar êxito ou de fracassar. Na primeira fala o estudante deixa claro que receber apontamentos sobre os erros de forma inadequada faz com que a percepção de autoeficácia diminua, de modo que ele não acredita ser capaz de realizar as atividades propostas. Já na segunda fala, outra estudante indica que a valorização de seu desempenho pelo professor faz com que ela também acredite ser capaz de obter sucesso.

O feedback, quando dado de forma errada, pode exercer uma influência persuasiva (Won, Lee, & Bong, 2017), pois faz com que o indivíduo, mesmo que tenha outros indicativos de sucesso, acredite no que lhe é dito, principalmente quando esse retorno é dado por pessoas significativas. Já uma devolutiva adequada, que não só aponte o que precisa ser melhorado, mas também demonstre a confiança na capacidade do

outro em conseguir, faz com que o indivíduo se perceba também confiante (Nunes, 2008) e, no caso dos estudantes, eleva a autoeficácia acadêmica. É claro que não se objetiva classificar a conduta do professor como boa ou ruim, mas compreender que sua visão é significativa para o estudante e será levada em consideração quando ele for avaliar as próprias capacidades de realizar uma tarefa.

Por fim, os períodos de avaliações também foram identificados como um dos aspectos do contexto escolar que interfere na autoeficácia acadêmica, uma vez que, nesses momentos, os alunos adquirem experiências próprias de “bom” ou “mau” desempenho. Além disso, os dias de avaliações despertam reações físicas e emocionais que também exercem influência no julgamento sobre as capacidades para conseguir realizá-las. A seguir, os participantes relatam como se sentem e percebem o momento de provas escolares:

*Em dia de prova eu fico muito nervosa, fico suando e com dor na barriga. Sempre fico assim na semana de provas, porque tenho medo de não conseguir fazer. Isso já aconteceu algumas vezes, eu entreguei a prova em branco de tão nervosa e com dor na barriga que eu fiquei. Fiquei com nota vermelha e me senti uma péssima aluna (Mariana, 2º ano).*

As reações fisiológicas, uma das fontes de formação da autoeficácia, aparecem frequentemente associadas a situações de estresse ou ansiedade, principalmente em momentos de avaliação (Moreira, Ambiel, & Nunes, 2018). Como visto nas falas anteriores, isso ocorre pois, na avaliação, os estudantes fazem de forma mais incisiva o julgamento quanto a suas capacidades de conseguir realizar a prova e conseguir a nota necessária para sua aprovação. Esses estados são percebidos como indicadores de capacidades, de forma que o estudante aprende a ler sua excitação corporal como uma evidência de competência ou incompetência (Joët, Usher, & Bressoux, 2011).

Observa-se que os participantes percebem uma autoeficácia acadêmica na maioria das vezes elevada quando relacionada à escola de modo geral, na medida em que expressam se sentirem capazes de organizar e realizar com êxito as atividades escolares. Essa crença mais alta é indicada pelos estudantes como resultado do esforço despendido para executar a tarefa, o que, conseqüentemente, reflete em experiências positivas e em uma melhora do desempenho.

Contudo, é preciso considerar que o estudante por si só não tem autonomia total para promover ou manter a autoeficácia, de modo que o contexto escolar interfere significativamente. Os atores presentes na escola e a forma como se estabelecem as relações entre eles, principalmente no que diz respeito aos professores, reflete no julgamento que o estudante faz quanto a suas capacidades de lidar com as ações educacionais.

### **Autoeficácia para a participação e o protagonismo na vida escolar**

Nesta categoria, é apresentada a crença de autoeficácia acadêmica para a participação na vida escolar, que corresponde à confiança do estudante em sua capacidade de planejar e executar ações, considerando a participação efetiva nas experiências e nas práticas escolares. Esse envolvimento colaborativo com os pares e a escola estimulam o protagonismo juvenil e a formação social do estudante, fator previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e entendido como um princípio fundamental para o desenvolvimento de estudantes, principalmente no ensino médio (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010).

