

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUSANA GAKYIA CALIATTO

**A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES E EX-
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Susana Gakyia Caliatto e orientada pela Prof^a Dr^a Selma de Cássia Martinelli. CPG 20/06/2011.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C128a Caliatto, Susana Gakyia, 1972-
Autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da
educação de jovens e adultos / Susana Gakyia Caliatto. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Selma de Cássia Martinelli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Autoeficácia. 2. Ensino supletivo. 3. Avaliação
educacional. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

11-077 /BFE

INFORMAÇÕES PARA A BIBLIOTECA DIGITAL:

Título em inglês: Academic self-efficacy in students and former students of the youth and adult education

Palavras-chave em inglês:

Self-efficacy

Supplementary education

Educational evaluation

Área de concentração: Psicologia educacional

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Selma de Cássia Martinelli [Orientadora]

Jussara Cristina Barboza Tortella

Marisa Cosenza

Lucila Diehl Tolaine Fini

Evely Boruchovitch

Data da defesa: 20-06-2011

Programa de Pós-Graduação: Educação

E-mail: caliatto@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES E EX-
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

SUSANA GAKYIA CALIATTO
SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Susana Gakyia Caliatto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/06/2011

Assinatura da Orientadora: Selma de Cassia Martinelli

COMISSÃO JULGADORA:

Janaina Costella
Marcia Regina Pereira
Endy Boudoncel
Selma de Cassia Martinelli

2011

Dedico este trabalho à
Léia e Alexandre Cimenton,
estudantes da EJA/2005.

“...Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui!
Percorri milhas e milhas, antes de dormir
Eu nem cochilei.
Os mais belos montes escalei.
Nas noites escuras, de frio chorei ei, ei...” (Toni Garrido)

Oração de Agradecimento

Senhor, Pai de todos nós, agradeço-Lhe por ter me confiado a realização deste trabalho e por ter colocado pessoas que me auxiliaram e incentivaram de forma material e espiritual. Pessoas que, de maneira especial, me assistiram na composição desta tese de doutorado, que é a luz em meu caminho profissional e será sempre utilizada em sua consagração. Senhor, eu quero agradecer-Lo e pedir Suas bênçãos para essas pessoas que são Seus filhos amados. Tenha, Senhor, benevolência por elas e rogo por suas vidas, sobretudo pela paz interior e pela saúde física. Deus abençoe e guarde: a prof^a Dr^a Selma de Cássia Martinelli, minha orientadora, amiga incansável, profissional impecável, mulher admirada, meu exemplo. As professoras da banca de qualificação Dr^a Rosely Pallermo Brenelli e Dr^a Ana Paula Porto Noronha pela orientação, direção e prestígio; as professoras da banca de doutoramento Dr^a Jussara Cristina Barboza Tortella, Dr^a Marisa Consenza, Dr^a Evely Boruchovitch, Dr^a Lucilla Diehl Tolaine Fini e Dr^a Heloisa Andreia de Matos Lins pela generosidade e confiança. Os estudantes da EJA, participantes da pesquisa, pelo empenho e atenção ao meu esforço; as professoras Silvana Ap^a Gakyia Spinelli e Luciana Aparecida Cardoso pelo árduo trabalho de entrevistar os ex-estudantes em suas residências; a professora Maria Justina Mattedi Brunetto por todas as horas dedicadas às aulas de inglês, às traduções e às reflexões de vida. Obrigada, Senhor, por estes anos de doutorado em que muitos amigos me acompanharam e em nome deles agradeço e peço Sua proteção para Lucimara Juliana Pagan Oliveira. Pelo meu pai, Roberto Gakyia, agradeço a saúde, o amor e a oração, bem como a toda minha família; Por meu marido, Carlos Eduardo Caliatto, agradeço a espiritualidade, o companheirismo e a caridade comigo e com meu trabalho. Agradeço, Senhor, por todas as aulas que produzi, por todos os alunos e famílias que atendi, pelas novas amizades que firmei, por todas as horas que orei!

Amém!

Agradeço a todos, Obrigada.

RESUMO

CALIATTO, Susana Gakyia. A autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da educação de jovens e adultos. 2011. 119 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

A autoeficácia, constructo psicológico em crescente investigação principalmente no contexto acadêmico, diz respeito à crença do indivíduo nas próprias capacidades de executar ações com o intuito de atingir um resultado. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a autoeficácia pode se relacionar ao esforço dos estudantes para realizarem tarefas escolares, ao desempenho em organizar estratégias para o estudo, ao estabelecimento de metas e à persistência frente às adversidades, peculiares a esse público, ao retornarem tardiamente à escola. O presente estudo de caráter exploratório teve como objetivo verificar a autoeficácia de estudantes e ex-estudantes da EJA do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Participaram do estudo 108 estudantes de ambos os sexos, matriculados no Telecurso 2000, de uma cidade do Estado de São Paulo. A amostra foi composta por dois grupos no primeiro, participaram 57 estudantes que frequentavam as aulas nos horários matutino, vespertino ou noturno, no segundo grupo, denominado de ex-estudantes, participaram 51 indivíduos que efetivaram a matrícula nessa modalidade de ensino, mas que não frequentavam o curso no momento da pesquisa, o que configurava desistência ou evasão escolar. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma escala de Autoeficácia Acadêmica, especificamente construída para este estudo, composta de 17 itens e disposta em uma escala *Likert* de 3 pontos (pouco capaz, suficientemente capaz e muito capaz). Além de uma medida geral, a escala permite avaliar a autoeficácia para o estudo e para o desempenho. Os participantes também responderam a um questionário semidirigido que versava sobre a trajetória escolar do estudante. Como resultado geral, verificou-se que os grupos apresentam bons índices de autoeficácia acadêmica, sendo que o teste de Mann-Whitney não apontou diferenças estatisticamente significantes, entre os grupos. O fato de os grupos diferenciarem-se quanto estarem ou não cursando a EJA não interferiu nos resultados da autoeficácia percebida. As respostas ao questionário semidirigido também revelaram tendências positivas de autoeficácia acadêmica. Outras implicações educacionais e novas perspectivas de estudos são apresentadas na discussão dos resultados.

Palavras-Chave: Autoeficácia. Ensino supletivo. Avaliação educacional.

ABSTRACT

CALIATTO, Susana Gakyia. A autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da educação de jovens e adultos. 2011. 119 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Self-efficacy which is a psychological construct, widely investigated, specially in the academic context is concerned to the individuals' beliefs regarding their own abilities to do things as to reach some specific outcomes. When it comes to education of young and adults (EJA), one can relate self-efficacy to the students' efforts to carry out school tasks, to their performance of organizing study strategies, to the establishment of goals as well as their persistence to face some particular difficulties, due to their return to the studies, after a long time away from school. The present exploratory study had the objective of verifying students' and former students' self-efficacy from EJA in the second level of primary school and high school. The study consisted of 108 participants, both men and women, enrolled in Telecurso 2000, in a city of the state of São Paulo. The sample consisted of 2 groups, having the first one, 57 students, all enrolled in the course, attending classes in the morning, afternoon and evening. The second group, which was called "former students", consisted of 51 individuals that, although enrolled in this type of course, did not attend it at the moment of the research, which showed school evasion. The instrument used to collect data was a scale of Academic Self-efficacy, particularly built for this research. It consisted of 17 items, all arranged in a three-point Likert scale (little capable, capable enough and very capable). Besides being a general measurement scale, it can also evaluate self-efficacy on study and performance. The participants had also to respond to a semi-guided questionnaire about students' background. The findings showed that both groups had good ratings of academic self-efficacy and the Mann-Whitney test did not point out any differences statistically significant between them. In spite of the fact that the groups had some differences concerning attending or not the classes at EJA, that fact, however, did not interfere with the outcomes of the self-efficacy perceived. The answers to the semi-guided questionnaire also showed positive trends to academic self-efficacy. Other educational implications as well as new research perspectives are presented in the discussion of the findings.

Key Words: Self-efficacy. Supplementary education. Educational evaluation.

RESUMEN

CALIATTO, Susana Gakyia. A autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da educação de jovens e adultos. 2011. 119 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

La autoeficacia, la construcción psicológica de una mayor investigación, particularmente en el contexto académico, se refiere a la creencia del individuo en sus propias capacidades para ejecutar acciones con el fin de lograr un resultado. En el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) la autoeficacia puede estar relacionada con los esfuerzos de los estudiantes para llevar a cabo las tareas académicas, con las estrategias de actuación para la organización del estudio, el establecimiento de metas y la persistencia en el medio de la adversidad, peculiar a estas personas a su regreso a la escuela más tarde. Este estudio exploratorio tuvo como el fin verificar la auto-eficacia de los alumnos y antiguos alumnos de la educación de jóvenes y adultos, en el segundo ciclo de primaria y de secundaria. En el estudio participaron 108 estudiantes de ambos sexos matriculados en el año 2000 en el telecurso, en una ciudad de São Pablo. La muestra fue compuesta por dos grupos, participaron en los primeros 57 estudiantes que asistieron a clases por la mañana, por la tarde o por la noche. El segundo grupo, llamado de los antiguos alumnos, estaba formado por 51 personas que inscribieran en esta enseñanza, pero eso no asistían al curso en el momento de la encuesta, el que ha configurado la retirada o absentismo escolar. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una escala de Autoeficacia Académica, construida específicamente para este estudio, compuesta por 17 artículos y se disponen en una escala de 3 puntos de Likert (poco capaz, lo suficientemente capaz y muy capaz). Además de una medida general para evaluar la auto-eficacia la escala permite evaluar el estudio y el rendimiento. Los participantes también respondieron a un cuestionario semi-estructurado, que se centró en la vida escolar del estudiante. Como resultado general se encontró que los grupos tienen un buen nivel de autoeficacia académica y la prueba de Mann-Whitney no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El hecho de que los grupos se diferencian sobre la asistencia o no a la educación de jóvenes y adultos no ha interferido con los resultados de la autoeficacia percibida. Las respuestas al cuestionario semi-estructurado también mostraron tendencias positivas de la auto-eficacia académica. Otras implicaciones educativa y nuevas perspectivas de estudios se presentan en la discusión de los resultados.

Palabras claves: La autoeficacia. La enseñanza complementaria. Evaluación Educativa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análises descritivas da autoeficácia – Grupo de Estudantes	60
Tabela 2	Análises descritivas da autoeficácia – Grupo de Ex-estudantes	60
Tabela 3	Dados descritivos – Teste Mann-Whitney	61
Tabela 4	Resultados do teste Man-Whitney para as questões da Escala de Autoeficácia Acadêmica.....	62
Tabela 5	Respostas sobre a desistência das aulas de Telecurso	65
Tabela 6	Desistências do curso pelos participantes	65
Tabela 7	Sobre os motivos de desistência do curso	66
Tabela 8	Idade em que os participantes evadiram da escola regular.....	67
Tabela 9	Motivos de evasão da escola regular	69
Tabela 10	Idade em que os participantes retornaram aos estudos	70
Tabela 11	Sobre os motivos que levaram os participantes a optarem pela EJA	71
Tabela 12	Sobre o que é importante para que o aprendizado do estudante seja melhor	73
Tabela 13	Crença do estudante sobre a própria capacidade para obter boas notas e boa aprendizagem	74
Tabela 14	Crença sobre o que outros alunos pensam sobre o participante	75
Tabela 15	Sobre as conquistas ou vitórias que o estudante teve na trajetória escolar	76
Tabela 16	Sobre os fracassos ou derrotas na trajetória escolar	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA E A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA.....	13
1.1. Conceituação da Crença de Autoeficácia.....	18
1.2. Estudos de construção e validação de instrumentos de autoeficácia.....	24
CAPÍTULO 2- A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E A ÁREA EDUCACIONAL.....	29
2.1. Estudos que abordaram a autoeficácia na área educacional.....	32
2.2. Estudos que desenvolveram instrumentos de autoeficácia na área educacional.....	46
CAPÍTULO 3- MÉTODO	51
3.1. Objetivos.....	51
3.2. Participantes	51
3.2.1. Nível de Ensino dos Participantes	52
3.3. Instrumentos de Coleta de Dados	52
3.3.1. Escala de Autoeficácia Acadêmica	52
3.3.2. Questionário Semidirigido	54
3.4. Procedimento de Coleta de Dados	54
3.5. Procedimento de Análise dos Dados	56
CAPÍTULO 4- RESULTADOS	59
4.1. Resultados da Escala de Auto Eficácia Acadêmica	59
4.2. Análise Comparativa dos Grupos para Escala de Autoeficácia Acadêmica	61
4.3. Resultados do Questionário Semidirigido Aplicado aos Estudantes e Ex-estudantes	64
CAPÍTULO 5- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
5.1. Caracterização da Amostra	82
5.2. O Grupo de Estudantes	84
5.2.1. O Grupo de Ex-estudantes	91
5.3. Considerações Finais	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS.....	117
Anexo 1- Questionário Semidirigido	117
Anexo 2- Carta de apresentação da pesquisadora	118
Anexo 3- Termo de consentimento livre e esclarecido	119

A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES E EX-ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que compõe a educação básica nacional. Tem a finalidade de atender indivíduos que não completaram o ensino fundamental e o médio em idade comum e necessitam completar a escolarização em curto espaço de tempo. Por essa razão, a educação de jovens e adultos também é conhecida como Ensino Supletivo. Os cursos de EJA atendem alunos a partir dos quinze anos de idade para matrículas no Ensino Fundamental I (da alfabetização até a 4ª série) e Ensino Fundamental II (da 5ª a 8ª séries) e a partir de dezoito anos para os alunos que desejam concluir o Ensino Médio.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura, MEC (2001; 2006), além de abreviar o tempo que se gastaria num curso convencional e oferecer certificação aos alunos que abandonaram a vida escolar na idade própria e retomam os estudos mais tarde, os cursos de EJA devem fornecer recursos para aquisição das aprendizagens escolares e desenvolver habilidades de aprendizagem que vão permanecer ao longo da vida. Os currículos desenvolvidos nas salas de EJA estão ligados aos desenvolvidos pela rede regular de ensino e têm a finalidade de garantir habilidades para prosseguimento dos estudos em escolas convencionais em qualquer tempo. As aulas são oferecidas de forma presencial nas escolas públicas sustentadas pelos governos estadual e municipal e na rede particular de ensino que ministra cursos de EJA reconhecidos pelo MEC.

Também é possível suprir as necessidades da educação de jovens e adultos de forma semipresencial. Nesse caso, os alunos utilizam o material didático para estudar em suas residências, e em datas preestabelecidas, realizam exames para certificação (conclusão do curso) em instituições de ensino ou nas escolas públicas estaduais. Um exemplo disso é o Telecurso 2000, que é um sistema de ensino produzido para ser exibido pelas emissoras de televisão ou em recintos restritos como escolas, organizações ou empresas privadas. Esse sistema foi criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) na década de 90, procurando estabelecer uma didática alternativa à formação dos

trabalhadores que necessitavam concluir a escolaridade. As aulas, televisivas, apresentam conteúdo das disciplinas de Ensino Fundamental e Médio e podem ser acompanhadas também por meio dos textos impressos nos livros do Telecurso. Quando as aulas são oferecidas nas escolas, os estudantes contam também com o auxílio de professores que orientam e dão apoio aos estudantes. O público de EJA participante desta pesquisa foi alunos de Telecurso 2000 oferecido por um centro de educação supletiva municipal no interior do estado de São Paulo.

No contexto da investigação acadêmica, a educação de jovens e adultos tem proporcionado o debate de ideias de pesquisadores de diferentes áreas que apontam a necessidade de inclusão das pessoas que podem estar marginalizadas na sociedade devido à condição de serem pouco escolarizadas. Stromquist (2001) levantou a existência de diferentes perspectivas que concebem a necessidade de letramento e desenvolvimento educacional da população que ainda não completou a educação básica. Segundo a autora, a concepção de alfabetização ou letramento como habilidade básica para o desenvolvimento proporciona ao indivíduo letrado, capacidades e condições pessoais de realização, boa autoestima, autodirecionamento e participação na sociedade. Ela considera ainda que o letramento se dá por meio de práticas culturais, ou seja, em situações e experiências na vida cotidiana que requerem a escrita, a leitura e, conseqüentemente, a compreensão do que se lê para uso pessoal e social. O estudo de Costa (2003) mostrou que a exclusão de cidadãos brasileiros de práticas socioculturais acontece pela falta de práticas discursivas faladas ou escritas e por cidadãos de pouca instrução escolar, dado também revelado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, INAF (2009).

O INAF (2009) buscou revelar as condições de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, independente da condição de escolaridade do participante, e descrever o público de cidadãos brasileiros que são consumidores de bens, eleitores e chefes de família. Encontrou como resultado que, entre os que nunca frequentaram a escola, 66% eram analfabetos absolutos, isto é que não conseguem realizar tarefas que as simples que envolvem decodificação de palavras e frases. Além disso, revelou que, entre brasileiros que cursam ou cursaram o ensino fundamental até a oitava série, apenas 15% puderam ser considerados alfabetizados. Sobre esse perfil, demonstrou ainda que as pessoas com baixa renda familiar tiveram menor acesso à escolarização

e, conseqüentemente, menor acesso à informação e à cultura formal (como o recebimento de cartas, frequência a cinemas e teatros, além de outros eventos públicos). E que as condições de analfabetismo podem ser vistas como discriminatórias, pois o adulto que não se apropria da leitura e da escrita formal não consegue participação e inserção social adequada.

Kleiman (2001) discutiu, em seu estudo etnográfico, a necessidade de se desenvolverem pesquisas acadêmicas com vistas a uma interface entre estas e os programas de ensino da EJA, sobretudo devido ao problema do abandono dos cursos pelos adultos que é apontado como um desafio e como um fator de sucesso ou de fracasso para os programas de EJA desenvolvidos pelos governos. A pesquisadora partiu de dados oficiais (International Literacy Institute - ILI, 2000) para afirmar que a motivação do aluno é um aspecto de destaque ao se discutir os baixos níveis de participação nos programas de alfabetização de adultos. Sua pesquisa qualitativa demonstrou que a motivação individual é bastante alta e que muitos fatores como as práticas discursivas no uso da escrita, a identidade institucional do aluno, a descrição dos contextos das salas de aula, as relações de poder de classes, as diferenças dos grupos étnicos e de gêneros devem ser considerados quando se trata da busca de soluções de evasão dos programas de EJA.

A realidade da EJA repercute em pesquisas sobre as políticas de educação para a população de estudantes jovens e adultos, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, os estudos voltados à caracterização da população e as suas representações. Um levantamento de pesquisas representativas desta década na área da educação de jovens e adultos (EJA) foi realizado a partir de periódicos especializados na área da educação no Brasil. Os resultados revelaram uma considerável produção teórica sobre temas ligados à educação de jovens e adultos, às políticas públicas, à história da EJA (BEISIEGEL, 2003; SIRVENT, 2005; RUMMER E VENTURA, 2007), aos programas e currículos para aplicação nessa modalidade de ensino (KLEIMAN, 2001; OLIVEIRA, 2007) e à formação de professores (FREITAS, 2007), bem como à temas relacionados às relações políticas e a metodologia empregada nas salas de aula da EJA (OLIVEIRA 2004; DI PIERRO, 2005; SANTOS et al., 2006). A leitura desses estudos promove aos interessados capítulos bastante detalhados no levantamento histórico do desenvolvimento da EJA no Brasil, mas que não será alvo de detalhamento neste tópico, visto que se optou por

levantar e descrever estudos voltados à manifestação dos estudantes a respeito das motivações para o estudo em EJA e sobre as características desses estudantes.

Para o presente estudo, os artigos científicos voltados para a atuação do professor de EJA, para a organização de programas de ensino e para a aprendizagem e desempenho em disciplinas escolares e sobre as concepções de alunos revelaram-se importantes. Os estudos levantados demonstram parcialmente o panorama atual de pesquisas com jovens e adultos que são estudantes de EJA, bem como as práticas de investigação desse campo.

O trabalho de Laffin (2007) investigou particularidades dos processos educativos de jovens e adultos, como as relações dos participantes com os saberes e com as diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico do professor, observando a reciprocidade e acolhimento no processo ensino-aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram 23 professores da rede municipal de uma cidade do estado de Santa Catarina. Como resultado, verificou-se que o trabalho docente é construído pelo sujeito que ensina, no seu fazer (prática metodológica), sendo que o mesmo ocorre com a formação profissional. A autora aborda que os saberes, quando produzidos pelos professores, podem ser vistos como potencializadores do campo pedagógico e da pesquisa e que a formação de professores deveria contemplar particularidades da EJA em sua graduação.

Branco (2007) pesquisou professores alfabetizadores de crianças e de jovens e adultos em escolas da comunidade de Curitiba. Por meio do relato e depoimentos de alunos da EJA, analisou aspectos teóricos linguísticos, psicolinguísticos e pedagógicos sobre a alfabetização para sugerir melhoria da formação dos professores. Em suas conclusões, relata que se deve reconhecer que os referenciais teóricos, oriundos das diversas ciências como a Psicologia, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Pedagogia, que tratam das questões diretamente ligadas à alfabetização ajudaram pouco na mudança do ensino nas classes de alfabetização de EJA. Essa conclusão se dá por constatar uma realidade ainda bastante parecida com práticas de décadas atrás.

Ainda abordando o trabalho de professores de EJA, Kaneoya (2008) teve como objetivo em sua pesquisa identificar as crenças e perspectivas de uma alfabetizadora em um programa de alfabetização na região Nordeste do Brasil. O trabalho fundamentou-se em uma abordagem contextual de análise de crenças compreendidas por meio da reflexão e optou-se por desenvolver uma pesquisa de base etnográfica, pretendendo fornecer uma descrição e uma interpretação das ações da professora no contexto enfocado. Os instrumentos de coleta de dados foram observações e gravações de aulas, entrevistas e conversas informais. Os dados analisados na pesquisa verificaram que há coerência entre crenças e ações da alfabetizadora e que suas expectativas em relação à importância do acesso ao mundo letrado vêm sendo modificadas, tendo em vista a opção de dar continuidade à própria formação.

Soares e Venâncio (2007) seguiram outra linha de investigação e pesquisaram sobre a organização e desempenho de um programa de EJA. Nesse contexto, investigaram as ações destinadas à educação de jovens e adultos numa escola pública de Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada por estudo de caso e os dados foram coletados por meio de conversas informais com professores e com responsáveis pelo projeto, além de entrevista com duas professoras. Concluíram que foi necessário para a escola investigada atender a pluralidade e as reais necessidades vividas pelos alunos de EJA, com muitas modificações no atendimento à sua clientela. Os autores levantaram as seguintes alterações: projeto político-pedagógico construído de forma coletiva; nova organização de horários; flexibilidade da frequência, do tempo de matrícula e do tempo da conclusão do curso; diversificação do currículo e da linguagem; trabalho com projetos. Constataram, também, que as imposições externas à escola interferem no projeto, de forma que tencionam o ritmo de trabalho dos educadores e educandos.

Encontram-se também, nas pesquisas com o público jovem e adulto, os trabalhos que buscam explorar a aprendizagem das disciplinas pelos alunos de EJA. Fantinato (2004) desenvolveu uma pesquisa exploratória do tipo etnográfica, em sala de aula de supletivo noturno de nível fundamental, em uma favela no Rio de Janeiro. A metodologia empregada foi a observação participante, entrevistas realizadas com os alunos, os professores, a coordenadora do curso e outros moradores da comunidade, registros escritos e fotografados e a análise

documental, ignorando-se a quantidade exata de participantes. Teve como objetivo conhecer as relações existentes entre os conhecimentos matemáticos escolares e os conhecimentos matemáticos da vida cotidiana do grupo, dentre eles: as relações quantitativas e espaciais na comunidade, os conhecimentos matemáticos na vida cotidiana e a matemática escolar comparada à matemática do dia-a-dia. Os resultados indicaram que, para os jovens e adultos pesquisados, diferentes tipos de conhecimento matemático coexistem, sendo o conhecimento matemático da vida diferente do da escola. A forma de construir, representar e utilizar os conhecimentos matemáticos, no contexto dos participantes, está relacionada a fatores comuns da comunidade, como: a baixa escolaridade, a classe econômica, a condição de morador de favela, o fator de identidade dos participantes e a motivação para a aprendizagem.

Interessadas também na aprendizagem e desempenho dos alunos de EJA, Caliatto e Martinelli (2005) propuseram uma pesquisa quantitativa para avaliação e análise da escrita ortográfica de 22 alunos entre 20 e 54 anos, que estavam matriculados no nível de segundo ciclo do ensino fundamental, no interior do estado de São Paulo. Para avaliação, utilizaram um instrumento de reconhecimento de palavras em que se considera o número de erros e acertos em sete categorias levantadas na literatura nacional (Lemle 1987, Zorzi 1988 e Sisto 2004). Como resultados, encontraram as categorias de erros mais frequentes nomeadas como generalização de regras, erros na colocação de sinais gráficos e/ou acentos e alterações decorrentes de confusão entre as terminações “am e ão”. Qualitativamente, as frequências desse resultado foram analisadas à luz de pesquisas publicadas sobre a aquisição da escrita e discutiu-se a necessidade de maior sistematização da ortografia nessa modalidade de ensino. Caliatto e Martinelli (2008) realizaram ainda um estudo que teve como objetivo analisar a escrita ortográfica em atividade de ditado e de reescrita de texto, do qual participaram 57 estudantes matriculados na 3ª e 4ª séries de uma mesma turma, conforme atendimento dado pela Educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. A análise dos resultados foi possível a partir da categorização das respostas dadas pelos 57 participantes e da análise comparativa dos erros apresentados nas atividades. Os resultados do estudo indicaram as principais dificuldades de escrita em se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Na escrita de

frases e de textos, destaca-se a dificuldade de segmentar as palavras. Os tipos de erros mais frequentes foram semelhantes nas duas atividades de escrita proposta.

Dentre os estudos que trataram das concepções de estudantes de EJA, Santos (2003) realizou uma pesquisa de análise qualitativa, em que teve como objetivo analisar a vivência de exclusão precoce da escola a experiência de escolarização tardia e os possíveis impactos dessas experiências para reconstituição temática da história de vida dos participantes. A metodologia empregada foi uma entrevista realizada com quatro alunos egressos de uma sala de EJA do estado de Minas Gerais. Como resultado das análises das entrevistas, verificou-se que os participantes reconheciam a participação nas salas de EJA como um instrumento para minimizar os efeitos da exclusão social e trabalhar a consciência de direitos e deveres do indivíduo na sociedade, contribuindo para a efetiva prática de cidadania.

Para abordar como os estudantes concebem a EJA, Camargo e Martinelli (2006) investigaram as percepções de alunos da EJA a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Para a coleta de dados, foram entrevistados 50 estudantes, sendo 20 do sexo masculino e 30 do feminino, com idades entre 14 e 80 anos, que frequentavam escolas de ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries) de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada composta por dois eixos principais: os aspectos pessoais do aluno e aspectos pessoais do professor e os aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelaram que a relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno na EJA influencia, em grande medida, a análise e o julgamento que os estudantes fazem sobre o trabalho do professor. Outro resultado relevante diz respeito ao desempenho do aluno, o qual pode ser atribuído ao esforço individual ou à vontade de aprender.

Naiff e Naiff (2008) tiveram como objetivo conhecer as representações sociais de alunos do programa EJA de uma escola estadual no município do Rio de Janeiro. Foram entrevistados 247 estudantes cursando o segundo segmento do ensino fundamental, sendo 137 do sexo feminino e 110 do sexo masculino, com idades variando de 14 anos a 71 anos. A metodologia empregou uma tarefa de evocação livre com o termo indutor “estudar” e um instrumento sobre

quais seriam os motivos que levavam os estudantes a abandonarem os estudos e a voltarem a estudar no programa EJA. Os resultados da análise das evocações apontaram que um dos principais motivos que levam à evasão é ao mesmo tempo a motivação para a volta apontada como a exigência do mercado de trabalho por maior escolaridade dos trabalhadores. A conclusão do estudo apontou que o núcleo central das representações sociais sobre “estudar” contém elementos relacionados, principalmente, ao mercado de trabalho e à ação do indivíduo de querer um futuro melhor.

A respeito da motivação dos estudantes, Caliatto e Martinelli (2009) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a autoeficácia de alunos da Educação de Jovens e Adultos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Participaram 50 alunos de ambos os sexos, que cursavam o Telecurso 2000, de uma cidade do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma escala, especificamente construída para esse fim, que avaliava a percepção do estudante ao quanto se sente capaz de desempenhar uma série de situações relativas a atividades propostas pela escola. Os resultados revelaram que participantes da amostra se avaliaram suficientemente capazes ou muito capazes para lidar com as situações escolares, revelando níveis positivos de percepção de autoeficácia acadêmica. Discutiui-se, que tendo o público investigado retornado à escolarização tardiamente ou fora da idade própria, os resultados de alta autoeficácia podem ser verificados pela percepção da capacidade para enfrentar as novas situações, como as situações escolares na idade adulta. Comparações entre gênero e nível de escolaridade não revelaram diferenças significativas que podem ser explicadas pela amplitude de habilidades abordadas pelo instrumento, uma vez que essas diferenças são mais evidentes quando se avalia situações específicas.

De acordo com o levantamento dos artigos que estudaram o público de EJA, verificaram-se algumas possibilidades e necessidades de investigação na área. As diferentes abordagens de atuação do professor, a organização de programas de ensino e de aprendizagem e o desempenho e as concepções de alunos são pouco explorados e nenhuma indicação de replicabilidade ou sistematização dos dados foram verificadas, o que demonstra dispersão dos resultados por diferentes regiões do Brasil. Metodologicamente a forma de investigação mais desenvolvida é a

etnográfica ou a participativa, o que definem resultados para contextos restritos. Além disso, as amostras pequenas podem dificultar a generalização dos dados. Pode-se dizer que as pesquisas têm contribuído de forma discreta para o conhecimento da população.

Assim como se observa no cotidiano escolar e em diferentes estudos dessa modalidade de ensino, a grande maioria de seu público está voltada ao trabalho e ao mercado de maneira formal e informal. Os estudantes possuem famílias e demais responsabilidades que os impedem de ter os estudos como a única atividade de sua responsabilidade, como costuma acontecer com a maioria dos estudantes de ensino fundamental e médio. Dessa forma, ao se pensar na educação destinada a esse público, devem-se considerar também as experiências de vida, os desejos e as aspirações, as dificuldades e as necessidades próprias dos que retornam aos bancos escolares tardiamente. Além disso, há de se considerar a diversidade de trajetórias escolares, pois se atende, na EJA, aos perfis de jovens desde a adolescência, até a adultos na faixa da terceira idade. Enfim, a escolarização de jovens e adultos é permeada por variáveis pessoais e contextuais que podem ser objeto de investigação nos campos educacional, social e psicológico para caracterização e avanço dos estudos em EJA (MEC, 2006).

De acordo com Freire (1975), que se dedicou à instrução e à criação de programas de ensino de alunos jovens e adultos, a aprendizagem está repleta de significados, crenças e representações sobre eles mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, esta é construída pelo próprio sujeito e a educação é a primeira possibilidade da superação da consciência ingênua para a consciência crítica, da construção de um cidadão pleno e de um mundo mais humano. É por meio da educação que se instrumentaliza o indivíduo para o processo de aquisição do conhecimento e de habilidades que levam à compreensão das situações experimentadas na vida e que se possibilita ao indivíduo mobilizar ações coletivas e participar da resolução de problemas, consequentemente proporcionando a transformação da realidade. Gadotti (2000) afirma que, para os jovens e adultos, os motivos relacionados ao aprender se transformam, diferenciando-se dos motivos das crianças, devido à história pessoal e às situações que as pessoas enfrentam. As necessidades daqueles podem ter prioridades e importância relacionadas a fatores, externos como o trabalho, e internos, como a satisfação de um desejo individual, entre outros.

Na perspectiva de contribuir para o conhecimento na área educacional e possibilitar um melhor conhecimento de variáveis que interferem na escolarização de alunos jovens e adultos, propõe-se um estudo voltado à investigação da autoeficácia de alunos que frequentam e que abandonaram ou evadiram da EJA. A teoria que fundamenta esta pesquisa é a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, a qual postula que os processos cognitivos não observáveis, como as expectativas, os pensamentos e as crenças, são responsáveis pela constituição de novos comportamentos nos indivíduos.

Para Bandura (1986), todos os indivíduos possuem um sistema que lhes permite interagir, controlar e modificar o meio ao seu redor. Esse sistema funciona a partir de seus pensamentos, sentimentos e ações. O sistema pessoal é capaz de simbolizar, aprender, planejar, proporcionar autorreflexão e autorregulação. A interação entre o sistema pessoal e o ambiente resulta em ações ou comportamentos que são interpretados e avaliados pelo próprio indivíduo. Essas interpretações influenciarão o planejamento de novas tomadas de decisão. A avaliação das próprias experiências resulta ainda na ocorrência de comportamentos cada vez mais elaborados e autorregulados. Essa teoria tem sugerido, mais especificamente, que as percepções e crenças, que as pessoas criam sobre si mesmas e sobre as suas capacidades de interagir com o meio, podem ser determinantes em situações de aprendizagem e de desempenho escolar. Bandura (1997) descreve que a construção das crenças por uma pessoa se dá por intermédio de várias fontes de informação e a interpretação pessoal pode influenciar decisivamente no desenvolvimento e estabilidade das crenças de autoeficácia, as quais serão capazes de levar um indivíduo a ter ou não confiança em suas capacidades.

Com base na Teoria Social Cognitiva e os estudos que envolvem a crença de autoeficácia (BANDURA e SCHUNK, 1981), a distinção da autoeficácia acadêmica está ligada ao esforço, à persistência e à perseverança em atividades relacionadas ao contexto escolar. Partindo-se dessa perspectiva, o presente estudo busca verificar as percepções de crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes e ex-estudantes de EJA, já que existe uma grande procura por tais cursos para retomada dos estudos e para a conclusão da escolarização básica de ensino fundamental e ensino médio e também se observa a desistência de parte expressiva de estudantes após algum tempo da

matrícula. Alunos evadidos têm histórico de repetência e repetidas desistências, consequentemente apresentam poucos avanços de escolaridade. Essa análise considera as variáveis motivacionais de autoeficácia e as experiências pessoais, a fim de descrever e compreender aspectos da escolaridade de jovens e adultos estudantes. Tendo em vista o objetivo deste estudo, apresenta-se a organização dos capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a abordagem teórica adotada como fundamentação para o desenvolvimento do estudo e são explorados os pressupostos da Teoria Social Cognitiva, abordando os principais fundamentos da teoria proposta por Albert Bandura. Explora-se a conceituação da Autoeficácia, sua origem e desenvolvimento como um núcleo da Teoria Social Cognitiva, que foi foco de interesse na avaliação do público-alvo da presente pesquisa. Além disso, apresentam-se alguns estudos que deram ênfase ao desenvolvimento de instrumentos para verificação e mensuração da autoeficácia. Como uma continuidade à conceituação da crença de autoeficácia, o segundo capítulo apresenta especificamente a autoeficácia acadêmica, que é o constructo avaliado pelo instrumento desenvolvido na presente pesquisa, e faz-se um levantamento bibliográfico, com vistas a conhecer alguns dos principais trabalhos que envolvem a autoeficácia no contexto educacional, e também o desenvolvimento de instrumentos de avaliação da autoeficácia acadêmica. A seguir, no terceiro capítulo, descreve-se o método utilizado, apresentando-se os objetivos, os participantes, os instrumentos aplicados e os procedimentos de coleta e tratamento dos dados. O quarto capítulo é o que envolve a apresentação dos resultados, por meio de tabelas e a descrição dos dados, encontrados na aplicação da Escala de Autoeficácia Acadêmica e no Questionário Semidirigido. Finalizando, o quinto capítulo foi destinado à discussão dos resultados. Ainda no corpo das discussões, fazem-se considerações finais em que são abordadas as possíveis implicações educacionais, as dificuldades encontradas no desenvolvimento do estudo e indicações de novos estudos para área.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA E A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA.

Uma breve exploração dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva é necessária para o embasamento das reflexões propostas no presente trabalho. Nessa perspectiva, são expostos os principais fundamentos da teoria proposta por Albert Bandura, seu fundador. A teoria teve origem na década de 1960, quando o psicólogo Albert Bandura realizou pesquisas sobre a aprendizagem de crianças que incidiam sobre a imitação, sendo seu precedente teórico o comportamentalismo. Essa teoria foi denominada, até meados da década de 80 de Teoria de Aprendizagem Social e foi desenvolvida pelo intuito de explicar o funcionamento humano, principalmente nos aspectos referentes à compreensão, à predição e à mudança do comportamento no contexto social (BANDURA,1977b).

Segundo a Teoria Social Cognitiva, o ser humano busca domínio sobre os fatos e os acontecimentos de sua vida para sua adaptação, sobrevivência e evolução. Os indivíduos buscam o controle dos eventos que afetam suas vidas e procuram evitar as angústias que podem ser causadas pelas incertezas. Para desempenharem isso, os indivíduos são dotados de capacidade cognitiva, que lhes permite praticar, até certa medida, o controle de suas ações, de seus pensamentos, de seus sentimentos e da sua própria motivação por meio de um sistema pessoal que percebe, avalia e regula o comportamento (BANDURA, 1997). Os principais elementos desse sistema com que o ser humano enfrenta os eventos são capacidades humanas básicas descritas como: *a capacidade simbólica, a capacidade de planejamento ou de antecipação, a aprendizagem vicária, a autorregulação e a capacidade de reflexão.* (BANDURA, 1986).

Para Bandura (1986), é por meio da capacidade de simbolizar, característica eminentemente humana que as pessoas podem compreender e dar significados aos acontecimentos, planejar ações, apreender novos conhecimentos e resolver problemas, entre outros comportamentos. Por meio da simbolização, é possível também estabelecer expectativas e escolher entre verificar uma hipótese, colocando-a em ação, ou desistir de um ato antes de

executá-lo. A possibilidade de desistir da ação permite que o indivíduo deixe de sofrer as consequências negativas de um evento ruim, já que o indivíduo pôde refletir sobre ele e pesar as consequências de forma simbólica.

Por outro lado, não se pode crer que o pensamento simbólico torne as ações das pessoas objetivamente racionais. Mesmo que os indivíduos possam raciocinar logicamente, eles podem fazer julgamentos errôneos, baseando-se em informações falhas ou em emoções inadequadas. As decisões podem ocasionar concepções erradas sobre si e sobre o meio ao redor. Quando as pessoas agem sobre concepções erradas que aparentam ser racionais, é possível apresentar comportamentos e ações não aceitas socialmente. Enfim, o pensamento simbólico pode motivar realizações positivas, mas também desempenhos falhos (BANDURA, 1986).