A maioria dos estudantes entrevistados demonstrou acreditar ter capacidade de atuar no cotidiano escolar com ideias que poderiam contribuir para melhorias na escola; dos participantes, somente dois verbalizaram não contribuir, mas por considerarem que a escola não precisa de novas ações e não por não terem capacidades de colaborar.

*Eu vou participar do grêmio estudantil, acho que com isso vou poder ajudar, né? Tipo trocar os vidros e as portas da escola, mas aí teria que ir atrás de parceria com lugares, empresas, não sei muito bem, mas a gente pode descobrir e ir atrás (Gustavo, 3º ano).*

*Eu poderia dar muitas ideias e ajudar a organizar tudo. Começando eu daria uma limpa nessa escola. Melhorar essa questão de estrutura e recursos, sabe? Porque como que a gente estuda desse jeito, sem ventilador, sem material? Por isso que ninguém sente vontade de vir para a escola deste jeito (Aline, 3º ano).*

Observa-se que os estudantes tanto acreditam ser capazes de atuar na escola quanto apresentam suas ideias e o que percebem que precisa ser

melhorado. Portanto, a crença de autoeficácia nesse quesito encontra-se elevada entre os estudantes pesquisados, pois eles acreditam que podem se organizar para auxiliar a escola, identificam em que poderiam agir e apresentam formas de alcançar essas metas, como participar de um grêmio estudantil.

A estrutura física e os recursos aparecem, frequentemente, como um dos aspectos do ambiente escolar que influencia a percepção dos estudantes quanto a conseguirem ter um bom desempenho acadêmico. A despeito de se julgarem autoeficazes, os participantes não percebem que a escola tenha meios de os auxiliar sem uma estrutura adequada, o que contribui até para a evasão, como relatou a última estudante ao dizer que muitos se matriculam, mas não frequentam as aulas. O estudo de Guerreiro-Casanova, Azzi e Dantas (2012) também encontrou essa crítica à estrutura da escola e indicou que a precariedade das condições físicas e a falta de recursos associa-se à forma como o estudante avalia poder utilizar suas capacidades de realizar as tarefas.

Observou-se ainda que a crença de autoeficácia se mantém fortalecida, mesmo quando as expectativas de resultados não sejam garantidas como exitosas. Isso reforça a ideia de que não basta a crença do estudante para que a ação se desenvolva, pois também precisa-se de contribuições do ambiente. Nessa direção, os estudantes também verbalizam não ter espaço para fornecer ideias e para realizar essas contribuições, na medida em que manifestam não se sentirem ouvidos por parte da gestão escolar e de alguns professores.

*Acho que poderia ajudar nas coisas da escola, mas a gente não tem espaço, quando tem é muito pouco. Eles às vezes falam que os alunos não colaboram, mas eles não dão espaço pra gente colaborar (Miguel, 2º ano).*

*O que falta é espaço para podermos fazer isso, pensar em como melhorar e fazer coisas legais pela escola. Quantas pessoas não têm ideias para melhorar isso aqui, por exemplo, poderiam trazer um palestrante para conversar. O que é que custa ouvir nossas ideias mano? (João, 1º ano).*

Dessa forma, é necessário compreender que não basta somente o estudante ter uma crença de autoeficácia acadêmica adequada para atuar sobre o contexto se não lhe são dados o estímulo e o espaço para exercerem sua participação (Branquinho, Tomé,

Gómez-Baya, & Matos, 2019). Essa falta de auxílio pode ocasionar um rebaixamento da percepção dos estudantes sobre suas capacidades e diminuir ainda mais seu envolvimento com a escola. Entretanto, mesmo sem as condições favoráveis do ambiente, a crença se mantém nos participantes, ainda que por determinado tempo. Isso pode ocorrer devido à atribuição causal que o indivíduo faz aos eventos no momento de avaliar suas capacidades (Bzuneck, 2001).