A segunda capacidade a ser descrita é a de planejamento de ações que possibilita a antecipação de consequências e é uma representação cognitiva do que pode acontecer no futuro. O planejamento ou antecipação de consequências tem papel regulador do comportamento humano ao propiciar que se estabeleçam objetivos pessoais e cursos de ação. É por meio da antecipação que há possibilidade de agir com intencionalidade, direção, coerência e ainda atribuir significado para as ações da vida cotidiana.

É correto afirmar também que os indivíduos planejam as ações considerando os eventos ambientais e as consequências sobre o meio para desempenharem com maior segurança suas metas e evitar condições frustrantes (BANDURA, 1997, 2001). Ainda sobre a mesma capacidade humana, Bandura (2001) prevê que a antecipação, ao proporcionar condições favoráveis e resultados bem quistos, leva os indivíduos à realização de escolhas cada vez mais elaboradas e difíceis, que podem resultar em crescimento pessoal. Por outro lado, os indivíduos também são os responsáveis por escolhas ruins que os levam a resultados deficientes. Isso decorre das falhas na previsão das consequências e escolhas de percursos errados. Nesse sentido, os objetivos e as metas são enraizados em valores pessoais e na identidade do indivíduo, levando-o a investir em atividades significativas que não são ao acaso.

A capacidade humana de aprendizagem vicária possibilita ao indivíduo a aprendizagem pela observação de comportamentos de outras pessoas e pela observação das consequências ambientais provenientes das ações das pessoas (BANDURA, 1997). A aprendizagem por meio da observação vicária é possível devido à capacidade de simbolizar e envolve atenção, retenção, reprodução e motivação e é explicada pelos processos de seleção dos estímulos, pelas informações adquiridas, pelo armazenamento de informações, pela memória e pela reprodução em atos do que foi aprendido. Quando esse processo é julgado como de efeito esperado e desejado pelo indivíduo, será motivado a ser repetido em outros momentos (BANDURA, 1986).

A autorregulação é uma capacidade cognitiva fundamental para direcionar a vida considerando os desafios de adaptação a cada nova experiência. Mecanismos autorreguladores propiciam que as pessoas façam análise, avaliação ou julgamento das próprias ações, levando-as ao controle de suas escolhas. Por meio da autorregulação, os indivíduos podem direcionar ações e comportamentos, promover mudanças de percurso e dosar a persistência em busca dos objetivos. Para mediar a autorregulação, o indivíduo desenvolve a autorreflexão, que determinará a escolha de comportamentos futuros, dependendo dos autorreforços, que são aplicados pelo próprio indivíduo mediante sua capacidade de discernir entre condições exigidas pela tarefa e de suas reais habilidades. De forma complementar, a capacidade autorreflexiva é a capacidade humana de acumular conhecimento sobre si, atribuindo sentido às experiências, ao julgamento de suas habilidades e às suas crenças (BANDURA, 1986).

Pode-se sintetizar que há uma ênfase da Teoria Social Cognitiva sobre os processos cognitivos das capacidades humanas descritas, as quais possibilitariam aos indivíduos: processar e usar informação de forma simbólica; avaliar os seus próprios pensamentos e comportamentos; prever e antecipar os acontecimentos e as suas consequências; estabelecer metas e lutar para atingi-las. Ao indivíduo, é dada a capacidade de regular o próprio comportamento numa constante adaptação. A descrição das capacidades cognitivas humanas, de acordo com a teoria social cognitiva, permite o avanço para compreensão da perspectiva teórica de agência do comportamento humano que é mais um dos princípios fundamentais da teoria de Albert Bandura.

Bandura (1997; 2001) descreve que a Agência Humana é a capacidade de agir de forma intencional, representada por um curso de ações a serem realizadas com a participação ativa do indivíduo diante das escolhas e decisões. Essa agência pessoal e direta caracteriza-se pela antecipação, pela autorregulação e pelo autodesenvolvimento, uma vez que o indivíduo exerce controle sobre si para alcançar um bom desempenho e resultados desejados.

O funcionamento do ser humano numa perspectiva de Agência Humana determina que o indivíduo não seja um mero reagente a estímulos externos, porque é capaz de reinterpretar os estímulos que recebe, atribuindo-lhes significados. Assim, um evento é interpretado de modos diferentes por duas pessoas. Além disso, o indivíduo é capaz de criar autorreforços dependendo dos significados que atribuem aos acontecimentos. Os autorreforços também influenciam as escolhas e a condução de ações no percurso das realizações.

Ampliando a concepção de agência pessoal, Bandura et al. (2008) expandiram essa concepção para existência de uma agência coletiva. A agência coletiva se dá pela condição humana de viver em grupo e pela necessidade de, em algumas situações, determinar metas coletivas, que devem ser avaliadas e conquistadas de acordo com a força e capacidade do grupo agir integradamente. Na agência coletiva, o grupo age como um indivíduo único e pelo resultado coletivo. No entanto, a agência coletiva difere das situações em que os indivíduos podem delegar a outro a própria agência, que deixaria de ser pessoal. A agência delegada acontece quando a autoridade é concebida a uma pessoa que agirá por outra e pode ser percebida em condições nas quais o indivíduo tem um líder a obedecer e demonstra necessidade de interagir e submeter-se a outros. Em conclusão, diz-se que, nas interações humanas, os indivíduos buscam agir com intencionalidade e planejamento, direcionando-se ao alcance de metas e eles estarão ainda sujeitos às possibilidades e às imposições do meio. O exercício da agência pessoal está relacionado ao ambiente, fato que determina outro pilar da Teoria Social Cognitiva que é denominado de determinismo recíproco (BANDURA 2001).

Segundo a teoria social cognitiva, comportamentos humanos são analisados considerando-se o determinismo recíproco. Bandura (1986) estabelece que os comportamentos humanos sejam

constituídos por uma complexidade de interações entre o indivíduo e o meio em que vive. Essas interações entre o indivíduo e o ambiente são mediadas pelos processos cognitivos e pelas capacidades humanas mencionadas anteriormente de tal modo que as pessoas não reagem diretamente aos estímulos externos e determinam quais eventos externos são significativos e se estes terão algum efeito sobre elas.

De forma recíproca, enquanto as pessoas determinam como as influências externas lhes afetam por meio de seus processos cognitivos e de suas capacidades humanas, suas reações e comportamentos interferem no meio e lhes conferem novas condições ambientais. As interações entre os fatores pessoais, o comportamento e os eventos ambientais exteriores ao sujeito formam uma tríade explorada pela teoria de Bandura, denominada Modelo Triádico da Agência Humana.

O Modelo Triádico da Agência Humana trata-se de um modelo explicativo em que os processos pessoais (cognições, afetos, autopercepções e condições físicas ou biológicas), os comportamentos (habilidades pessoais e práticas autorregulatórias) e os agentes externos ao indivíduo (ações de outras pessoas, educação e condições materiais e temporais) são igualmente importantes quando se trata de compreender o comportamento humano ou quando se quer modificá-los, porque se influenciam mutuamente. A reciprocidade determina que um dos elementos possa ter mais relevância em alguns momentos e ocasionalmente o outro, de forma que nenhum dos três elementos da tríade seja considerado uma entidade separada. (BANDURA, 2001). A interação entre os fatores pessoais e ambientais e o Modelo Triádico da Agência Humana diferenciam a Teoria Social Cognitiva das teorias de funcionamento humano, que enfatizam o papel do meio e outras que dão ênfase aos processos inatos e biológicos de desenvolvimento humano.

A exploração dos principais pressupostos da Teoria Social Cognitiva exposta até aqui buscou evidenciar os mecanismos cognitivos inerentes à agência humana e a interação recíproca entre o indivíduo e o ambiente, como pilares teóricos. Cabe agora evidenciar um dos núcleos centrais dos processos cognitivos e da agência humana: as Crenças de Autoeficácia, que serão

alvo de exploração adiante, particularmente, por terem sido foco de avaliação neste trabalho de pesquisa.

1.1. Conceituação da Crença de Autoeficácia

Para discorrer sobre a conceituação autoeficácia, esclarece-se que, durante a pesquisa teórica, não se encontraram diferenças entre os termos mais utilizados na literatura para percepção de autoeficácia, crença de autoeficácia, ou simplesmente a expressão “autoeficácia para...”, que foram utilizados indiscriminadamente em diferentes bibliografias e trabalhos acadêmicos consultados e citados no texto. Com isso, as diferentes expressões que poderão ser mencionadas se referem à mesma conceituação que será exposta adiante.

Por meio de intervenções experimentais na área clínica, Bandura (1977b) estudou o tratamento de patologias mentais com técnicas de aprendizagem por modelação. Durante seus estudos, observou diferenças individuais de seus pacientes com relação ao sucesso terapêutico. Percebeu que entre os indivíduos em tratamento, havia diferenças na percepção do indivíduo quanto à própria capacidade para usar as técnicas aprendidas em ambientes sociais e não-terapêuticos.

Partindo das observações clínicas e outros estudos experimentais, Bandura (1977a) identificou o elemento precursor da autoeficácia: as autocrenças, que se tornaram marco importante para a Teoria Social Cognitiva. Segundo o mesmo autor, as autocrenças permitem que os indivíduos exercitem o controle e a avaliação de seus pensamentos, sentimentos e ações, já que aquilo que pensam, acreditam e sentem gera comportamento. Portanto, os indivíduos, por meio do pensamento, podem controlar suas ações.

Refletindo sobre as percepções dos pacientes e os resultados alcançados por eles, Bandura (1986, 1997) concluiu que as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a qualidade do comportamento para enfrentar o estresse e a depressão e que ainda influenciavam o indivíduo e o seu comportamento sob o aspecto motivacional. Esses achados determinaram para a percepção de autoeficácia uma função reguladora sobre o comportamento, sendo esta mediadora da cognição,

emoção e motivação. Foi definido teoricamente que a percepção de autoeficácia se trata da crença do indivíduo em sua capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certos resultados em determinadas tarefas.

A autoeficácia pode ser definida ainda como o julgamento a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas por meio de processos cognitivos e o controle das situações advindas do meio social (BANDURA, 1989). As crenças de autoeficácia estão especificamente relacionadas à situação ou ao evento a ser julgado pelo indivíduo. Por isso, são subjetivas e formam pensamentos para outras avaliações pessoais.

De acordo com Pajares (1997), os indivíduos executam uma ação, interpretam os resultados obtidos e usam essas informações para desenvolver crenças sobre suas futuras capacidades de executarem as mesmas tarefas ou outras que requeiram capacidades semelhantes. Segundo Pajares e Valiante (1997) o processo de criar e desenvolver crenças ocorre de forma espontânea e intuitiva à medida que o indivíduo se empenha em um comportamento, interpreta os resultados de suas ações e usa a interpretação no desenvolvimento de crenças sobre suas próprias capacidades.

Quanto às dimensões, a crença de autoeficácia pode ser vista pela generalidade, pela intensidade e pela magnitude (BANDURA, 1998; MADUX, 1995). A dimensão da *generalidade* determina que o sucesso vivenciado em uma determinada situação agirá para que a crença de autoeficácia seja generalizada para outras situações parecidas. Na segunda dimensão, a crença de autoeficácia é analisada pela *intensidade* que é a variação de forma positiva ou negativa da autoeficácia. A intensidade é mensurada pela sua força, de tal forma que as crenças de autoeficácia frágeis seriam desconstruídas em situações de fracasso e crenças de autoeficácia que são fortalecidas se manteriam. Quanto à terceira dimensão da crença de autoeficácia, a *magnitude*, refere-se aos sentimentos de amplitude da dificuldade na realização da tarefa ou não. Quanto maior a dificuldade da tarefa ou sua complexidade, mais forte é a percepção da autoeficácia para realização futura. Tarefas julgadas como de fácil execução provavelmente não alimentam a autoeficácia.

Bandura (1993) aponta a presença de quatro principais processos internos mediados pela autoeficácia no indivíduo: os cognitivos, os motivacionais, os seletivos e os afetivos. Os *processos cognitivos* se dão pelo pensamento, que torna possível a predição de eventos e desenvolvimento de cursos de ação para controlar aqueles que continuamente afetam suas vidas. Nesse caso, a crença de autoeficácia pode influenciar o curso da aprendizagem, visto que direcionaria a construção e utilização do conhecimento, a tomada de decisões, a capacidade de refletir sobre condições antecipatórias e os julgamentos feitos pelo indivíduo.

Em relação à *motivação*, Pajares (1997) afirma que a autoeficácia é responsável pelos mecanismos de autorregulação, pela intensidade de esforço empregado e pelo grau de persistência para alcançar os objetivos. Costa e Boruchovitch (2006) alegam que as crenças de autoeficácia contribuem para a motivação de diversas maneiras, pois é por meio delas que se determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, o quanto de esforço elas investem e por quanto tempo persistem diante de dificuldades e o quanto serão resilientes em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, resulta em superação e melhores realizações futuras.

A autoeficácia influencia nas escolhas das ações e dos percursos que os indivíduos determinarão na execução das tarefas nas quais se sentem capazes e competentes. Essa é a condição de *seletividade*, que confere ao indivíduo a capacidade de mediar escolhas no curso de sua atuação. Uma baixa percepção da autoeficácia conduz a escolhas de evitação, ou, em outras palavras, evitam-se ações em que os sujeitos não se sentem capazes dependendo dos níveis de autoeficácia. Indivíduos com maiores níveis de autoeficácia se esforçam mais e apresentam mais resistência frente a resultados e a condições adversas, se comparados àqueles que apresentam níveis de autoeficácia baixos.

A crença de autoeficácia relaciona-se também com processos internos *afetivos*. Os resultados positivos, alcançados por indivíduos com elevadas crenças de autoeficácia, podem representar reações emocionais e equilíbrio emocional e proporcionam pensamento positivo e

concentração na tarefa. Em indivíduos que se consideram menos eficazes, os resultados podem ser interpretados por sentimentos negativos e pensamentos que atrapalham o desempenho consequentemente os resultados futuros poderão continuar deficientes (BANDURA, 1993).

Bandura (1997) afirma que quanto melhor o julgamento sobre a própria capacidade ou sobre a adequação das habilidades no desempenho de uma tarefa, maior a percepção da crença de autoeficácia. Por outro lado, quando a crença elevada da autoeficácia não corresponde às habilidades reais do indivíduo, pode levá-lo a envolver-se em situações de frustração com os resultados. Observa ainda que, se o indivíduo perceber-se eficaz em demasia numa atividade pouco desafiadora, poderá haver pouco envolvimento de sua parte com a tarefa e o mesmo pode ocorrer se o indivíduo julgar-se pouco capaz e apresentar baixa autoeficácia. Enfim, os desafios motivam o envolvimento e levam ao exercício da autoeficácia.

Em síntese, considera-se que a dificuldade imposta por uma tarefa influencia a escolha futura de atividades ou situações semelhantes. As pessoas com elevada autoeficácia atribuem seus fracassos à falta de esforço e pessoas com baixa percepção de autoeficácia costumam atribuí-los à falta de capacidade. Indivíduos “otimistas” em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes na realização de suas ações, estabelecendo, assim, objetivos mais complexos, tendo menos medo de fracasso e persistindo mais tempo quando encontram dificuldades.

Nesse contexto, a relação entre a eficácia, a percepção do esforço e a persistência é importante quando se consideram os desafios da tarefa no meio acadêmico, pois disso dependeriam muitas realizações escolares e a motivação para a conclusão de um curso, por exemplo. A autoeficácia torna-se importante para a compreensão do fenômeno educacional e para o processo de ensino-aprendizagem, conforme será discutido mais tarde.

Segundo Bandura (1986), desde muito pequenas, antes mesmo da idade escolar, as crianças reconhecem diferenças individuais e passam, com o desenvolvimento gradual das capacidades cognitivas, a construir percepções de autoeficácia à medida que seu desempenho, em áreas específicas, é avaliado socialmente pelos pais, amigos e, mais tarde, pelos professores. A

compreensão de que são capazes de produzir uma ação e um resultado sobre o meio apoiaria o desenvolvimento de crenças sobre si. Segundo os estudos de Bandura (1998), são quatro fontes a se considerar no desenvolvimento das crenças de autoeficácia pelo indivíduo: *as experiências de êxito ou de domínio, as experiências vicárias ou de observação, a persuasão verbal ou social e estados fisiológicos e emocionais.*

As *experiências* vividas pelo indivíduo nos quais obtêm *êxito* aumentam a autoeficácia e tornam-se a maior influência para o fortalecimento das crenças sobre si. Isso ocorre porque são experiências reais, vividas e interpretadas pelo indivíduo sobre as suas capacidades. Por outro lado, as repetidas experiências de fracasso ou desempenho ruim levam o indivíduo a julgamentos negativos e o nível de autoeficácia declina. Também, as experiências de sucesso que são obtidas de modo muito fácil, que não despendem esforço ou são interpretadas como um sucesso contínuo são frágeis demais, pois uma vivência de frustração nessas condições determinaria logo o rebaixamento da crença de autoeficácia. Outro fenômeno que ocorre com as experiências é que os indivíduos que têm baixa percepção de autoeficácia e interpretam o sucesso como ocorrência de sorte não utilizam essas experiências de sucesso para fortalecer sua percepção de autoeficácia. (BANDURA, 1986; 1997).

A segunda maneira de se desenvolver crenças de autoeficácia é por meio das *experiências vicárias*, que consistem em observar modelos sociais. Observando outras pessoas desempenhando tarefas com sucesso, o indivíduo reforça sua crença de que também possui capacidade para desempenhar a mesma atividade e para obter o mesmo desempenho positivo. A particularidade dessa fonte de desenvolvimento de crenças de autoeficácia é que o modelo a ser observado necessita ter condições parecidas com as do observador, sejam condições físicas ou cognitivas, características culturais ou de gênero. Deve-se considerar, ainda, se o observador julga o modelo como merecedor de prestígio a ponto de querer copiá-lo.

Segundo Bandura (1986), todos os fenômenos relacionados à aprendizagem podem ocorrer vicariamente, ou seja, por observação de comportamento de outros modelos. As experiências vicárias são particularmente fortes como fontes de autoeficácia se o indivíduo nunca

passou pela experiência observada, porque, dessa forma, não tem experiências reais que o ajudam a julgar o quanto é capaz de executar a tarefa específica. Sendo assim, ele terá o modelo como referência para criar as próprias crenças.

A persuasão verbal ou social é a terceira fonte para o desenvolvimento da autoeficácia. Refere-se a comandos verbais dirigidos aos indivíduos sinalizando a capacidade de desempenhar a tarefa com sucessos prováveis. Se o indivíduo é persuadido verbalmente de que possui as capacidades necessárias para apreender uma tarefa, provavelmente mobilizará esforços para conseguir aquilo que lhe foi previsto. Um indivíduo é convencido a persistir numa tarefa, por influência da persuasão social, quando reconhece no outro algumas características que lhe conferem credibilidade. Para Nogueira (2002), persuasão social isoladamente pode não ser muito eficaz para alterar a percepção da eficácia, mas é um impulso para iniciar comportamentos em novas tentativas ou continuar a insistir. Segundo Bandura (1997), a influência persuasiva que ocorre através da exposição verbal ou social dos julgamentos que outras pessoas têm sobre as habilidades do indivíduo pode contribuir para a construção da autoeficácia, mas alerta que, se essa fonte fosse a única, desenvolveria um senso de autoeficácia não duradouro, sendo possível ainda gerar um falso senso de autoeficácia sobre competências inexistentes.