Ainda foram identificadas nos relatos dos estudantes as experiências em que, apesar das dificuldades, conseguiram atuar na vida escolar e como se sentiram ao executar essas práticas, mas poucos relataram tais acontecimentos. Entre as descrições das vivências, as que foram percebidas como exitosas envolvem as ações que tiveram por objetivo o compartilhamento com o coletivo escolar, por meio do envolvimento com outras turmas e de debates sobre assuntos sociais ou culturais, como demonstram os trechos a seguir:

*A atividade do Dia da Mulher, eu tive a ideia de fazer algo com todos os alunos da escola sobre machismo. Eu dei a ideia e os professores e alunos gostaram. Fiquei me sentindo orgulhosa e pensei “nossa, eu sou muito inteligente”! Depois disso acho que poderia organizar outros eventos assim na escola (Jaqueline, 2º ano).*

*Sempre pensei que deveríamos ter mais informações sobre faculdade e ENEM, e eu faço curso profissionalizante durante a semana, então conversei lá onde faço o curso e um professor se propôs a vir dar uma palestra aqui na escola. Acredito que posso conseguir outras palestras depois, já que os outros alunos gostaram (Luana, 2º ano).*

Fica evidenciado, portanto, que quando encontraram oportunidade os estudantes conseguiram se organizar para que suas ideias fossem colocadas em prática na escola. Isso indica que a percepção de autoeficácia para executar ações de protagonismo, aliada ao incentivo e ao apoio dos atores escolares, possibilita resultados positivos, visto que, após terem vivenciado essas experiências, os estudantes indicaram sentirem-se ainda mais capazes de voltar a colaborar futuramente.

Outro fator observado nessas experiências foi a consideração feita pelos estudantes do quanto os

demais colegas gostariam das ações propostas, de modo que ao serem incentivados pelo entusiasmo e pelo envolvimento de outros estudantes, a percepção de autoeficácia aumenta e os induz a novamente julgarem-se capazes de participar em novas práticas do contexto escolar. Nessas condições, reforça-se que pela incompatibilidade entre as necessidades dos estudantes e o que é ofertado pela escola, os que se propõem a participar da vida escolar podem enfrentar o rebaixamento da autoeficácia devido ao pouco apoio social dos adultos, entretanto, podem sentir um aumento quando buscam apoio dos colegas (Fitzpatrick & Bussey, 2013; Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015).

De modo geral, ao avaliar a autoeficácia acadêmica percebida para interagir e atuar na vida escolar, os estudantes demonstram uma percepção positiva, pois acreditam ter competências necessárias para propor melhorias para a escola e meios de as alcançar. As poucas experiências exitosas já vivenciadas no contexto acadêmico também reforçam e agem na manutenção dessa crença, uma vez que os estudantes se sentem mais seguros e motivados para se envolver em atividades futuras ao perceberem o apoio dos outros estudantes.

No entanto, não se pode ignorar que a percepção dos estudantes aponta que não têm apoio nem abertura da escola para que possam pôr em prática as ações que acreditam ser capazes de realizar e que podem contribuir com a melhoria do ambiente. O que tem sido encontrado é a divergência entre o que os estudantes acreditam e precisam e os recursos disponibilizados pelo contexto, pois, geralmente, os adolescentes tentam envolver-se nas tomadas de decisões com base em relações e ações adotadas por adultos, entretanto, como as escolas têm exercido um controle social, não abrem espaço para o protagonismo de seus estudantes (Sahil & Hashim, 2011; Krauss, Kornbluh, & Zeldin, 2017).

Compreende-se que a escola tem se deparado com uma dificuldade em lidar com a diversidade da juventude atual, por não conseguirem reconhecer nem envolver essa pluralidade estudantil. Dessa forma, a implementação de uma participação mais ativa do estudante no cotidiano escolar fica cada vez mais difícil (Rabin & Bacich, 2018). Em suma, para que o protagonismo na vida escolar seja efetivo, é preciso tanto que a percepção de autoeficácia e os comportamentos dos estudantes sejam adequados, quanto que

o contexto ofereça possibilidades de os colocar em prática e os valorizar.

### **Autoeficácia para a aquisição dos conhecimentos escolares**

Nesta categoria é abordada a percepção de autoeficácia quanto às capacidades de aquisição dos conteúdos escolares e o desenvolvimento efetivo da aprendizagem que ocasione um bom desempenho acadêmico. Compreende-se como autoeficácia para aprender a confiança dos estudantes em mobilizar suas capacidades e esforços para se envolver com as tarefas escolares e realizá-las com êxito, levando em consideração os aspectos cognitivos, comportamentais e motivacionais presentes no processo de aprendizagem (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2015).