As reações fisiológicas ou emocionais afetam o desenvolvimento da percepção constituindo-se o quarto aspecto a se considerar no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. A incidência de estresse, a ansiedade, a excitação patológica ou ainda a alteração de estados emocionais podem afetar processos mentais como a atenção e a reflexão, piorando a concentração e, conseqüentemente, o desempenho e o monitoramento das ações pelo próprio indivíduo. Sendo assim, as emoções ou humores podem, juntamente com o estado fisiológico, ser uma fonte adicional de informação de autoeficácia. Os estados fisiológicos aversivos podem ser associados a desempenhos negativos em determinadas situações e originar uma baixa percepção da autoeficácia no momento de dor ou desconforto físico e, depois, podem ser generalizados a outros contextos e situações. Para melhorar a crença de autoeficácia nesses casos, é necessária a promoção do sentimento de bem-estar físico e emocional (BANDURA, 1986; 2001).

Conforme Bandura (1986), a autoeficácia compõe-se de diferentes fontes de informação que são processadas, medidas e ponderadas através de pensamentos do indivíduo sobre si de maneira complexa e dinâmica e em determinada situação e domínio. Com o avanço do conhecimento sobre o constructo, pela teoria social cognitiva, pôde-se perceber um grande investimento em pesquisas que se interessaram em desenvolver instrumentos para avaliação e medição da autoeficácia, conforme se apresenta a seguir.

1.2. Estudos de construção e validação de instrumentos de autoeficácia

Durante os últimos quarenta anos, após o desenvolvimento do constructo de autoeficácia por Bandura (1977), os estudos vêm crescendo continuamente devido à amplitude de comportamentos humanos que podem ser influenciados pelas crenças de autoeficácia. A necessidade de se avaliar a percepção de autoeficácia nos indivíduos foi reconhecida pelos pesquisadores ao proporem que os comportamentos humanos estão relacionados ao julgamento que os indivíduos fazem de seu próprio desempenho, sendo que a crença de autoeficácia pode ser determinante na iniciação de um novo comportamento, sobre o esforço dispensado para desenvolvê-lo e sobre a persistência investida ao enfrentar uma adversidade e está relacionada às escolhas e ao planejamento de ações. Como essa gama de influências age sobre as escolhas e decisões humanas e se manifesta de modo diferente entre os indivíduos, pode ter impulsionado as primeiras necessidades de mensuração a respeito da autoeficácia.

Os estudos aqui levantados permitem conhecer procedimentos que embasam a proposta de um novo instrumento para ser utilizado no presente estudo e denotam a importância da avaliação da percepção da autoeficácia, em diversas áreas da psicologia, para compreensão do comportamento e da motivação humana. Para Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), a avaliação da autoeficácia é importante porque nem sempre os indivíduos têm consciência dela e o conhecimento das crenças de autoeficácia permite verificar a confiança nas escolhas das tarefas e determinar o curso das ações com o propósito de obter-se, entre outras possibilidades, um bom desempenho na execução de ações em prol das metas estabelecidas pelo indivíduo.

A seguir, são apresentados alguns estudos que abordaram a construção de instrumentos de autoeficácia. Considerou-se o ano de publicação dos artigos, partindo dos mais antigos para os mais recentes. Os estudos nacionais que trabalharam com amostras de participantes brasileiros também foram inseridos nesta organização.

Os primeiros estudos sobre a avaliação da autoeficácia trataram a crença como um constructo global. Segundo os autores que adotaram essa perspectiva, apesar dessa crença ser atribuída a contextos específicos, conforme a maioria das definições empregadas para a autoeficácia, o sucesso obtido em diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos contribuiria para elevar o nível de autoeficácia geral, um tipo de crença que poderia ser generalizada para diferentes situações.

Um dos estudos iniciais foi o de Sherer et al. (1982), que desenvolveram o instrumento “The Self-Efficacy Scale” para a avaliação da autoeficácia geral. O instrumento buscou verificar as expectativas dos indivíduos quanto à modificação comportamental em terapia e ao sucesso em eventos sociais dos pacientes, relacionado à crença de autoeficácia. O estudo envolveu 376 estudantes e 150 pacientes de tratamento de alcoolismo e considerou como resultados as evidências de validade e fidedignidade para fatores de autoeficácia geral e autoeficácia social. Ribeiro (1995) adaptou a escala proposta por Sherer et al. (1982) para a população de estudantes universitários portugueses. Para o autor, a validação do instrumento também contribuiu no âmbito da psicologia em saúde relacionada a comportamentos de promoção de tratamentos, à modificação de comportamentos prejudiciais à saúde e à modificação de respostas fisiológicas ao estresse. O instrumento foi avaliado numa amostra de 609 estudantes em que se analisaram a validade discriminante e a validade de critério do instrumento perante outras escalas de avaliação de locus de controle, de autoconceito e critérios acadêmicos e de saúde. Obteve-se como resultado uma variância total de 52,9% e Alfa de Cronbach de 0,80, bem como se determinou a validade do instrumento para a população desejada.

Mais tarde, Chen, Gully e Eden (2001) propuseram verificar dados das propriedades psicométricas da mesma escala proposta por Sherer et al. (1982) no contexto organizacional e

aplicar os estudos para verificação de validade e fidedignidade do instrumento “New General Self-Efficacy Scale” (NGSE). Os autores defenderam a ideia de que a autoeficácia geral pode ser definida como uma “característica pessoal”, enquanto a autoeficácia medida para tarefas específicas deveria ser definida como um “estado pessoal”. O estudo concluiu que a autoeficácia geral influenciaria a autoeficácia específica de situações contextuais, ao mesmo tempo em que seria mais resistente a influências passageiras e que, apesar de existir diferenças, ambas as crenças seriam originadas das mesmas fontes.

Schwarzer e Jerusalem (1995) desenvolveram a escala “The General Self-Efficacy Scale” com o intuito de avaliar a percepção da autoeficácia geral para lidar com adversidade em situações cotidianas e amplas. Foram organizados dez itens com quatro níveis de respostas. O estudo foi adaptado para diferentes línguas e nações. Um exemplo disso é o estudo de Baessler e Schwarzer (1996) que validaram o mesmo instrumento denominando-o de “Escala de Autoeficácia Geral”, para avaliação da autoeficácia geral na população espanhola.

Suárez, Garcia e Moreno (2000) trabalharam, em seus estudos, com a escala proposta por Baessler e Schwarzer (1996), tendo modificado o formato da resposta, que originalmente era de quatro pontos no formato Likert, para dez pontos. Nesse estudo, verificou-se a correlação da escala com outras medidas, tais como: a percepção de autocontrole e de recursos pessoais usados na realização de tarefas. Os resultados indicaram consistência adequada e valor preditivo na avaliação de rendimento da saúde e dos processos emocionais, uma vez que houve correlação com essas variáveis.

No Brasil, Souza e Souza (2004) adaptaram a escala original de Schwarzer e Jerusalem (1995) e atribuíram-lhe o nome de “Escala de Autoeficácia Geral Percebida” para uma amostra de 283 estudantes universitários brasileiros. A escala foi proposta para avaliar a crença de autoeficácia geral e prever a capacidade individual de superação de dificuldades e adaptação após a vivência de eventos estressantes. Como resultado, verificou-se que os itens da escala revelaram boa consistência interna (alfa 0,81), indicando a adequação da versão nacional. Dando continuidade à validação do instrumento de Schwarzer e Jerusalem (1995) em diferentes culturas,

Luszczynska, Scholz e Schwarzer (2005) verificaram em 633 alemães, 359 poloneses e 941 coreanos as relações entre autoeficácia geral e outros constructos de autorregulação, como: fixação de metas e expectativas de resultados. Encontraram como resultados que a escala relacionou a autoeficácia com os constructos da pesquisa em todos os países da amostra e demonstrou seu valor discriminativo para comportamentos em eventos estressantes. Para os autores, a autoeficácia geral pode ser definida como uma crença para contextos menos específicos e seu estudo pode explicar o desempenho dos indivíduos no enfrentamento de múltiplas e novas demandas como ocorre em situações de doenças.

Além da perspectiva de avaliação da autoeficácia como um constructo geral, encontrou-se ainda, nas pesquisas, a crença de autoeficácia avaliada como constructo multidimensional, em que um único instrumento propõe medir a autoeficácia específica em diferentes domínios. No estudo de Choi, Fuqua e Griffin (2001), os autores tiveram como objetivo analisar a estrutura interna dos itens da escala “Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy” (MSPSE) de Bandura (1990). Essa escala mede a autoeficácia em diferentes domínios e foi proposta por Bandura em nove dimensões e 57 itens. Nesse instrumento, considera-se a medida de autoeficácia como um grupo de crenças que o indivíduo tem de si mesmo em áreas e situações distintas e não como um traço global. Diferentemente dos estudos que analisam a autoeficácia geral, a escala MSPSE determina diferentes domínios de autoeficácia e dimensões específicas para serem avaliadas. O estudo de Choi, Fuqua e Griffin (2001) propôs a análise do instrumento para ser também administrado em estudantes mais velhos (calouros da universidade), além da população avaliada até aquele momento pelo instrumento (estudantes de ensino médio). Os resultados da análise indicaram uma consistência interna do instrumento para cada subescala, sendo que o resultado de alfa mais baixo encontrado foi de 0,63 e o mais alto de 0,86, que proporcionou a discussão de que a autoeficácia é um constructo multidimensional e que compreende a motivação.

Ainda explorando instrumentos que avaliaram mutidimensionalidade da autoeficácia, encontra-se o trabalho de Ortiz e Gándara (2002), que avaliaram as propriedades psicométricas da “*Children’s Perceived Self-efficacy Scale*” proposta por Bandura (1990). A escala investiga a

percepção das crianças de 8 a 15 anos de idade em distintos âmbitos da vida, como no âmbito acadêmico, lúdico e de autocontrole. Nesse caso, a autoeficácia foi definida como o julgamento de cada indivíduo sobre suas capacidades para organizar e executar ações que permitam alcançar um rendimento desejado.

O estudo revelou uma consistência interna alta da escala (alfa 0,91) para uma amostra de 543 estudantes espanhóis com idades entre 8 e 15 anos. Nessa cultura, observou-se um decréscimo da autoeficácia nos adolescentes em relação às crianças, que se justificou pelas mudanças de desenvolvimento comuns dessa fase da vida. Esses dois estudos remetem à observação de Bandura (1990, 2006), que definiu a medida de autoeficácia como multidimensional ao invés de uma medida geral. A diferença consiste que os instrumentos constituem-se de diferentes fatores de medidas específicas, enquanto a ideia de uma percepção de autoeficácia geral pode ser ampla demais. Observa-se nos estudos publicados que as escalas propostas por Bandura (1990), para adultos e para crianças, propõem várias medidas específicas dentro de uma mesma escala.

Sendo que a autoeficácia tem se constituído em uma importante área de estudos para diferentes dimensões da atividade humana, como por exemplo, a área da saúde, dos esportes, das organizações e da educação, percebe-se que o estudo desse constructo exige a definição de áreas de estudo, por se tratar de atributos específicos para cada contexto. Sob essa concepção de desenvolvimento de instrumentos, verificou-se na área educacional a percepção da autoeficácia estudada sob a perspectiva da escolha de carreiras e interesses profissionais, da percepção da eficácia do professor e seus efeitos sobre as práticas educacionais, da eficácia do estudante e das relações com a aprendizagem, da autoeficácia com os resultados acadêmicos e com outros constructos motivacionais (NOGUEIRA, 2002). Nesse contexto, o capítulo a seguir descreve a autoeficácia acadêmica como um constructo circunscrito à área educacional. Esse constructo é o ponto de partida para a presente pesquisa que propôs o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da autoeficácia para ser aplicado a estudantes da educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 2

A AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E A ÁREA EDUCACIONAL

A autoeficácia elevada tende a estabelecer um nível superior de motivação que permite aos indivíduos um maior esforço e persistência diante dos objetivos, mesmo que estes causem dificuldades e apresentem obstáculos. Essas condições são consideradas desejáveis aos propósitos da escola que prevê o aprender como alcance de metas. Segundo Bandura (1993; 1997), as crenças dos estudantes em suas capacidades de realização dão condições para se preverem possíveis conquistas educacionais no futuro. Crenças na própria capacidade de realizações e capacidade de previsão sobre as escolhas promoveriam condições aos estudantes de alívio da ansiedade na área educacional. Ao mesmo tempo, as crenças pessoais colaborariam para a construção da autoeficácia acadêmica e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades autorreguladoras.

Desse modo, sugere-se que quanto melhor percebida a crença de autoeficácia acadêmica e a autorregulação do estudante, mais condições terá de vencer as tarefas escolares com êxito e, ao encontrar dificuldades, tenderá a acreditar que é capaz de encontrar alternativas para superação delas. Para Boruchovitch (1994), é importante promover condições de os estudantes perceberem um nível de autoeficácia realista, uma vez que escolhas e decisões acadêmicas são tomadas em função de estimativas acerca de quão confiante um indivíduo se sente para programar uma determinada ação com probabilidade de êxito.

Um estudo realizado por Pajares e Schunk (2001) revelou que os estudantes confiantes em sua capacidade de escrita antecipam que suas notas serão altas nas tarefas que envolvem-na e, assim, esperam alcançar benefícios acadêmicos. Já os estudantes com baixa crença de eficácia imaginam o contrário. Assim, os autores concluíram que a autoeficácia se relaciona com a motivação para aprender, visto que envolve um questionamento e uma autorreflexão do estudante acerca da sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa.

A autoeficácia acadêmica tem sido evidenciada como fundamental para a aprendizagem autodirecionada, a qual capacita o homem a desenvolver habilidades e a construir novos conhecimentos de modo compatível com o ritmo de mudanças da atualidade. O objetivo maior da educação formal deveria ser o de favorecer condições aos estudantes para desenvolverem autoconfianças e capacidades autorreguladoras para que aprendam sozinhos durante a vida. (BANDURA, 1993; 1997). Nesse contexto, experiências de sucesso autodirecionadas tendem a elevar a crença de autoeficácia acadêmica do estudante, bem como a generalizá-la, levando à noção de que o próprio estudante possui as habilidades necessárias para o seu autodesenvolvimento (BANDURA, 1993).

Bandura et al. (1996) iniciaram pesquisas da crença de eficácia no domínio acadêmico, sendo entendidas, nesse contexto, como as crenças de um estudante em sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem. Considerando que, na visão da teoria social cognitiva, a educação formal é um processo que visa proporcionar ao homem as habilidades para a autoaprendizagem, a escola deveria utilizar estratégias que possibilitassem experiências diretamente orientadas por meio de modelação cognitiva.

A modelação consiste em orientações instrutivas utilizadas para se transpor na aprendizagem etapas gradativas dos conhecimentos por meio de estratégias relevantes e o estabelecimento de objetivos próximos e específicos. A modelação se dá pela imitação de comportamentos observados, porém agregados aos componentes cognitivos de seleção, avaliação e memória. O modelo a ser observado exerce importante papel na aprendizagem de quem observa. O observador selecionará e julgará se ele atende a critérios de suas necessidades, como a similaridade de características, os níveis de habilidade e os domínios da especificidade da tarefa, isto é, se oferece credibilidade de escolha para a aprendizagem. Porém, não havendo identificação e similaridade do observador com o modelo, pode não ocorrer retenção de informações, já que processos de atenção e seletividade perceptiva podem não ser desencadeados, inibindo, assim, a aprendizagem observacional (Bandura, 1996).

Os objetivos a serem atingidos devem ser desafiantes e, à medida que vão sendo cumpridos, devem oferecer informações ao aprendiz sobre suas capacidades, de modo que as orientações diretivas sejam reduzidas de acordo com o aumento da competência do educando. Os objetivos devem ser também adequados ao nível de desenvolvimento e habilidades do aprendiz. As atividades vencidas devem oferecer informações sobre as capacidades do estudante, sendo benéficas para o desenvolvimento de habilidades e para a autoeficácia. Essas informações são conhecidas como mecanismos de *feedback*. (SCHUNK, 1995).

Segundo Schunk (1995), os mecanismos de *feedback* adquirem significativa importância na busca pela realização dos objetivos estabelecidos pelos estudantes na escola e por níveis de desempenho cada vez mais elevados, agindo diretamente na crença de autoeficácia. O *feedback* pode ser direcionado ao progresso percorrido e às capacidades pessoais a serem destacadas, que aumentariam a crença de autoeficácia acadêmica.

Da mesma forma, efeito contrário pode ser observado no estudante quando o *feedback* é negativo, porque pode determinar uma baixa na crença de autoeficácia. Na situação de aprendizagem, estudantes com baixo nível de eficácia tendem a evitar as tarefas por duvidar da própria capacidade, tendo baixa aspiração, falta de esforço e falta de comprometimento com as metas propostas (SCHUNK, 1990). As experiências de sucesso ou fracasso vão, respectivamente, reforçar ou enfraquecer a crença de autoeficácia, que pode influenciar o desempenho e rendimentos das tarefas acadêmicas dos indivíduos. No aspecto emotivo-comportamental. Pode-se definir que cognições e interpretações negativas a respeito de si mesmo levam o indivíduo a subestimar suas competências e incertezas quanto à realização das tarefas (BANDURA, 1986; 1997).

Bandura (1997) descreve que a crença de autoeficácia acadêmica exerce, juntamente com aspectos socioculturais, influência na trajetória de desenvolvimento de uma pessoa. A adoção de posturas pró-sociais com padrões de comportamentos desejáveis está associada a uma boa crença de autoeficácia acadêmica, sendo o inverso relacionado a uma conduta socialmente inadequada, como agressões verbais e físicas, hoje tão comuns no universo escolar. Essa condição de

comportamento social, adotada nos meios acadêmicos, pode ser levada a outros contextos devido à influência da autoeficácia acadêmica em outras esferas da vida humana. Assim sendo, é importante ressaltar que a investigação sobre esse constructo se faz necessária para criar possibilidades de desenvolver ações educacionais que auxiliam na construção de uma boa crença de eficácia acadêmica, proporcionando condições para a integração e para o sucesso acadêmico e outras capacidades de enfrentamento social. Considerando a abordagem da Teoria Social Cognitiva, a crença da autoeficácia, como componente do comportamento humano, e a relevância desse constructo para o conhecimento sobre o desenvolvimento pessoal em diferentes contextos sociais um levantamento de pesquisas recentes nessa área de estudo será apresentado a seguir.

2.1. Estudos que abordaram a autoeficácia na área educacional

O contexto educacional destaca-se tanto pela grande variedade quanto pela quantidade de estudos sobre as crenças de autoeficácia. Sendo o campo de investigação da autoeficácia acadêmica o proposto pela presente pesquisa, realizou-se um levantamento das principais publicações científicas que abordaram o tema.