Em relação à percepção que os estudantes têm sobre o próprio desempenho acadêmico no momento atual, nota-se que a maioria relata que ele depende principalmente da disciplina e da relação estabelecida com o professor que a ministra.

*Não consigo me sair muito bem. A rapidez dos professores atrapalha, eles não esperam a gente copiar, e alguns não têm paciência para explicar caso não tenha entendido na primeira vez, então eu já fico chateada e me atrapalho (Ana, 3º ano).*

*. . . eu tenho dificuldade em coisas que precisam fazer conta. A matéria do professor José eu também não entendo nada e ele não gosta de ficar repetindo as coisas. Aí não vou tão bem. Eu só entendo Português e Inglês mesmo, nestas matérias tenho me saído bem (Bruna, 2º ano).*

O alcance de um bom desempenho na fala dos participantes é associado a matérias específicas e não ao desempenho acadêmico como um todo. A disciplina em que verbalizam ter mais dificuldade é Matemática, entretanto, é preciso destacar que durante os primeiros meses do ano letivo a escola ficou sem professor e os estudantes eram dispensados dessas aulas. Assim, a percepção de que a disciplina seja aquela em que demonstram maior dificuldade pode estar associada a essa ausência de aulas e ao atraso do conteúdo.

Ao avaliar a crença de autoeficácia em estudantes que apresentam alguma dificuldade em obter bons resultados acadêmicos, é necessário considerar

qual fator reforça essa percepção negativa sobre suas capacidades. Os estudantes podem não ter acesso a modelos bem-sucedidos entre os pares, ter pouco apoio de professores frente às dificuldades, ter poucas experiências de sucesso na realização de atividades. Tais aspectos acentuam o julgamento dos estudantes sobre a falta de capacidade para executar as tarefas, o que diminui a motivação e aumenta os problemas para assimilar os conhecimentos escolares (Filippatou & Kaldi, 2010).

De forma mais pontual, foi abordada com os participantes a maneira como eles agem ao perceberem que têm mais dificuldade e não conseguem realizar uma tarefa corretamente na primeira tentativa. Os relatos demonstram que mais da metade acreditam ser capazes de tentar refazer e buscam novos meios de compreender e realizar a atividade novamente.

*Eu não desisto, eu tento até conseguir, tento criar outras formas de conseguir até chegar onde preciso, por exemplo, eu peço ajuda para as meninas que sentam na frente e que sempre conseguem fazer (Luana, 2º ano).*

*Eu pergunto para o professor o que eu fiz de errado, daí ele explica e eu tento de novo. Se o professor explicar eu tento fazer de novo, e refaço quantas vezes for necessário, geralmente quanto tento novamente dá certo (Fernanda, 3º ano).*

Observa-se que, mesmo diante de uma tarefa difícil e após não ter sucesso na primeira tentativa, os estudantes ainda acreditam ser capazes de se mobilizar para encontrar novas formas de fazê-la novamente de forma correta. As pesquisas indicam que os estudantes com uma crença de autoeficácia mais alta tendem a se esforçar mais em suas ações, ou seja, a não desistir facilmente perante as adversidades e a persistir durante mais tempo na busca de alcançar seu objetivo (Saeid & Eslaminejad, 2017). Esses estudantes, portanto, conseguem investir melhor no uso de estratégias mais adequadas, o que resulta em melhor desempenho escolar (Dantas et al., 2015).

Deve-se esclarecer novamente que não está sendo afirmado que a autoeficácia, por si só, levará a soluções corretas dos problemas, mas que, de acordo com essas crenças, os estudantes conseguem organizar melhores estratégias para lidar com eles. Sendo assim, a percepção de autoeficácia reflete uma

convicção otimista, que possibilita que o indivíduo volte a executar atividades novas ou difíceis e resistir às adversidades quando tal ato lhe é possibilitado.

O ato de solicitar ajuda a colegas, que aparece na fala dos estudantes, também já foi verificado em outras pesquisas que indicaram que os estudantes podem aprender com as experiências acadêmicas dos colegas, na medida em que, a partir da observação do outro, os estudantes ampliam seus próprios padrões avaliativos e comportamentais, o que se constitui como uma significativa estratégia de aprendizagem e um reforçador da autoeficácia acadêmica (Bandura, 1997; Azzi et al., 2010).

Apesar de terem emergido alguns relatos pontuais de autoeficácia mais elevada para a busca de novas estratégias de aprendizagem, de forma geral, identifica-se que a maioria dos estudantes tem uma autoeficácia mais rebaixada quando relacionada ao processo de aprendizagem. Os relatos apontam uma insegurança em relação ao julgamento que fazem sobre a capacidade de realizar algumas atividades.

*. . . eu pego as atividades e tem aquelas perguntas difíceis, aí eu penso “eu não sei o que fazer”. Eu pergunto “Professor, o que eu faço?”, e ele fala pra deixar em branco o que eu não souber fazer, aí eu deixo toda a prova em branco porque não sei nada (Mariana, 2º ano).*

*. . . na maioria das vezes acho que não vou conseguir. Tem trabalho ou prova que fico em dúvida entre duas alternativas, fico sempre em dúvida, e não consigo resolver por achar que não vou conseguir saber a certa e colocar a errada (Miguel, 2º ano).*

Verifica-se que dentro do contexto escolar as maiores dificuldades estão relacionadas a alcançar um bom desempenho principalmente em momentos em que a aprendizagem é testada, como em trabalhos e provas avaliativas. Os estudantes com uma autoeficácia mais baixa, quando abordados sobre seu desempenho, tendem a focalizar nas disciplinas ou atividades em que apresentam dificuldades e indicam que, nessas situações, geralmente desistem das tarefas por não acreditarem ser capazes de realizá-la.

Esses dados também foram identificados em estudos que analisaram a relação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico, os quais corroboram que

os estudantes com uma performance insatisfatória têm uma autoeficácia baixa. Consequentemente, eles não acreditam em seu potencial e em sua melhora, o que agrava os resultados acadêmicos negativos e novamente reforça a baixa autoeficácia; assim, cria-se um círculo vicioso entre o mau desempenho e o enfraquecimento da avaliação de suas capacidades (Silva, 2014).

Todavia, como já apontado, o alcance de um desenvolvimento acadêmico não depende somente da percepção de autoeficácia do estudante; é preciso que a escola perceba os movimentos que os processos cognitivos, afetivos e motivacionais têm tido no desempenho estudantil, para também buscar meios de melhorá-los em casos de dificuldades ou reforçá-los quando indicam bons resultados. Isso pode ser feito por meio de adequações nos métodos de ensino e nas atividades curriculares (Yuen, Westwood, & Wong, 2008) e pelo ensino do uso de estratégias mais efetivas diante das tarefas (Iaochite, Costa Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016).

Em suma, os estudantes pesquisados apresentam mais dificuldades em relação à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem, além de demonstrarem uma autoeficácia mais baixa para aprender. As variáveis do contexto que mais parecem influenciar esse aspecto são a relação entre aluno e professor e as devolutivas dadas pelos professores; portanto, a forma como os estudantes interpretam essa relação e as atitudes do professor em sala são as variáveis que interferem na percepção para obter êxito no desempenho acadêmico. A especificidade de cada disciplina também interfere na percepção de autoeficácia acadêmica, visto que os estudantes sentem-se capazes de obter bons resultados em algumas disciplinas, mas não em outras; logo, o que determina o êxito são as experiências anteriores de sucesso e a facilidade de estratégias para realizar as demandas de cada uma.

### **Considerações finais**

No primeiro momento desta investigação, foi possível compreender que os estudantes têm uma crença de autoeficácia positiva quanto ao julgamento mais global das vivências acadêmicas. Os dados indicam uma autoconfiança dos participantes em relação a seu papel enquanto estudantes, resultante da avaliação que fazem sobre as capacidades de se organizar e obter um desempenho acadêmico satisfatório.