No contexto educacional, Zimmerman (2000) considera a convicção pessoal da autoeficácia relacionada à execução de capacidades ao invés de uma qualidade pessoal. Para o autor, as convicções de eficácia sobre a execução em um teste de história, por exemplo, podem diferir das convicções sobre um exame de biologia, bem como as medidas de autoeficácia podem ser sensíveis a variações contextuais, como aprender num ambiente ruidoso comparado à quietude de uma biblioteca. Os julgamentos de autoeficácia referem-se ainda ao funcionamento futuro, tendo propriedade de previsão dos comportamentos e de componente causal da motivação acadêmica.

Pajares (1996) descreve que, durante a década de 80, a crença de autoeficácia recebeu atenção especial da pesquisa na área educacional. Para o autor, o papel das crenças de autoeficácia sobre a motivação para aprender no contexto acadêmico levou à proposição de estudos que buscaram investigar as relações entre a autoeficácia e as realizações de atividades propostas pela escola nos diferentes níveis de ensino. Conforme afirma Pajares (1997), os estudos

na área educacional focalizaram três principais domínios de pesquisa e que foram considerados no levantamento realizado por este estudo. O primeiro domínio diz respeito à relação entre crenças de autoeficácia e escolhas de carreira; no segundo domínio, as investigações das crenças de autoeficácia focalizam os professores e suas práticas instrutivas; no terceiro, as crenças de autoeficácia de estudantes relacionadas com outros constructos motivacionais e com desempenhos em diferentes disciplinas e conteúdos escolares, domínio esse em que esta revisão será mais detalhada por ser esse o foco de estudo do presente trabalho que investiga as crenças de autoeficácia de estudantes e ex-estudantes que abandonam o curso supletivo de ensino fundamental e médio. O levantamento de estudos realizados e apresentado a seguir está organizado de acordo com os domínios propostos por Pajares (1997) e por ordem cronológica de suas publicações. Os estudos desenvolvidos no Brasil também estão inseridos no levantamento.

A linha de investigação, que aborda a autoeficácia para a escolha de carreira, tem importantes implicações teóricas e práticas para a psicologia vocacional, já que os resultados podem prover *insights* no desenvolvimento da carreira de jovens estudantes e podem ser usados para desenvolver estratégias de intervenção na orientação vocacional. Nessa linha de investigação, podem-se citar os estudos de Gianakos (1999), Hodge (2001) e Cupani e Pérez (2006), que utilizaram escalas de medição da autoeficácia para orientação vocacional e afirmaram obter melhor conhecimento das expectativas dos jovens assistidos pelos serviços. Ainda segundo os autores, essas escalas podem proporcionar possibilidades de escolhas mais acertadas para seus futuros. Pinguart, Juang e Silbereisen (2003), em um estudo longitudinal, interessaram-se pelo aspecto da transição da escola para o trabalho e associaram as crenças de autoeficácia com a satisfação e desemprego em jovens e adolescentes, assim como Teixeira e Gomes (2005), que avaliaram a contribuição da autoeficácia profissional e outras variáveis na predição da decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. Em comum, esses trabalhos discutem que as crenças de autoeficácia mais elevadas diminuem o risco de desemprego e estresse ocupacional.

No Brasil, Noronha e Ambiel (2008) investigaram as relações entre interesses profissionais de pais e filhos e entre as fontes de autoeficácia percebidas pelos filhos com seus interesses e de seus pais. Encontraram como resultado que as relações entre os interesses

profissionais de pais e filhos tiveram maiores magnitudes correlacionais em dimensões de ciências exatas, artes e comunicação. Quanto à análise das fontes de autoeficácia relacionadas aos interesses de pais e filhos, observou-se maior coeficiente correlacional entre a fonte de persuasão verbal e interesses dos pais em ciências exatas, denotando a existência de uma tendência das atividades relacionadas a ciências exatas mais suscetíveis ao incentivo verbal de pais para filhos. Nunes e Noronha (2009a) analisaram diferenças de frequência e de média na autoeficácia para atividades ocupacionais e das fontes dos interesses profissionais de jovens brasileiros em função do gênero, tipo de escola e série escolar e descreveram perfis de interesses ocupacionais. Como resultados, encontraram diferenças entre gêneros, sendo que os homens apresentaram perfil para habilidades mecânicas e atléticas e menor habilidade social, enquanto as mulheres apresentaram o perfil que apresenta características para ensinar e interesses burocráticos e aritméticos. O estudo corroborou estudos anteriores que apontam algumas diferenças entre gêneros quando se trata de tarefas ocupacionais.

Os estudos da área educacional que abordaram o domínio vocacional também desenvolveram os instrumentos de avaliação próprios ao público e contextos pesquisados, como se encontra em Lucas e Wanberg (1997), Kelly e Nelson, (1999) e de Koumoundourou (2004), que relacionaram a autoeficácia a tarefas específicas, como a fluência verbal, preparação de textos, de documentos e de artigos, tarefa de processamento de dados no computador ou ajuda para pessoas doentes, procurando abordar diferentes contextos de trabalho. Por outro lado, o estudo de Jeffreys e Smoldaka (1999), Holden, Anastas e Meenaghan (2005) desenvolveu instrumentos para avaliar a autoeficácia em habilidades específicas de determinadas profissões e os itens desses instrumentos verificavam a disposição individual para o desempenho de certas habilidades, necessárias para o cumprimento de um trabalho específico. Hergenrather et al. (2008) validaram um instrumento de autoeficácia relacionado à habilidade de busca pelo emprego por pessoas com deficiência, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais para o público estudado. O trabalho de Nunes e Noronha (2008) objetivou a construção e a validação de uma escala de autoeficácia para uso em orientação profissional que propõe medir as crenças dos indivíduos na própria capacidade para organizar e realizar atividades ocupacionais e reforçou a

teoria das fontes de autoeficácia, em que se afirma que as experiências pessoais são as mais significativas na construção da autoeficácia.

As medidas, escalas ou instrumentos levantados nessa área demonstraram o intuito de revelar possíveis relações entre a autoeficácia e as habilidades de iniciativa, de escolha e de busca por atividade ocupacional. Quanto aos participantes dessas pesquisas, verificou-se o público de ensino médio em seu último ano e ingressante na universidade devido ao interesse por ocupações de trabalho nesse período da vida. O público de educação de jovens e adultos, (EJA) que é alvo do presente estudo, pode se assemelhar ao grupo estudado nas pesquisas citadas por também buscar novas ocupações e vislumbrar a mudança de emprego por meio da conclusão dos estudos na EJA, porém não foram encontrados estudos que aplicassem o conhecimento da autoeficácia vocacional ou para o trabalho nessa população.

Em um segundo grupo de investigação da autoeficácia, relativos à área educacional, destacam-se os estudos que abordam a investigação das crenças de eficácia em professores. Bandura (1986) argumenta que a percepção de autoeficácia dos professores pode ter repercussão sobre as habilidades e consequente desempenho dos estudantes.

Bzuneck e Guimarães (2003), no Brasil, desenvolveram um estudo de validação de uma escala para avaliação de autoeficácia em professores e reconheceram que as crenças de autoeficácia deles relacionam-se com a aspiração, com o esforço aplicado ao ensino, com o comportamento em sala de aula e com o planejamento das atividades escolares e que essas atitudes influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Na perspectiva de investigação da avaliação de autoeficácia em professores iniciantes e em formação relacionada às expectativas pessoais e profissionais, encontram-se pesquisas atuais, como: os trabalhos de Plourde (2002); Morrell e Carroll (2003); Andersen et al. (2004); Mulholland, Dorman e Odgers (2004); Bembenutty (2005, 2007); Utley, Moseley e Bryant (2005); Swars (2005); em que todos corroboraram em apontar relações entre as crenças de autoeficácia de professores e o desempenho deles, as condutas nas aulas e a avaliação que fazem dos alunos.

O trabalho de Morais e Medeiros (2005), voltado para a formação profissional do professor e suas representações, verificou a interação entre a autoeficácia enquanto variável integrativa do desenvolvimento profissional do professor, entre outras variáveis contextuais. Os resultados demonstraram relações entre a percepção da autoeficácia do professor e as representações do professor sobre seus relacionamentos, sobre as próprias impressões do contexto organizacional e sobre sua formação. Outras relações também puderam ser sugeridas, como a percepção da autoeficácia do professor e o tipo de trabalho ou função que exerce.

O estudo de Lavelle (2006) investigou as crenças de autoeficácia do professor sobre a sua capacidade e seu desempenho na escrita e ampliou a discussão de que essa crença pode ter impacto nas suas produções, no gosto pela leitura e na capacidade do professor ensinar os alunos a escrever. Caprara et al. (2006), também preocupados com o impacto da autoeficácia do professor sobre as produções dos alunos, buscaram verificar como o nível de crença de autoeficácia do professor poderia determinar as relações com o desempenho acadêmico dos alunos e a satisfação do professor no trabalho. Os resultados sugeriram uma recíproca influência entre a autoeficácia de professores para ensinar e a autoeficácia para realização acadêmica dos alunos, confirmando o argumento teórico da importância das experiências de sucesso como fonte de autoeficácia. Por outro lado, o sucesso dos alunos não se relacionou positivamente com a satisfação pelo trabalho do professor, apontando para a influência de outras variáveis como mais relevantes.

No Brasil, também se observa um crescente interesse pelo estudo da autoeficácia do professor e que pode ser representado pelos trabalhos de Bzuneck (1996), Gimenez e Tonelotto (2007); Silva et al. (2008); Goya, Bzuneck e Guimarães (2008). Tais trabalhos nacionais pautaram-se no aspecto da teoria que afirma ser a autoeficácia um constructo previsor de realizações futuras e que revela aplicações educacionais importantes. Propõe-se nesses estudos, a avaliação do nível de crença de autoeficácia do professor, além da verificação da eficácia pessoal para o ensino, a motivação profissional e a motivação para lidar com o ambiente, os estudantes, as metas de realização e vários elementos do contexto educacional. As discussões estendem-se para o desempenho dos alunos e as dificuldades educacionais presentes na realidade nacional.

De acordo com Pajares (2007), o terceiro domínio das pesquisas em autoeficácia educacional envolve as pesquisas que relacionam a autoeficácia com outros constructos motivacionais. Segundo o conhecimento acumulado na literatura, a autoeficácia na área educacional está relacionada à motivação e à autorregulação para aprender (SCHUNK, 1991; ZIMMERMAN, BONNER e KOVACH, 1996; PAJARES, 1996; ZIMMERMAN, 2000; USHER e PAJARES, 2008). Para organização desse levantamento, consideraram-se as publicações que se dedicaram à análise de relações da percepção da autoeficácia de estudantes com as variáveis de fixação de metas, autorregulação para aprendizagem e atribuições causais. Mais adiante, fazem-se um levantamento dos estudos relacionados à autoeficácia e ao constructo de autoconceito, das pesquisas que verificaram a autoeficácia para escrita e produção de textos e, das pesquisas que abordaram a autoeficácia acadêmica e outras diferentes variáveis.

A pesquisa de Schunk (1985a) verificou que a fixação de metas aumenta a autoeficácia e as habilidades em matemática de estudantes americanos de ensino fundamental que eram diagnosticados como alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos que receberam treino em atividades de matemática e fixaram metas de desempenho tiveram sua autoeficácia em matemática aumentada quando comparadas a grupos que receberam somente o treinamento ou somente estabeleceram metas. De forma semelhante, o estudo de Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) demonstrou que as aspirações de pais e professores sobre os alunos não refletem em bons desempenhos, mas concluiu que a colocação de metas pelos próprios estudantes e a autoeficácia para realização de metas escolares melhoram o desempenho na escola. Recentemente, Liem, Lau e Nie (2008) desenvolveram um trabalho envolvendo medidas de autoeficácia e de outros constructos psicológicos (fixação de metas, valor da tarefa, estratégias de aprendizagem, regulação de esforço ou engajamento na tarefa, relacionamento entre pares) no desempenho na língua inglesa. Os resultados foram várias medidas correlacionais que indicaram que as metas de realização dos alunos mediarão parcialmente as relações entre o valor atribuído à tarefa e à autoeficácia. As metas foram correlacionadas também com o engajamento, a tarefa e o relacionamento com os pares.

Outra variável estudada foi a autorregulação para a aprendizagem e possíveis relações com a autoeficácia. Pintrich e De Groot (1990) desenvolveram um estudo de correlação e verificaram que a autoeficácia desempenha um papel importante para o empenho e engajamento dos estudantes em atividades escolares. Os estudantes com autoeficácia mais alta apresentaram-se mais autorregulados para aprender ao descreverem mais estratégias cognitivas e mais persistência para o desenvolvimento de atividades escolares. Considerando a mesma linha de pesquisa, o estudo de Multon, Brown e Lent (1991) buscou verificar, por meio de meta análise de resultados publicados, a hipótese de relação positiva e significativa entre crenças de autoeficácia, desempenho acadêmico e persistência para realização de assuntos escolares. Em seus resultados, eles apontam uma relação positiva das variáveis, mas consideram a necessidade de outros trabalhos buscarem como ocorrem tais relações.

Joo, Bong e Choi (2000) exploraram a relação entre a autoeficácia e a aprendizagem em ambientes computacionais, examinando os efeitos da autoeficácia para o desempenho e para regulação da aprendizagem, também nesse contexto. Os resultados revelaram que a crença de autoeficácia acadêmica, assim como no ambiente de sala de aula tradicional, é uma importante variável para aprendizagem de novas tecnologias (como a internet e os ambientes virtuais), sendo que escores altos de autoeficácia acadêmica previam bom desempenho em atividades realizadas no computador.

Para verificar a regulação para aprender relacionada à autoeficácia, Jakubowski e Dembo (2002) investigaram as relações entre quatro variáveis identificadas pelos autores como sócio-cognitivas (autoeficácia, ansiedade, *Identity Style* e *Stage of Change*) e a autorregulação acadêmica e a realização acadêmica. Sendo que “*Identity Style*” ou estilo de identidade se refere aos estilos pessoais de enfrentamento social, tais como proposto por Berzonsky (1992) (BERZONSKY, 1992 apud JAKUBOWSKI e DEMBO, 2002), e “*Stage of Change*” ou estágio de mudança, que diz respeito ao proposto por Prochaska (1992) (PROCHASKA et al. 1992 apud JAKUBOWSKI e DEMBO, 2002), como sendo o processo de mudança aplicado pelo sujeito para interromper um comportamento de vício. Como resultados, o estudo descreve que a autorregulação foi relacionada significativamente com a realização acadêmica. As variáveis

autoeficácia, *Stage of Change* e *Identity Style*, não foram relacionadas à autorregulação, mas as relações entre as variáveis sociocognitivas e as realizações acadêmicas foram.

Da mesma forma, Castro, Saavedra e Rosário (2007) estabeleceram a existência de uma correlação positiva e significativa entre a autorregulação da aprendizagem, a percepção de autoeficácia para regular a aprendizagem e a percepção de instrumentalidade dos processos de autorregulação da aprendizagem em Portugal. Os autores destacam que, diante da amostra, o comportamento regulatório tende a ser menos eficiente conforme o avanço dos alunos nas séries escolares. Isso foi justificado parcialmente pela diminuição da percepção de autoeficácia para autorregular a aprendizagem ao longo da escolaridade. No estudo de Klassen, Krawchuk e Rajani (2008), investigou-se a relação entre a procrastinação acadêmica, a autoeficácia acadêmica, a autoestima e a autoeficácia para autorregulação. Os resultados revelaram que, embora outras autopercepções fossem relacionadas à procrastinação para as atividades acadêmicas, a autoeficácia para regulação foi mais preditiva para a tendência desse comportamento.

Uma variável bastante investigada em relação à percepção de autoeficácia foi a atribuição causal. O estudo conduzido por Vrugt, Langereis e Hoogstraten (1997) objetivou avaliar se a percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes influenciaria o desempenho em exames na universidade. Para isso, uma medida de inteligência foi aplicada aos estudantes e analisou-se a atribuição causal dos resultados do exame de desempenho. As discussões do estudo pautaram-se em que a autoeficácia influenciou o desempenho nos testes e na atribuição causal dada pelos participantes, sendo que os participantes com baixa autoeficácia atribuíram mais falta de talento do que os que tinham maior percepção de autoeficácia. Isso ocorreu tanto para participantes com nível alto na avaliação de inteligência, como para os participantes com nível baixo. Mais recentemente, Nelson e Manset-Williamson (2006) compararam os resultados de autoeficácia para leitura e as atribuições feitas pelos estudantes antes e após uma intervenção de instruções diretas e indiretas de estratégias de leitura e autorregulação. Os resultados apontaram diferenças entre os grupos. Aqueles que receberam intervenções explícitas de estratégias de autorregulação tiveram aparentemente mais ganhos no uso de suas atribuições, indicando estratégias incorretas e reconhecendo as falhas de leitura, em comparação aos que não receberam intervenções explícitas.

O grupo que recebeu intervenções explícitas demonstrou melhora da autoeficácia para leitura e nos resultados de pós-teste.

O estudo conduzido por Neves e Faria (2007), em Portugal, teve como objetivos: analisar as diferenças de autoeficácia acadêmica, atribuições e dimensões causais, considerando os anos de escolaridade e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; analisar as correlações entre autoeficácia e atribuições e o rendimento escolar; avaliar modelos de rendimento escolar. Como resultados, encontraram que os alunos apresentaram expectativas de eficácia mais positivas para Português que para Matemática e estes fizeram atribuições mais internas para as suas notas. Os resultados de correlação evidenciaram uma forte associação entre a autoeficácia acadêmica e os resultados escolares. As análises de regressão linear demonstraram que as expectativas de eficácia e a controlabilidade são variáveis influentes na realização escolar e as dimensões específicas da autoeficácia acadêmica foram as com maior poder explicativo do rendimento escolar. Pei-Hsuan e Schallert (2008) estudaram atribuições causais relacionadas à autoeficácia em universitários para aprender uma língua estrangeira. Os resultados do estudo confirmaram o valor preditivo da autoeficácia para realizações acadêmicas sendo que os estudantes que atribuíam os fracassos à falta de esforço apresentavam também maior autoeficácia para aprendizagens de uma segunda língua.

Ao abordar-se os estudos de autoeficácia relacionados ao constructo de autoconceito, encontrou-se o trabalho de Pajares e Miller (1994) o qual verificou que as crenças de autoeficácia eram capazes de prever os desempenhos escolares, conforme propõe a teoria Social Cognitiva, sendo esta mais preditiva do que o autoconceito. A pesquisa de Lent, Brown e Gore (1997) buscou examinar se a autoeficácia acadêmica e o autoconceito acadêmico variavam em termos globais e específicos ao se fazer uma análise das dimensões distintas e comuns subjacentes a esses constructos. A análise fatorial revelou que cada uma das variáveis representou separadamente, embora relacionadas, dimensões latentes de autopercepção. Como resultado, sugere-se que as percepções de autoeficácia estabelecem diferentes níveis de domínios acadêmicos (percepção de recursos pessoais, resolução de problemas matemáticos, cálculo), sendo que esses níveis podem afetar o desempenho em relação ao comportamento para o estudo,

como a gestão do tempo e algumas habilidades de enfrentamento. Pajares e Graham (1999), que investigaram as relações entre a autoeficácia e outras variáveis motivacionais para a tarefa específica de matemática, demonstraram que a autoeficácia foi o constructo preditivo para o desempenho em matemática e que outras variáveis motivacionais, como o autoconceito, não variaram de forma significativa ao longo do ano.