O aspecto que mais interfere nessa percepção de autoeficácia é o esforço que os estudantes acreditam desprender para articular e realizar as demandas escolares adequadamente. Portanto, corrobora-se o pressuposto de que a autoeficácia, quanto mais elevada, leva a uma motivação, um engajamento e um esforço maiores frente às tarefas, mesmo quando elas mostram-se desafiadoras.

Entretanto, os estudantes demonstram encontrar divergências com o ambiente e as possibilidades dispostas para que exerçam o desempenho almejado, uma vez que não sentem confiança em desenvolver suas habilidades na escola. Assim, não basta que o estudante tenha uma autoeficácia acadêmica positiva e se esforce para realizar as atividades, se o contexto se apresenta desfavorável para a manutenção dessa confiança nas próprias capacidades. Nesse sentido, a maior dificuldade apontada pelos estudantes foi a falta de uma base contextual fomentadora de confiança e que colabore para que as crenças de autoeficácia sejam comprovadas a partir de experiências escolares efetivas.

Quanto à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem, esse é o aspecto em que a autoeficácia acadêmica mais se mostrou fragilizada. Os estudantes não consideram que estão demonstrando um desempenho esperado na escola, pois acreditam ter dificuldades em entender os conteúdos disciplinares. Essa percepção de que não conseguem apreender o que é ensinado causa um rebaixamento da crença de autoeficácia e, consequentemente, diminui o esforço e o engajamento nas tarefas. Alguns estudantes relatam muitas vezes desistir de ao menos tentar realizar as tarefas por considerarem não ter capacidades suficientes para compreendê-las e executá-las com êxito. Assim, verifica-se que, em relação ao desempenho acadêmico, a autoeficácia para aprender é a que se encontra mais rebaixada e tem uma diminuição ainda maior em momentos em que a aprendizagem é avaliada, como exames e provas. É preciso, portanto, que se questione o sistema de avaliação que tem sido usado para comprovar o desempenho dos estudantes.

Já em relação à participação e ao protagonismo na vida escolar, praticamente todos consideram ter capacidades para atuar e contribuir com ideias para a melhoria da escola, indicando, assim, uma autoeficácia elevada nesse quesito. Além de acreditarem ser capazes, os estudantes verbalizaram em

que poderiam colaborar e de que forma conseguiriam se organizar para isso, efetivando a percepção adequada quanto à atuação nas práticas escolares. Dessa forma, novamente os estudantes expõem as interferências contextuais que os impedem de colocar suas contribuições em prática. Isso leva à conclusão de que, mesmo com a autoeficácia preservada e a expectativas positivas de resultados, não será possível obter um bom desempenho no protagonismo juvenil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, sem que o contexto possibilite espaços de debates entre os estudantes e valorize suas ideias e contribuições.

Ressalta-se que o aspecto mais importante observado foi a capacidade dos estudantes de discriminar a causa dos sucessos ou fracassos escolares. Isso possibilita que, ao perceber que as dificuldades não são provocadas somente por sua falta de capacidade, como também por interferências contextuais, os estudantes consigam manter a autoeficácia mais preservada, mesmo frente a resultados negativos. Portanto, a pesquisa contribuiu para a compreensão de que não basta somente promover a percepção de autoeficácia; é preciso também fazer com que os estudantes reflitam sobre as causalidades envolvidas

nos resultados que estão alcançando. Perceber que seu desempenho depende das variáveis ambientais e da relação entre sua percepção e seu comportamento, pode fazer com que o estudante pondere sobre qual desses fatores tem acarretado maior impacto em seu desenvolvimento e ajuste cada um adequadamente, além de manter a autoeficácia mais preservada para ações futuras. Além disso, pode trazer indicativos de fatores importantes de serem trabalhados em processos interventivos dentro do contexto escolar, visando um melhor desempenho acadêmico dos estudantes.