Na década posterior, os estudos de autoeficácia relacionados ao autoconceito foram representados por pesquisas como as de Simões e Faria (2001), que avaliaram variáveis motivacionais como o autoconceito, as concepções pessoais de inteligência e as crenças de autoeficácia de estudantes em situação de escolha de currículo (opção entre Língua Estrangeira e Educação Tecnológica) de quatro turmas de sétimo e nono anos em escolas de Portugal. Demonstraram em suas conclusões que havia diferenças psicológicas e motivacionais entre alunos que optam pelas diferentes disciplinas, podendo também identificar traços preditivos de sucesso e fracasso no desempenho acadêmico futuro.

Tabassarn e Grainger (2002) estudaram crianças com dificuldades de aprendizagem associadas ou não ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ambos os grupos de estudantes mostraram baixos escores em autoconceito acadêmico e se diferenciaram do terceiro grupo formado por estudantes sem dificuldades de aprendizagem e transtornos. Os grupos de estudantes que obtiveram escores baixos em autoconceito acadêmico repetiram os resultados pobres para as crenças de autoeficácia acadêmica e as atribuições causais para o desempenho escolar. Pietsch et al. (2003) demonstraram a correlação entre a autoeficácia, o autoconceito e as medidas de comparação social e o desempenho em matemática para alunos de ensino médio. A autoeficácia apresentou-se mais fortemente relacionada ao desempenho de matemática que o autoconceito e as medidas de comparação social foram influentes na formação dos constructos avaliados. No estudo de Choi (2005), os resultados indicaram que os estudantes que apresentam melhores autopercepções em autoconceito acadêmico e autoeficácia específica tendem a atingir melhores resultados em suas realizações acadêmicas. No Brasil, destaca-se o estudo de Neves, Souza e Brito (2008), que mostraram em seu estudo, com crianças de oito a treze anos, que o autoconceito e a autoeficácia encontravam-se positivamente relacionados ao

desempenho em matemática e que existia uma relação positiva e significativa entre tais constructos, tal como revelado por outros estudos internacionais.

A autoeficácia para a composição escrita e sua relação com a autorregulação e o desempenho vem sendo desenvolvida com grande interesse na área educacional, devido à necessidade dos pesquisadores em compreender processos subjacentes ao comportamento de escrever textos (ZIMMERMAN e BANDURA, 1994). Klassen (2002) revisou 16 publicações dessa área e demonstrou que, desde 1977, quando Bandura publicou as primeiras definições para autoeficácia, os estudos procuraram evidenciar o papel da autoeficácia como previsor do desempenho em atividades de escrita em estudantes de ensino fundamental e destacou que estudos que abordaram diferenças de gênero verificaram que os meninos apresentavam maior autoeficácia para a composição escrita, apesar de não se diferenciarem das meninas em desempenho. Quanto a diferenças de autoeficácia para escrita nos diferentes níveis de ensino, os trabalhos não apresentaram consenso, sendo que alguns apresentaram diferenças e outros não. Essa mesma proposta de revisão também foi desenvolvida por Pajares (2003). Os estudos levantados pelo autor demonstraram que os estudantes que confiam na sua capacidade de compor textos escritos (autoeficácia para escrita) influenciam a própria motivação para escrever, bem como para realizar as várias atividades de escrita na escola. Jones (2008) desenvolveu um estudo considerando os constructos de autoeficácia e locus de controle para a escrita de textos. Também foram verificadas medidas de desempenho, proficiência de escrita e comportamentos inadequados na faculdade. A pesquisa revelou que, nesse público, o locus de controle mostra-se mais preditivo do que a autoeficácia para o desempenho na escrita dos estudantes e que a autoeficácia para escrita foi mais importante para o desempenho na escrita dos estudantes com dificuldades na área.

Antes de encerrar esse tópico do levantamento das publicações que relacionaram a autoeficácia a variáveis ou constructos motivacionais na área educacional, cabe relacionar alguns estudos que demonstram a amplitude de possibilidades de verificação da autoeficácia na área acadêmica. Slemon e Shafrir (1997) investigaram a autoeficácia de pessoas com dificuldades de aprendizagem em comparação com estudantes sem dificuldades, para verificar se a medida da

crença do primeiro grupo era mais baixa que a do segundo em função das experiências anteriores. A diferença entre os dois grupos foi que os estudantes com dificuldade tinham percepção de autoeficácia mais baixa quando os subitens da escala se referiam às áreas de suas dificuldades como leitura, escrita e matemática. Para as questões que perguntavam sobre a autoeficácia em áreas de menor dificuldade, os dois grupos não apresentaram diferenças significativas.

Atualmente, destaca-se o estudo de Teri e Rust (2002), que investigaram a autoeficácia relacionada à autoestima em alunos com deficiências físicas (paralisia cerebral, deficiência visual e outras) que apresentam dificuldades de aprendizagem e que estavam inseridos em universidades. A análise dos resultados demonstrou que as pessoas com deficiências também podem ser avaliadas nesses constructos e que as autopercepções de estima e eficácia atingem altos escores. Lane et al. (2003) verificaram a capacidade preditiva da crença de autoeficácia para o sucesso em curso de pós-graduação e concluíram que a autoeficácia estava correlacionada com medidas de habilidades em testes cognitivos. Pérez, Cupani e Ayllón (2005) relacionaram traços de personalidade (responsabilidade e amabilidade), atitudes (abertura para experiências) e aspectos motivacionais (autoeficácia) para predição de rendimento escolar. Os resultados mostraram que a variável responsabilidade foi mais bem relacionada ao rendimento em habilidades verbais.

Lodewyk e Winne (2005) estudaram as influências que as tarefas estruturadas e não estruturadas exercem sobre a autoeficácia e rendimento de estudantes. Os resultados apontaram que os estudantes apresentaram escores mais altos de autoeficácia para aprendizagem e para rendimento quando a tarefa foi mais bem estruturada e que a autoeficácia para aprendizagem se modificou ao longo da realização da tarefa. Rosário et al. (2005) estudaram as atitudes e comportamentos de estudantes no que se refere a tarefas escolares propostas na escola e que são realizadas em casa, fora do contexto de sala de aula. Encontraram como resultado uma correlação positiva e significativa indicando que alunos com percepção mais autoeficazes registram melhores perfis e atitudes para desempenhar as tarefas e também apresentam perfis autorregulatórios para o estudo.

Shotick e Stephens (2006) estudaram diferenças de gênero e autoeficácia para tarefas computacionais e descobriram que, em treze tarefas que pressupunham habilidades específicas, os homens demonstraram um nível maior de confiança do que as mulheres. Britner e Pajares (2006) verificaram as fontes de autoeficácia nos estudantes de ensino médio e encontraram diferenças entre os gêneros. As meninas demonstraram maior autoeficácia para ciências do que os meninos, sendo que a fonte de maior influência foram as experiências vividas. O estudo de Adeyemo (2007) correlacionou inteligência emocional, autoeficácia acadêmica e realizações acadêmicas e encontrou um efeito moderador entre a inteligência emocional e autoeficácia.

Liew et al. (2008) propuseram um estudo longitudinal realizado por um período de três anos, no qual acompanharam estudantes desde o início da alfabetização. Seus resultados mostraram medidas consistentes sobre as influências de idade, gênero, etnia, cognição e adversidades econômicas sobre as produções acadêmicas. No primeiro ano, os resultados foram de que a adaptação e o esforço (constructos da personalidade) contribuíram com a autoeficácia acadêmica. A partir do segundo ano, a autoeficácia foi mais bem correlacionada com aprendizagem de leitura e matemática. Hoffman e Spataru (2008) estudaram a correlação entre autoeficácia e a metacognição na resolução de cálculos mentais e problemas matemáticos complexos. Seus resultados sugeriram que autoeficácia e metacognição aumentaram o desempenho e eficiência inicial de resolução de problemas, pela ativação da reflexão e conhecimento de estratégias de resolução.

Engel-Yeger et al. (2009) tiveram como objetivo analisar as diferenças de desempenho na escrita entre crianças com disgrafia e seus pares e verificar a relação entre seus autorrelatos sobre o desempenho escrito e as reais habilidades de escrita e a percepção de autoeficácia em relação ao desempenho motor. Os resultados apontaram uma relação entre déficits de escrita e de desempenho motor na vida diária, conforme expresso pelos participantes. Moos e Azevedo (2009) investigaram novas tecnologias computacionais que surgem e que envolvem a motivação para aprender em ambientes virtuais, relacionadas às crenças de autoeficácia. Uma revisão das pesquisas nesse domínio foi proposta pelos autores que levantaram os principais estudos envolvidos de 1987 a 2007, encontrando 33 artigos publicados. Dentre os estudos, constatou-se

que o comportamento e fatores psicológicos estão positivamente relacionados à autoeficácia para se apropriar da tecnologia computacional. Turner, Megan e Heffer (2009) investigaram a relação entre o estilo parental autoritário, desempenho escolar, autoeficácia, motivação e realização numa amostra de estudantes universitários. Os resultados indicaram que pais autoritários continuam a influenciar o desempenho acadêmico de estudantes universitários e que a motivação intrínseca e a autoeficácia podem prever o desempenho acadêmico na mesma amostra.

Finalizando, destacam-se as produções no Brasil, como os estudos de Medeiros et al. (2000), cujo objetivo foi avaliar as relações entre o desempenho acadêmico, a crença de autoeficácia e aspectos comportamentais dos estudantes, tendo como resultado que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram valores mais baixos para autoeficácia que as crianças sem dificuldades e maiores dificuldades comportamentais. A pesquisa mostrou ainda a correlação entre desempenho acadêmico e autoeficácia. Em estudo posterior, Medeiros et al. (2003) avaliaram o desempenho acadêmico de crianças e indicadores de percepção das crenças de autoeficácia. Os resultados que obtiveram, comparando grupos com bom desempenho e desempenho médio para realizações acadêmicas, levaram às observações de que crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem apresentaram menor capacidade de organização de tarefas, de atenção, de iniciativa e de interação com pares, bem como tiveram baixo senso de autoeficácia. Rodrigues e Barrera (2007) avaliaram a percepção da crença de autoeficácia e o desempenho escolar de alunos de quarta série (quinto ano) do ensino fundamental. Em seus resultados, observaram correlações positivamente significativas, sugerindo a influência mútua entre os constructos e não uma relação de causa e efeito.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, além de conhecer as pesquisas da área educacional que envolvem a autoeficácia, considerou-se necessário fazer um levantamento de alguns trabalhos que desenvolveram instrumentos de avaliação da autoeficácia no contexto educacional. O levantamento apresentado a seguir objetivou dar subsídios de desenvolvimento de uma escala de autoeficácia acadêmica para os estudos de percepção da autoeficácia em estudantes e ex-estudantes da educação de jovens e adultos, à medida que demonstra a especificidade do contexto educacional e as pesquisas já realizadas.

2.2. Estudos que desenvolveram instrumentos de autoeficácia na área educacional

Encontram-se, na área educacional, os estudos que buscaram o desenvolvimento de instrumentos para verificação da autoeficácia para o uso do computador, do professor e sua influência na aprendizagem dos estudantes, do professor para ensinar e aprender, de estudantes para aprender determinadas disciplinas, entre outras possibilidades de mensuração. Podem-se citar os trabalhos de Miltiadou e Yu (2000) e Monoi, O'hanlon e Diaz (2005), que desenvolveram instrumentos de autoeficácia para aprendizagem em ambientes on-line. Tais instrumentos buscaram verificar a crença na habilidade de desempenho em atividades de uso de internet, e-mails, vídeosconferências e para fazer pesquisas on-line. Os instrumentos validados apresentavam a particularidade de ser aplicado por meio de programas de computador, que restringiram público-alvo.

Alguns estudos de validade de instrumentos buscaram a relação da autoeficácia do professor sobre a aprendizagem dos estudantes. Ritter, Boone e Rubba (2001) desenvolveram um instrumento para verificação da autoeficácia de professores em formação. Para os autores, a autoeficácia do professor para ensinar poderia influenciar a aprendizagem dos estudantes como as minorias étnicas e de baixo poder socioeconômico. Para a verificação, o instrumento abordou a autoeficácia pessoal e as expectativas de resultados que os futuros professores têm sobre os alunos. Na mesma linha, encontra-se o estudo de Denzine, Cooney e McKenzie (2005) que investigou a validade de instrumentos propostos por Gibson e Dembo (1984) e Woolfolk e Hoy (1990) e relacionou a autoeficácia do professor com o desempenho acadêmico dos estudantes. Verificando os estudos de Bleichier (2004), nos Estados Unidos da América, e Bzuneck e Guimarães (2003), no Brasil, que avaliaram escalas já existentes, observou-se que os autores ampliaram a perspectiva de análise de autoeficácia dos professores em seus instrumentos considerando dois fatores: o senso de eficácia pessoal do professor e o senso de autoeficácia do professor para ensinar. A análise das crenças de autoeficácia, vista sob esses fatores, diferencia duas áreas de atitudes do professor que são complementares em sua atuação profissional.

Os estudos de validação de instrumentos para mensuração da autoeficácia na área acadêmica também foram alvo desse levantamento por tratarem do mesmo contexto da presente pesquisa. Para a faixa etária de 8 a 15 anos de idade, encontraram-se diferentes interesses de investigação, como: a adequação do formato de resposta da escala, a verificação da autoeficácia para produção de textos, a avaliação das fontes de autoeficácia no estudo de matemática e a autoeficácia para desempenhar atitudes de estudantes.

Pajares, Hartley e Valiante (2001) verificaram qual o melhor formato de resposta que deve se apresentar numa escala que avalia a autoeficácia para a escrita ou produção textual em 497 estudantes americanos de 11 a 14 anos de idade. As análises mostraram que uma escala de autoeficácia escrita com um formato de resposta 0 - 100 foi psicometricamente mais forte do que um tradicional formato de escala Likert (de 0 a 6 pontos). Além disso, foi demonstrado que as crianças do ensino médio podem fazer um bom julgamento discriminador usando uma escala de resposta ampliada. Pajares (2007) propôs a investigação das propriedades psicométricas de uma escala para autoeficácia de escrita, "*The Writing Self-Efficacy Scale*" (PAJARES e VALIANTE, 1999). O autor envolveu 1258 estudantes do ensino fundamental ao ensino médio para responder a escala de 10 itens por meio de uma escala tipo likert que varia de 0 a 100 pontos. O autor justifica, a partir da teoria Social Cognitiva, que, para explicar o desempenho de estudantes nas atividades de produção de texto, os pesquisadores têm explorado as autocrenças subjacentes à motivação dos alunos nas atividades de escrita e sugerem que a opinião dos alunos sobre as suas próprias competências de escrita, ou crenças de autoeficácia, é fundamental para o sucesso final como escritores.

Na mesma área de investigação educacional, o estudo de Usher e Pajares (2009) teve como objetivo validar o instrumento para identificação das fontes de autoeficácia em matemática. O estudo foi desenvolvido com estudantes do ensino médio em três momentos (n= 1111; n= 824 e n= 803) e resultou em um instrumento de 24 itens e quatro fatores que confirmou a descrição teórica realizada por Bandura (1990), que sugere quatro fontes de autoeficácia. Destacou-se que as fontes de autoeficácia para matemática podem diferir das fontes de autoeficácia para outros

currículos escolares, como a escrita, reafirmando a condição de que a autoeficácia deve ser medida para domínios e contextos específicos.

Martinelli et al. (2009) desenvolveram uma escala para medição da autoeficácia acadêmica para estudantes brasileiros do primeiro ciclo do ensino fundamental. A análise fatorial revelou a existência de dois fatores, o primeiro foi a autoeficácia para o estudo que abrange as crenças relacionadas com a capacidade das pessoas em resolver as atividades por si mesmas; o segundo fator foi a autoeficácia para o desempenho acadêmico, que informa sobre as crenças da criança sobre a sua capacidade para executar tarefas e estratégias para manter o desempenho acadêmico numa escala *likert* de 20 itens com cinco níveis de respostas. Os estudos desse levantamento demonstraram boa validade de mensuração dessa crença relacionada a contextos e a atividades escolares.

Com os trabalhos elencados até aqui, referentes à construção e à validação de instrumentos relacionados à autoeficácia, pôde-se obter uma amostra da extensa possibilidade de avaliação desse constructo e revelar que, durante as décadas, os instrumentos se aprofundaram em especificidade dentro das áreas de estudo a partir da teorização do constructo por Bandura em 1977. A crença de autoeficácia é passível de ser mensurada dentro do Modelo Cognitivo Social que postula que a agência humana provém da reciprocidade entre o indivíduo, o meio e o comportamento, sendo o julgamento individual dessa interação fundamental na condução das ações, das decisões e das motivações. A maioria das pesquisas revelou ainda a necessidade de se ampliarem os estudos e propostas de medidas consistentes e confiáveis desse constructo em diferentes contextos sociais, relacionando-os com diferentes habilidades humanas para fins de uso em estudos exploratórios ou de intervenção.

A avaliação da autoeficácia pode demonstrar condições psicológicas e motivacionais que os estudantes encaram e suportam nos desafios de formação pessoal e escolar importantes para a compreensão das decisões tomadas, principalmente na condição de educação de jovens e adultos (EJA), que retomam os estudos na idade madura em condições adversas, como: ter que persistir

em frequentar as aulas e encarar a rotina escolar, conciliando trabalho braçal e as tarefas domésticas, após terem se afastado da educação formal, em alguns casos, por muitos anos.

As publicações apresentadas até aqui representam, de maneira geral, alguns caminhos que têm sido percorridos para investigações sobre a autoeficácia na área educacional ou acadêmica, e no desenvolvimento e validação de instrumentos. Nota-se, pelas datas e pela variedade das publicações, que o constructo tem sido frequentemente explorado desde que foi teorizado por Bandura, em 1977, e que os estudos ocorrem em contexto mundial, abordando populações diversas. Contudo, cabe ressaltar que o público de jovens e adultos que é formado pelos estudantes com atraso de escolarização não foi abordado nos estudos levantados. Propõe-se, no capítulo a seguir, a apresentação do instrumento considerado de avaliação da autoeficácia acadêmica para estudantes jovens e adultos que foi desenvolvido considerando as particularidades desse público e a autoeficácia de maneira multidimensional. A escala compreende questões sobre a confiança dos estudantes em realizar tarefas ou atividades escolares e sobre a capacidade de organizar ações que os levem ao bom desempenho escolar.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Objetivos: O presente trabalho é de natureza exploratória e teve como objetivos:

-Verificar se o grupo de estudantes que prosseguem no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) se diferencia do grupo de alunos que abandona o curso, no que diz respeito à autoeficácia percebida;

- Explorar e categorizar aspectos do percurso escolar e crenças de autoeficácia de estudantes da EJA sobre seu processo de aprendizagem.

3.2. Participantes:

Os participantes da pesquisa foram 108 estudantes e ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente alunos de Telecurso 2000 do nível de ensino fundamental, segundo ciclo, e ensino médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, os participantes foram considerados em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por 57 estudantes com idade média de 37,67 anos, sendo 28 do sexo feminino e 29 do sexo masculino. O segundo grupo foi formado por 51 ex-estudantes com idade média de 36,38 anos, sendo 20 do sexo feminino e 31 do sexo masculino. Foram considerados estudantes os participantes devidamente matriculados e que frequentavam as aulas de Telecurso 2000, no horário matutino, vespertino ou noturno. A amostra considerada como ex-estudantes foi composta pelos indivíduos que efetivaram a matrícula nessa modalidade de ensino, mas que não deram prosseguimento ao curso e foram considerados evadidos no momento de realização desta pesquisa.

3.2.1. Quadro 1 – Nível de ensino dos participantes

Participantes	Nível de Ensino			Total
	Fundamental	Médio	Não informado	
Estudantes	30	27	-	57
Ex-estudantes	24	25	02	51

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram uma Escala de Autoeficácia Acadêmica que permite avaliar a percepção do estudante quanto à autoeficácia para o estudo e para o desempenho, além de apresentar uma medida geral. Também foi utilizado um Questionário Semidirigido que versava sobre a trajetória escolar do estudante. Os instrumentos foram construídos para atender ao objetivo deste estudo. Seguem as considerações a respeito da construção e uso dos mesmos.

3.3.1. Escala de Autoeficácia Acadêmica

Na construção do instrumento partiu-se inicialmente de 78 itens nos quais era solicitado aos participantes assinalar o quanto se julgavam capazes de executar as condutas descritas em uma escala de cinco pontos. A primeira versão do instrumento foi construída por Caliatto, Martinelli e Sassi (2006) com base em outros instrumentos existentes na literatura: Inventory Morgan-Jinks Student Efficacy (1999); Roteiro de Avaliação de Autoeficácia (MEDEIROS et al. 2000); Self-Efficacy Inventory (GORE, LEUWERKE e TURLEY, 2006) e Guia para a Construção de Escalas de Autoeficácia (BANDURA, 2006). O instrumento passou por uma análise de conteúdo, realizada por profissionais da área de pesquisa em psicologia e educação, com vistas a verificar a existência de indicadores que apresentavam problemas quanto à sua compreensão. A versão corrigida pode ser aplicada num estudo com 514 participantes de 8 a 11 anos em salas de primeiro ciclo do ensino fundamental. A escala pretendeu avaliar a percepção do estudante a respeito de quanto se sentia capaz de realizar tarefas escolares e quanto ao próprio

desempenho acadêmico. Esse primeiro estudo resultou em uma escala de 20 itens distribuídos em dois fatores e com cinco assertivas de respostas (MARTINELLI et al. 2009) e foi proposto para avaliar a autoeficácia acadêmica de crianças.

Para a utilização do instrumento com estudantes adultos, foi realizado um novo estudo e partiu-se de uma escala de 28 itens que apresentavam três alternativas de respostas (muito capaz, suficientemente capaz e pouco capaz) para responder perguntas do tipo “quanto você se sente capaz de ter boas notas na maioria das matérias?” ou “quanto você se sente capaz de estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer?”. O instrumento foi aplicado em 158 adultos, alunos da educação de jovens e adultos de duas cidades do estado de São Paulo. A medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,784$) e o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 746,443$, $gl = 136$, $p = 0,000$) sugeriram a possibilidade de extração de mais de um fator nos itens da escala de autoeficácia. Assim, procedeu-se a análise fatorial dos itens da escala. Considerando que se desejava uma escala mais compacta e que também utilizasse os itens com cargas fatoriais mais altas nos fatores, ou, em outros termos, que fossem mais altamente correlacionados a eles, utilizaram-se como regra de inclusão de itens nos fatores, aqueles que tivessem saturação acima de 0,40. As análises revelaram a possibilidade de extração de dois fatores que explicaram 41,13% da variância.

A partir desses dados, foram calculados os coeficientes de consistência interna dos fatores por meio das medidas Alfa de Cronbach, sendo o primeiro fator constituído por 10 itens com um Alfa de Cronbach de 0,8021, denominado de Autoeficácia para o Estudo por compreender crenças de autoeficácia relativas à habilidade de uma pessoa para resolver atividades ou tarefas escolares, atingir boas notas e estudar sem ajuda dos pares ou professores. O segundo fator, composto por 7 itens apresentando Alfa de Cronbach de 0,802, foi denominado Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico, e informa sobre as crenças nas habilidades relativas à organização de ações e estratégias para melhorar ou manter seu desempenho acadêmico. A escala final ficou composta de 17 itens e apresentou um Alfa de Cronbach de 0,8117 e está disposta em uma escala Likert de 3 pontos em que são atribuídos 0, 1 e 2 pontos respectivamente para as respostas pouco capaz, suficientemente capaz e muito capaz.

3.3.2. Questionário Semidirigido

O questionário (anexo 1) foi elaborado com o objetivo de obter dados para caracterizar a população de estudantes de EJA no que se refere à vivência escolar dos estudantes e ex-estudantes. Está estruturado para ser respondido de forma dissertativa, sendo que o direcionamento das perguntas prioriza assuntos sobre o passado escolar do participante, o momento atual e sobre as perspectivas de completar os estudos. E está composto de questões do tipo: “Com que idade saiu da escola regular e por que teve que deixar os estudos?”; “Relate sobre suas vitórias e fracassos pessoais na escola”; “Que coisas são importantes fazer para que seu aprendizado seja melhor?”. Esse instrumento buscou ainda complementar os dados obtidos com a escala de autoeficácia, à medida que também permite saber sobre aspectos relativos a essa variável.

3.4. Procedimento de coleta de dados

Previamente à realização da coleta de dados, o projeto da presente pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP para aprovação da utilização dos instrumentos. A documentação foi admitida sem restrições sob o parecer CEP nº 342/2008, em 27 de maio de 2008, e seguiram-se as providências para realização da pesquisa.

No primeiro momento, contatou-se a Secretaria Municipal de Educação da cidade em que foi realizado o estudo, apresentando-se o projeto e uma carta de apresentação da pesquisadora (anexo 2) como condição e exigência para autorização de levantamento de possíveis alunos para participar do estudo. Com a autorização da Secretaria foi procurado o Centro Municipal de Educação Supletiva, local em que se desenvolvem as aulas de Telecurso 2000 no município, e contatado o grupo de gestores que disponibilizaram os horários de aula e acesso aos documentos dos alunos.

A pesquisadora visitou as turmas em horário de aula e apresentou o projeto de pesquisa aos estudantes para esclarecimento dos objetivos. Solicitou a participação e a autorização

individual dos estudantes mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação (anexo 3). Todos foram assegurados de que a participação era voluntária e foi informado sobre o caráter confidencial dos nomes e dados pessoais e assegurado que as informações seriam usadas apenas para fins desta pesquisa. Os estudantes presentes, no dia da coleta de dados, responderam as perguntas da Escala de Autoeficácia Acadêmica e depois o Questionário semiestruturado, sendo que as aplicações duraram em média 40 minutos. A coleta de dados em sala de aula ocorreu nas turmas de ensino fundamental de segundo ciclo e ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno estendendo-se por três dias consecutivos.

No Centro Municipal de Educação Supletiva, também foram solicitados os endereços (telefone, rua, bairro etc.) de ex-estudantes. Esses dados foram verificados a partir da ficha de matrícula dos alunos e no diário de classe do professor para confirmação da desistência do estudante. Para coleta de dados com ex-estudantes, o procedimento inicial da pesquisadora foi realizar contato por telefone, a fim de explicar brevemente o motivo deste e agendar um encontro com o ex-estudante para responder os instrumentos. Após as primeiras vinte ligações telefônicas, notou-se que as pessoas não eram receptivas em colaborar com a pesquisa, pois a proposta de visita às residências gerava desconfiança e medo nos indivíduos. Optou-se, a partir daí, por ir até as residências de ex-estudantes, sem aviso prévio, para melhor esclarecimento sobre a pesquisa e sobre a forma de participação.

Para a realização das visitas até as residências dos ex-estudantes, treinaram-se duas assistentes, professoras de ensino fundamental. Essa medida foi necessária a fim de que o trabalho fosse realizado em menor tempo possível. As visitas aconteceram em diferentes bairros da cidade, escolhidos pela localização acessível, sendo que foram visitados ex-estudantes de bairros centrais e de periferia. Ao abordarem uma residência, as pesquisadoras procuravam pelo ex-estudante, de acordo com a lista oferecida pelo Centro Municipal de Educação Supletiva. A lista com nomes de outros conhecidos oferecia aos entrevistados maior credibilidade e transparência sobre os trabalhos. As pesquisadoras explicavam o motivo da visita e, caso os indivíduos se mostrassem atentos, era apresentado o consentimento livre e esclarecido para participação. Os indivíduos receptivos à proposta de participar da pesquisa respondiam os

instrumentos no momento da visita, mas por alguns motivos apresentados por eles, como o motivo de ter pressa, por exemplo, solicitavam os protocolos para responderem, sozinhos, em outro momento. Ao deixarem os protocolos, as pesquisadoras se comprometiam em retomar o material respondido, em horário combinado.

A maioria dos participantes que respondeu ao questionário na presença de uma pesquisadora solicitava que ela mesma fosse a escriba e limitava-se a responder verbalmente as questões lidas pela pesquisadora. Os protocolos que ficavam nas casas nem sempre eram devolvidos no dia combinado, fato que gerou maior dispêndio de tempo. Algumas vezes os protocolos eram devolvidos por terceiros, o que impossibilitou que a pesquisadora pudesse tirar alguma dúvida ao conferir o preenchimento do protocolo. Foram visitadas aproximadamente 150 residências no período de sete meses e resultou em 51 protocolos possíveis de serem aproveitados na pesquisa.

3.5. Procedimento de análise dos dados

Os resultados para análise e discussão foram extraídos dos protocolos de aplicação da Escala de Autoeficácia Acadêmica e da categorização de respostas do Questionário Semidirigido de cada um dos grupos e realizada a interpretação dos dados de forma quantitativa e qualitativa. Para verificação dos resultados quantitativos da Escala de Autoeficácia Acadêmica, os dados coletados foram pontuados considerando valores de 0 a 2 para as respostas pouco capaz, suficientemente capaz e muito capaz, respectivamente, a fim de possibilitar o tratamento estatístico dos dados e encontrar os valores descritivos de média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima de cada grupo de participantes, relacionados aos fatores de autoeficácia para o estudo e autoeficácia para o desempenho, bem como para uma medida geral da escala.

Posteriormente, foram empregadas duas provas estatísticas não paramétricas, a prova de *Wilcoxon* para avaliar possíveis diferenças dos grupos relacionadas aos dois fatores da escala, e o teste de Mann-Whitney, que compara duas amostras independentes, com relação à mesma variável, que foi usado para comparar os resultados de autoeficácia acadêmica do grupo de estudantes e ex-estudantes. Considerou-se significativo todo resultado com *p.value* (significância)

igual ou inferior a 0,05. Essa mesma análise também foi feita comparando-se as respostas dos grupos em cada uma das questões propostas na escala de avaliação da autoeficácia. Os dados colhidos nas análises quantitativas foram discutidos buscando-se a interpretação desses resultados.

O Questionário Semidirigido gerou diferentes respostas em cada uma das questões abertas, estabelecendo a necessidade de analisar os conteúdos abordados pelos participantes e criarem-se categorias de respostas. Bardin (2008) sugere que a análise de conteúdo deve ser realizada em três fases: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados. De acordo com as orientações teóricas, primeiramente foi realizada a exploração do material, sendo que todas as respostas foram separadas buscando-se sinônimos, expressões com o mesmo sentido e padrões, realizando-se a pré-análise dos conteúdos das respostas. Depois se realizou a organização das informações colhidas e a sintetização dos dados que possibilitaram a criação das categorias de respostas e a contagem. As categorias de respostas foram dispostas em tabelas e contabilizadas de forma bruta, ou seja, pela quantidade de vezes que a resposta foi emitida (N) e também se apresentou o percentual (%) de cada categoria de acordo com a quantidade total de resposta emitida em cada questão. Por fim, o tratamento dos resultados foi exposto em tabelas, descrito e interpretado. Além disso, esses resultados foram comparados qualitativamente com os resultados da escala de autoeficácia com o objetivo de verificar a percepção da autoeficácia nos diferentes grupos. Conforme o delineamento proposto por esse procedimento de análise de dados, segue o capítulo com os resultados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Para contemplar e discutir o objetivo estabelecido no presente estudo, os resultados foram organizados em três partes. Inicialmente, são apresentadas as tabelas com análises descritivas da Escala Autoeficácia Acadêmica e os dados quantitativos sobre o desempenho dos grupos, considerando as subescalas de Autoeficácia para o Estudo, a Autoeficácia para o Desempenho e a escala geral. Para verificação das diferenças entre as subescalas, para cada um dos grupos, utilizou-se a prova de *Wilcoxon*. Com o intuito de comparar os grupos, utilizou-se o teste de Mann-Whitney, que compara duas amostras independentes com relação à mesma variável. Consideraram-se significativos os resultados com *p.value* (significância) igual ou inferior a 0,05. Os resultados do teste *Mann-Whitney* também foram analisados de forma qualitativa. Na terceira parte, são apresentados os resultados de categorização das respostas apresentadas pelos participantes no Questionário Semidirigido. A apresentação das categorias de respostas foi disposta em tabelas com a comparação das respostas dos grupos de estudantes e de ex-estudantes e respectivas análises qualitativas.

4.1. Resultados da Escala de Autoeficácia Acadêmica

Os resultados foram analisados considerando-se os fatores extraídos para as subescalas e para a escala geral, tanto para os grupos de estudantes, quanto para os ex-estudantes, conforme mostrados nas TABELAS 1 e 2. Na escala de Autoeficácia Acadêmica, a pontuação do fator relativo à autoeficácia para o estudo pode variar de 0 a 20, cujo ponto médio é 10. Já a pontuação para o fator relacionado à subescala de autoeficácia para o desempenho pode variar de 0 a 14, cujo ponto médio é 07. A pontuação da escala geral de autoeficácia pode variar de 0 a 34 pontos, sendo o ponto médio 17.

TABELA 1- ANÁLISES DESCRITIVAS DA AUTOEFICÁCIA - GRUPO DE ESTUDANTES

FATORES	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	PONTUAÇÃO MÍNIMA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Autoeficácia para estudo	57	8,33	3,552	2	19
Autoeficácia para desempenho	57	9,56	2,854	2	14
Escala Geral	57	17,89	5,073	8	31

Na análise do grupo de estudantes, observa-se pontuação média geral de 17,89. A média geral do grupo encontra-se acima do ponto médio da escala que era de 17 pontos, sendo que este resultado revela uma boa percepção de autoeficácia acadêmica pelo grupo. Observando-se as médias obtidas pelo grupo, na subescala de autoeficácia para o estudo (8,33) percebe-se a proximidade da média possível para a subescala que era de 10 pontos. Já a autoeficácia para o desempenho (9,56) encontra-se acima da pontuação média possível que era de 7 pontos. A prova de *Wilcoxon* revelou diferenças significativas entre os resultados das subescalas para esse grupo ($p=0,012$), sendo que este apresentou melhor autoeficácia para a segunda subescala que informa sobre as crenças nas habilidades relativas à organização de ações e estratégias para melhorar ou manter seu desempenho acadêmico.

TABELA 2- ANÁLISES DESCRITIVAS DA AUTOEFICÁCIA - GRUPO DE EX-ESTUDANTES

FATORES	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	PONTUAÇÃO MÍNIMA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Autoeficácia para estudo	51	9,06	4,263	0	18
Autoeficácia para desempenho	51	9,14	3,371	02	14
Escala Geral	51	18,20	6,296	04	32

A média de pontuação da autoeficácia acadêmica do grupo de ex-estudantes (18,20) também esteve acima do ponto médio (17 pontos) possível para a escala. O grupo de ex-estudantes revelou boa percepção de autoeficácia acadêmica. A prova de *Wilcoxon* não revelou diferenças significativas ($p=0,872$) entre as subescalas de autoeficácia para o estudo e a autoeficácia para o desempenho, demonstrando que o grupo de ex-estudantes comportou-se de forma semelhante e sem destaque para qualquer uma das subescalas.

4.2. Análise comparativa dos grupos para Escala de Autoeficácia Acadêmica

As análises, a seguir, referem-se à comparação entre os grupos com relação à autoeficácia acadêmica. Os resultados do teste de Mann-Whitney são apresentados para as duas subescalas e para o resultado geral da escala.

TABELA 3 - DADOS DESCRITIVOS SEGUNDO O TESTE MANN-WHITNEY.

FATORES	GRUPOS	N	MEAN RANK	MANN-WHITNEY U	Z	P
Autoeficácia Estudo	Estudantes	57	50,69	1236,500	-1,340	0,180
	Ex-estudantes	51	58,75			
Autoeficácia Desempenho	Estudantes	57	56,25	1354,000	-0,616	0,538
	Ex-estudantes	51	52,55			
Escala Geral	Estudantes	57	53,83	1415,500	-0,234	0,815
	Ex-estudantes	51	55,25			

Conforme dados apresentados na TABELA 3, e de acordo com o teste de Mann-Whitney, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das medidas da escala de autoeficácia. A fim de verificar se haveria diferenças entre os grupos, especificamente em cada uma das questões propostas pelo instrumento, essa mesma análise foi realizada comparando-se as respostas em cada questão. O resultado dessa análise encontra-se a seguir.

TABELA 4- RESULTADOS DO TESTE MANN-WHITNEY PARA AS QUESTÕES DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

QUESTÃO DA ESCALA	GRUPO	MEAN RANK	MANN WHITNEY	Z	P
Resolver as atividades que a professora passa sem pedir ajuda de ninguém.	1	56,30	1351,000	-,743	0,457
	2	52,49			
Fazer todas as atividades propostas no dia de aula sem erros	1	51,05	1257,000	-1,348	0,178
	2	58,35			
Escrever uma história sem erros de escrita	1	50,61	1231,500	1,545	0,122
	2	58,85			
Realizar sem ajuda as atividades que a professora propõe	1	56,32	1350,000	-,725	0,468
	2	52,47			
Resolver as atividades de Língua Portuguesa sem pedir a ajuda da professora	1	52,80	1356,500	-,665	0,506
	2	56,40			
Ter boas notas na maioria das matérias	1	51,13	1261,500	-1,385	0,166
	2	58,26			
Copiar da lousa sem errar	1	54,84	1434,000	-,135	0,893
	2	54,12			
Resolver as operações (contas) de cabeça	1	54,59	1448,500	-,034	0,973
	2	54,40			
Escrever um ditado sem erros	1	53,38	1389,500	-,427	0,669
	2	55,75			
Escrever uma história com poucos erros de escrita	1	50,83	1244,500	-1,408	0,159
	2	58,60			
Revisar as atividades quando termino de fazê-las	1	52,06	1314,500	-,980	0,327
	2	57,23			
Estudar novamente as coisas que errei	1	56,38	1346,500	-,726	0,468
	2	52,40			
Anotar as instruções da professora para estudar	1	58,18	1243,500	-1,432	0,152
	2	50,38			
Manter os materiais escolares organizados	1	54,35	1445,000	-,061	0,951
	2	54,67			
Escolher um lugar sem barulho para estudar para que eu não me distraia	1	53,29	1384,500	-,495	0,620
	2	55,85			
Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer	1	54,61	1447,000	-,043	0,966
	2	54,37			
Estudar para a prova com mais de um dia de antecedência	1	58,45	1228,500	-1,503	0,133
	2	50,09			

1 = GRUPO DE ESTUDANTES MATRICULADOS; 2 = GRUPO DE EX-ESTUDANTES.