Para finalizar, é importante destacar que foi realizada uma devolutiva aos participantes e à escola, bem como foi aberto espaço para seus apontamentos sobre os dados apresentados. Os estudantes enfatizaram a importância do espaço que a pesquisa trouxe para que pudessem ser ouvidos; já a escola demonstrou interesse na compreensão de como fatores socioemocionais podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se ainda a importância de novas investigações que visem expandir a compreensão dos pontos abordados e que busquem analisar o peso de outros fatores que até o momento não foram investigados.

## Referência

- Azpiazú, P. O. L., & Seide, E. G. (2017). Estilos de Aprendizaje y Autoeficacia Académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19), 92-111. <http://revista.ieee.es/index.php/prueba2/article/view/1071/1791>
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Alínea.
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *EccoS Revista Científica*, 12(1), 51-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577003>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. *Artmed*.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *The Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2010). 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* (pp. 231-250). Vozes.

- Branquinho, C., Tomé, G., Gómez-Baya, D., & Matos, M. G. (2019). Participação social e o protagonismo jovem, num país em mudança de paradigma. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 241-251. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2646/2859>
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Vozes.
- Caliatto, S., & Martinelli, S. (2009). Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos. *ETD – Educação Temática Digital*, 10, 187-203. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp.941>
- Castro, M. H. G., Torres, H. da G., & França, D. (2013). Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. 1ª Análise Seade, (5). [https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira\\_Analise\\_n5\\_agosto\\_2013.pdf](https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf)
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. <http://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria ea prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Dantas, M. A., Guerreiro-Casanova, D. C., Azzi, R. G., & Benassi, M. T. (2015). Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do Ensino Médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 33-51. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Filippatou, D., & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890562.pdf>
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2013). The Role of Perceived Friendship Self-efficacy as a Protective Factor against the Negative Effects of Social Victimization. *Social Development*, 23(1), 41-60. <https://doi.org/10.1111/sode.12032>
- Gomes Neto, R., Azzi, R. G., Basqueira, A. P., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2014). O ensino médio e as habilidades sociais: um estudo com a escala Messy. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(2), 172-184. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872014000200015&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200015&lng=pt&tlng=pt)
- Guerreiro-Casanova, D., Azzi, R. G., & Dantas, M. A. (2012, 17-19 out.). Percepções sobre autoeficácia acadêmica e experiência escolar: o que pensam os estudantes do ensino médio? In Á. M. Guimarães & D. D. P. Zan (Coords.), *II Seminário Violar: Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade* (pp. 201-2013). <https://www.fe.unicamp.br/eventos/semviolar/anais/AnaisIISeminarioViolar.pdf?code=54259>
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 72-94. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Guerreiro-Casanova, D. C., Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2015). Autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio: especificidades das séries e turnos. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 95-120. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007&lng=pt&tlng=pt)
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Ørverby, 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. <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019*. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 649-663. <http://doi.org/10.1037/a0024048>
- Krauss, S. E., Kornbluh, M., & Zeldin, S. (2017). Community predictors of school engagement: The role of families and youth-adult partnership in Malaysia. *Children and Youth Services Review, 73*, 328-337. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.009>
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa, 41*(144), 752-769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- Martins, L. L. P., Coimbra, S., Fontaine, A. M., & Barrera, S. D. (2018). Preditores de autoeficácia acadêmica em jovens portugueses e brasileiros cursando ensino profissional. *Revista da SPAGESP, 19*(2), 6-22. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000200002&lng=es&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200002&lng=es&tlng=pt)
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa Lobo, C. (2018). Efeitos do Programa Apoio Curricular Entre Pares na Autoeficácia Percebida, na Afetividade e no Rendimento Escolar. *Revista Meta: Avaliação, 10*(28), 1-28. <http://doi.org/10.22347/2175-2753v10i28.1557>
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação, 17*(49), 39-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482003>
- Moreira, T. C., Ambiel, R. A. M., & Nunes, M. F. O. (2018). Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional: Construção e Estudos Psicométricos Iniciais. *Trends in Psychology, 26*(1), 47-60. <https://doi.org/10.9788/tp2018.1-03pt>
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(1), 29-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(1), 33-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100005>
- Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2015). Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: busca de evidências psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 6*(1), 36-53. <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2015v6n1p36>
- Rabin, M. L. R., & Bacich, L. (2018). O protagonismo juvenil na era digital. *Revista Juventude e Políticas Públicas, 2*(n. spe.), 40-54. <https://doi.org/10.22477/2525-7161.2018.2ne.40-53>
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education, 18*(2), 297-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z>
- Rodrigues, C. S. (2015). *Crenças de autoeficácia matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com alunos de Ensino Médio de Divinópolis (MG)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. Repositório Institucional da UFOP. <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5692>
- Rodrigues, R., Pimentel, C., & Ribeiro, M. (2017). Construção e validação da Escala Unifatorial de Autoeficácia Acadêmica. *Psicologia da Educação, 44*(1), 15-23. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170002>
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies, 10*(1), 225-232. <http://doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Sahil, S. A. S., & Hashim, R. A. (2011). The Roles of Social Support in Promoting Adolescents' Classroom Cognitive Engagement through Academic Self-Efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 8*, 49-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137310.pdf>
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R., & Oliveira, A. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 411-420. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183760>
- Silva, M. R. (2014). Juventude e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In J. C. Azevedo & J. T. Reis (Orgs.), *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática* (1a ed.). Fundação Santillana; Moderna.
- Sposito, M. P. (2008). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-127). Fundação Perseu Abramo.

- Sucesso, E. B., Carvalho, M., & Gherard, V. (2016). Escala de Autoeficácia Geral: validação na população adulta brasileira. In J. R. Casanova, C. Bisinoto & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 85-99). <https://www.pensamento-critico.com/archivos/actasI-Vsemibraga.pdf>
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Teixeira, M. L. T. (2011). Juventude, exclusão e processos educativos. In R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni, *Psicologia e educação* (pp. 239-252). Casa do Psicólogo.
- Torres, D. I. P. (2010). *Estratégias de aprendizagem e auto-eficácia acadêmica: contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://core.ac.uk/download/pdf/61004637.pdf>
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2008). Self-Efficacy Perceptions of Chinese Primary-Age Students with Specific Learning Difficulties: A Perspective from Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 23(2), 110-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814448.pdf>
- Won, S., Lee, S., & Bong, M. (2017). Social Persuasions by Teachers as a Source of Student Self-efficacy: the moderating role of perceived teacher credibility. *Psychology in the Schools*, 54(5), 532-547. <https://doi.org/10.1002/pits.22009>

---

*Bárbara Cristina Soares Sena*

Graduada em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP. Brasil. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP. Brasil.  
E-mail: [barbara.kristina08@gmail.com](mailto:barbara.kristina08@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0164-7004>

*Camélia Santana Murgo*

Graduada e licenciada em Psicóloga pela Universidade do Sagrado Coração (Unisagrado), Bauru – SP. Brasil. Mestre em Psicologia Escolar e Doutora em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas – SP. Brasil. Pós-doutorado em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco (USF), Bragança Paulista – SP. Brasil. Pós-doutoranda na Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa. Portugal. Docente e Coordenadora do Programa de Pesquisa e Iniciação Científica do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP. Brasil.  
E-mail: [cameliaprof@gmail.com](mailto:cameliaprof@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

Endereço para envio de correspondência:

Travessa Mendes de Moraes, 48, Vila Mendes. CEP: 19040-010. Presidente Prudente – SP. Brasil.

*Recebido* 15/05/2019

*Aceito* 12/11/2020

*Received* 05/15/2019

*Approved* 11/12/2020

*Recibido* 15/05/2019

*Aceptado* 12/11/2020

*Como citar:* Sena, B. C. S., & Murgo, C. S. (2021). Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: O que dizem os estudantes do ensino médio? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>

*How to cite:* Sena, B. C. S., & Murgo, C. S. (2021). Perception of Academic Self-efficacy and School Context: What do High School Students Say? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>

*Cómo citar:* Sena, B. C. S., & Murgo, C. S. (2021). Percepción de Autoeficacia Académica y Contexto Escolar: ¿Qué Dicen los Estudiantes de la Secundaria? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>