Embora não haja diferenças estatisticamente significantes entre as respostas dos grupos para cada questão, as respostas dos grupos 1 e 2 foram analisadas de forma qualitativa à medida que os grupos pontuaram de forma diferente na maioria das questões. As questões de 1 a 10 compreendem a subescala de autoeficácia para o estudo a qual envolve questões relacionadas à resolução de tarefas ou a atividades escolares, enquanto as questões de 11 a 17 dizem respeito à autoeficácia para o desempenho e envolvem ações, comportamentos e uso de estratégias que possam favorecer o desempenho escolar.

Considerando os valores de pontuação nas questões da primeira subescala, nota-se que o grupo de estudantes manteve maior pontuação nas questões 1 e 4, em que se afirmava crer na própria habilidade de se resolver as atividades acadêmicas sem ajuda de outras pessoas, sejam professores ou colegas. Por outro lado, o grupo de ex-estudantes pontuou melhor que o grupo de estudantes em 6 questões da primeira subescala (questões 2, 3, 5, 6, e 10). Essas questões versam principalmente sobre habilidades acadêmicas relacionadas à escrita ortográfica, inclusive sem ajuda da professora, e à possibilidade de concluir com êxito as atividades acadêmicas oferecidas e, com isso, tirar boas notas.

As questões mais bem pontuadas nos dois grupos referem-se a habilidades distintas e que poderiam inferir algumas características. Nesse caso, os estudantes mostraram-se mais autoeficazes em relação à independência para o estudo e mais suscetíveis aos erros de ortografia e às notas baixas. Os ex-estudantes se julgaram mais capazes para escrever corretamente e tirar boas notas que os estudantes e, por outro lado, aqueles revelam sentir maior necessidade de apoios tais como a ajuda de professores ou outras pessoas.

Analisando a pontuação da segunda subescala (questões 11 a 17), os estudantes se destacaram mais nas questões 12, 13 e 17. Isso pode demonstrar confiança na habilidade para executar ações e estratégias para um bom desempenho na escola. Uma vez que já se havia apontado a autoeficácia para realizar as atividades escolares de forma independente, pode-se inferir que as respostas dos estudantes nas duas partes da escala complementam-se.

Quanto aos ex-estudantes, demonstraram na segunda subescala maior pontuação nos itens 11 e 15, que versam sobre as habilidades de revisar as atividades e escolher um lugar adequado para realizarem seus estudos. Esses resultados ampliam as habilidades apontadas na primeira parte da escala entre os ex-estudantes que se destacaram pela confiança na escrita correta.

As habilidades envolvidas nas questões 7, 8, 14 e 16 foram pontuadas de forma semelhante em ambos os grupos, demonstrando que os participantes acreditam na capacidade individual para fazer cópias sem errar, fazer cálculos sem apoio escrito ou de outro material, manter os materiais escolares organizados ou a mão, de modo que não interfira em seu rendimento escolar, e estudar quando é necessário. Pode-se dizer que tais habilidades em grupos de alunos adultos são esperadas, pois se trata de habilidades de indivíduos que já têm experiência com uma rotina escolar.

4.3. Resultados do Questionário Semidirigido aplicado aos estudantes e ex-estudantes.

O Questionário Semidirigido buscou levantar características do público de EJA que cursava as aulas de telecurso 2000 e de ex-estudantes que desistiram do curso. Os dados do questionário revelaram tendências da percepção da autoeficácia dos participantes por meio de questões abertas, ao abordarem assuntos como a desistência do curso e seus motivos, a crença em tirar boas notas, a crença em ser aceito pelos pares e sobre as conquistas e fracassos na escola, entre outros. As categorias foram criadas buscando-se padrões de respostas nos assuntos abordados pelos participantes e obtidas pela análise de conteúdo destas, seguindo-se etapas de organização, sintetização e categorização da informação. Nas tabelas a seguir, são apresentados os resultados dessas análises.

TABELA 5- RESPOSTAS SOBRE A DESISTÊNCIA DAS AULAS DE TELECURSO

RESPOSTAS	ESTUDANTES	ESTUDANTES %	EX- ESTUDANTES	EX- ESTUDANTES %
Sim	09	15,	51	100
Não	48	84,2	—	—
Total de respostas	57	100	51	100

Entre os estudantes, os resultados demonstram que 84,2% nunca desistiram, ou seja, estão estudando desde que efetuaram matrícula, e 15,8% já se matricularam e desistiram de cursar a EJA pelo menos uma vez. Dentre os ex-estudantes, todos já desistiram, pois no momento da entrevista, estavam fora do sistema de ensino.

TABELA 6- DESISTÊNCIAS DO CURSO PELOS PARTICIPANTES

RESPOSTAS	ESTUDANTES	ESTUDANTES %	EX- ESTUDANTES	EX- ESTUDANTES %
Nunca desistiram	48	84,2	—	—
Uma ou duas vezes	07	12,3	45	88,2
Três ou quatro vezes	02	3,5	—	—
Cinco vezes ou mais	—	—	06	11,8
Total de respostas	57	100	51	100

Na TABELA 6, observa-se a quantidade de estudantes e ex-estudantes que já desistiram alguma vez do curso. Considerando a porcentagem dos alunos que desistiram 1 ou mais vezes (15,8%) de frequentar o curso de EJA, observa-se que os estudantes têm menor incidência de desistências. Dentre os ex-estudantes, a maioria também desistiu por uma ou duas vezes, mas chama a atenção o fato de 11,8% dos participantes terem desistido do curso por cinco vezes ou mais.

TABELA 7- SOBRE OS MOTIVOS DE DESISTÊNCIA DO CURSO

CATEGORIAS DE RESPOSTA	GRUPO 1	GRUPO 1%	GRUPO 2	GRUPO 2%
O horário do trabalho	04	28,6	12	23,1
Deixou de estudar para trabalhar	04	28,6	08	15,4
Cansaço do trabalho ou morava longe da escola	02	14,3	07	13,5
Motivos pessoais	02	14,3	05	9,6
Dificuldades no curso (de estudos ou desentendimentos com pessoas)	01	7,1	03	5,8
Problemas de saúde	—	—	03	5,8
Em branco ou motivos não revelados	01	7,1	14	26,9
Total de respostas	14	100	52	100

GRUPO 1 = ESTUDANTES; GRUPO 2 = EX-ESTUDANTES

Considerando os participantes que alguma vez desistiram do curso de EJA, perguntou-se sobre os motivos de desistência. Como resultado, encontrou-se representatividade dos dois grupos de entrevistados para a maioria das categorias de respostas de desistência, sendo que apenas a categoria “problemas de saúde” foi apresentada somente pelos ex-estudantes. Essa categoria de respostas apontou motivos como cirurgias, doenças ou tratamentos de saúde.

Nas duas amostras de participantes, a maior justificativa de respostas relacionou o horário de trabalho ao abandono das aulas, apesar do curso de EJA ser oferecido nos horários matutino, vespertino e noturno na cidade em que foi realizada a pesquisa. A segunda categoria de respostas mais declarada também se relaciona ao trabalho como motivo de impedimento para a frequência às aulas de EJA, sendo que 28,6% de estudantes e 15,4% de ex-estudantes responderam que o motivo de abandonarem o curso foi “para trabalhar”. A terceira resposta de maior incidência nos grupos também se relaciona ao trabalho, apesar de nesse caso os participantes declararem isso de forma implícita, que é o motivo do “cansaço”. Muitas vezes, a palavra cansaço como motivo da

desistência descrevia como as pessoas se sentiam após o dia de trabalho. Pode-se concluir que depois de um dia de trabalho, não se sentiam aptas a frequentar mais uma jornada de esforços nos estudos na escola. Motivos pessoais, como cuidar dos filhos e a falta de apoio familiar, foram apontados como a quarta categoria de respostas mais frequente, tanto para o grupo de estudantes quanto para o grupo de ex-estudantes. Com relação à quinta categoria de respostas, verificaram-se as dificuldades escolares, destacando-se que o grupo de estudantes apontou essa justificativa com mais frequência (7,1%). Pode-se concluir que vários motivos contribuíram para a desistência dos participantes em algum momento da vida escolar, porém os motivos relacionados ao trabalho apresentaram-se com mais força, impedindo a frequência dos estudantes em EJA.

Chamam a atenção os resultados da categoria de resposta “em branco ou não revelados”. A grande diferença de manifestações entre os dois grupos pode denotar que os ex-estudantes tiveram maior dificuldade em admitir e justificar a desistência do curso, preferindo omitir-se o assunto.

TABELA 8- IDADE EM QUE OS PARTICIPANTES EVADIRAM DA ESCOLA REGULAR.

IDADES E NÍVEIS DE ENSINO	ESTUDANTES	ESTUDANTES %	EX-ESTUDANTES	EX-ESTUDANTES %
Entre 07 e 10 anos (EF)	06	10,5	04	7,8
Entre 16 e 18 anos (EM)	09	15,8	12	23,5
Acima de 18	09	15,8	06	11,8
Nunca parou e migrou para EJA	02	3,5	—	—
Nunca estudou na escola regular	—	—	02	3,9
Resposta em branco ou não lembra	03	5,3	04	7,8
Total de respostas	57	100	51	100

A TABELA 8 mostra a faixa etária e o nível de ensino que os participantes deixaram a escola regular. Os dados apresentados revelam que tanto os estudantes como os ex-estudantes, na sua maioria, evadiram da escola regular numa faixa etária semelhante, ou seja, entre 11 e 15 anos. Isso corresponde ao ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano, considerando-se os níveis de ensino atuais). Esse dado era esperado, pois a EJA de telecurso é organizado para atendimento à população que deixa os estudos nessa faixa etária.

Uma porcentagem menos expressiva de indivíduos, de ambos os grupos, deixou a escola regular com idade entre 7 e 10 anos, faixa etária que corresponde ao nível de ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano das séries atuais). Sobre esse dado, pode-se constatar que uma porcentagem de pessoas no grupo de ex-estudantes não frequentou a escola regular desde a alfabetização. Essa constatação significa que a vida escolar se deu em maior parte nas salas de EJA. Para esses indivíduos, supõe-se que as dificuldades foram ainda maiores, pois tiveram que se alfabetizar depois de adultos para alcançarem os níveis de ensino fundamental 2 e ensino médio (atendidos pelo telecurso). Essas possíveis dificuldades podem ter influenciado a desistência dos alunos.

Entre 16 e 18 anos de idade encontram-se 15,8% de estudantes e 23,5% de ex-estudantes que evadiram do sistema regular, faixa etária correspondente ao ensino médio, embora não se tenha investigado se na época da desistência já frequentavam esse nível de ensino. Esses dados demonstraram que os participantes evadiram mais do sistema regular de ensino quando jovens do que quando crianças.

TABELA 9 - MOTIVOS DE EVASÃO DA ESCOLA REGULAR

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 1 %	GRUPO 2	GRUPO 2 %
Para trabalhar e ajudar a família	30	8,4	31	59,6
Motivos Pessoais (Desânimo, perda de interesse, não gostava, falta de consciência, porque quis)	06	7	6	11,5
Morava onde não tinha escola (zona rural, vilarejos)	07	1,3	3	5,8
Mudança abrupta de vida (residência, família foi para exterior, separação dos pais, perdas familiares)	04	5	—	—
Casamento e/ou gravidez	02	2	4	7,7
Falta de incentivo da família	02	2	1	1,9
Concluiu o fundamental e parou	—	—	2	3,9
Nunca parou, mas mudou para EJA	01	6	—	—
Em branco ou não se lembra	10	6,1	5	9,6
Total de respostas	62	00	52	100

GRUPO 1 = ESTUDANTES; GRUPO 2 = EX-ESTUDANTES

O principal motivo de evasão da escola regular para os participantes relaciona-se à necessidade de trabalhar para ajudar a família. Considerando ainda os percentuais da TABELA 8, em que a maioria deixou os estudos entre 11 e 15 anos, entende-se que nessa idade eles ainda dependiam da família para sobrevivência e que se tratavam de famílias de baixo nível socioeconômico.

Para o grupo de estudantes, o segundo motivo mais apresentado foi morar longe da escola. Já para os ex-estudantes, o segundo motivo mais frequente tratava-se de uma motivação pessoal, pois declararam que desistiram dos estudos na juventude por iniciativa própria, sendo que os

motivos foram: desânimo, falta de interesse ou falta de consciência sobre a necessidade dos estudos e da escola. Tais motivos podem ser considerados subjetivos e intrínsecos aos indivíduos.

A mudança abrupta na rotina da família, como causa para o abandono dos estudantes (6,5%), não foi uma categoria compartilhada pelo grupo de ex-estudantes. Um motivo compartilhado entre os dois grupos foi casamento e ou gravidez. Esses dados apontam que, para muitos, essas são condições que dificultam o retorno ao telecurso e que há mais ex-estudantes que estudantes que alegam esse motivo.

A falta de incentivo ou apoio de membros da família, como pais e cônjuges, também apareceu em ambos os grupos como motivo para desistência do curso de EJA, sendo que 3,2% de estudantes e 1,9% de ex-estudantes declararam ter desistido do curso, pelo menos uma vez, por esse motivo. Entre os ex-estudantes, foi apresentado um tipo de resposta (“concluiu o fundamental e parou”) não compartilhada com os estudantes. Essa resposta significa que, dos ex-estudantes que realizaram matrícula no ensino médio, 6,5% desistiram do curso e apresentaram como motivo o fato de terem concluído o ensino fundamental. Portanto, o motivo apresentado seria para eles o final da trajetória escolar.

TABELA 10- IDADE EM QUE OS PARTICIPANTES RETORNARAM AOS ESTUDOS

IDADES	ESTUDANTES	ESTUDANTES %	EX- ESTUDANTES	EX- ESTUDANTES %
Entre 15 e 19	05	8,8	08	15,7
Entre 20 e 29	14	24,5	17	33,4
Entre 30 e 39	15	26,3	09	17,6
Entre 40 e 49	12	21,1	09	17,6
50 ou acima	03	5,3	02	3,9
Em branco ou nunca parou ou mudou para EJA	08	14	06	11,8
Total de respostas	57	100	51	100

Ao verificar em que idade os grupos de participantes retornaram aos bancos escolares, foi levantado que, na maioria, os que eram estudantes matriculados retornaram entre 30 e 39 anos e os ex-estudantes entre 20 e 29 anos. Observando-se essas categorias, compreende-se que a maioria dos indivíduos regressou à escola em idade adulta e produtiva. A maioria dos indivíduos possuía famílias com filhos e dependentes e pode-se acreditar que os indivíduos buscam definir carreiras pessoais e firmarem-se no mercado de trabalho para então buscarem a conclusão dos níveis de ensino fundamental 2 e ensino médio. Observou-se ainda que os estudantes foram os que retomaram os estudos com idade mais avançada e, sabendo-se ainda que são os que desistiram menos, pode-se inferir que o retorno em uma idade mais avançada pode ter sido um dos motivos que fez este grupo permanecer mais tempo ou perseverar mais para terminar o curso.

TABELA 11- SOBRE OS MOTIVOS QUE LEVARAM OS PARTICIPANTES A OPTAREM PELA EJA

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 1 %	GRUPO 2	GRUPO 2 %
Crença em vantagens do curso de EJA sobre o ensino regular.	14	21,9	08	14,3
Necessidade imposta pelo emprego	04	6,2	11	19,6
Ascender na profissão ou no mercado de trabalho e ou dar continuidade aos estudos.	12	18,8	08	14,3
Para ter certificado ou concluir um nível	08	12,5	09	16,1
Crença na importância do estudo para melhorar a qualidade de vida.	05	7,8	06	10,7
Vontade própria (honra, gosto pelo estudo)	06	9,4	02	3,6
Ganhar conhecimentos	04	6,2	03	5,3
Em branco	11	17,2	09	16,1
Total de respostas	64	100	56	100

Quando se buscou levantar as razões para se optar pelo curso de EJA, em comparação ao sistema regular de ensino, observou-se, que para os estudantes, a maior incidência de respostas esteve relacionada aos motivos de que o curso oferece mais vantagens, como o aproveitamento do tempo, o oferecimento do curso em vários horários (matutino, vespertino e noturno), entre outras justificativas. Para os ex-estudantes, porém, a categoria de resposta mais escolhida relaciona-se a uma necessidade imposta ao indivíduo, como quando é exigida a conclusão de um nível de ensino para permanência do trabalhador na função ou no emprego. A escolha dessa categoria de resposta como mais frequente entre os ex-estudantes pode demonstrar que a imposição do estudo é um motivo fraco para garantir a permanência dos trabalhadores na escola.

A segunda categoria de respostas mais apresentada pelo grupo de estudantes se refere à “ascensão profissional e escolar”. Essa categoria de respostas foi diferenciada da categoria de respostas “obter o certificado ou concluir um nível de ensino”, apontada como a segunda categoria de respostas mais frequente pelo grupo de ex-estudantes. Essas categorias de respostas apresentavam motivos com conotações diferentes, sendo que a primeira utilizava expressões que podem ser relacionadas à busca de ideais e satisfação pessoal.

As respostas em branco se destacaram pela alta frequência nos dois grupos. Podem ser interpretadas como uma esquivar à resposta reflexiva ou uma esquivar por uma dificuldade de apresentar os reais motivos que levaram esses adultos à busca pelos estudos em EJA. As demais categorias apontadas para justificar a opção pelo estudo em EJA demonstram motivos como: “melhorar de vida ou ter um futuro melhor”, “estudar é importante”, “ser uma honra”, “gostar de estudar” e “ganhar conhecimentos”. Esses motivos se manifestaram no grupo de estudantes em maior frequência do que no de ex-estudantes.

TABELA 12- SOBRE O QUE É IMPORTANTE PARA QUE O APRENDIZADO DO ESTUDANTE SEJA MELHOR

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 1 %	GRUPO 2	GRUPO 2 %
Motivação pessoal (determinação, empenho, objetivos, perseverança, dedicação, gostar de estudar, saber que é capaz)	32	35,1	06	10,3
Ações de estudo em casa (estudar, rever, arrumar tempo de estudar, ler, pesquisar)	16	17,6	16	27,6
Ações do Professor (resumos do professor, ter um bom professor)	14	15,4	08	13,8
Ações de estudo na escola (prestar atenção na aula, fazer perguntas, frequentar)	13	14,3	05	8,6
Em branco	06	6,6	08	13,8
Ações políticas (melhoria da qualidade de ensino, do prédio escolar, materiais)	05	5,5	07	12,1
Não identifica nada para melhorar.	04	4,4	04	6,9
Outros	01	1,1	04	6,9
Total de respostas	91	100	58	100

GRUPO 1 = ESTUDANTES; GRUPO 2 = EX-ESTUDANTES

Essa questão procurou verificar a consciência dos participantes em relação às próprias necessidades para melhoria do acesso ao aprendizado. A categoria de resposta mais apontada pelos estudantes denota motivos intrínsecos e subjetivos e foi classificada como “motivação pessoal”, pois se tratava de sentimentos e de crenças do indivíduo para consigo em relação ao aprendizado, como “determinação, empenho, perseverança, dedicação, gostar de estudar, ter objetivos, saber que é capaz”. Entre os ex-estudantes, essa categoria foi pouco apontada, pois apenas 10,3% responderam dessa maneira. Para os ex-estudantes, a categoria que apresentou maior número de respostas para a questão se relacionou a ações que o indivíduo deve ter para melhorar sua eficiência para aprender, como “estudar em casa ou rever a matéria, ter tempo de

estudar em casa, ler e pesquisar”. A mesma categoria foi também a segunda mais apresentada pelos estudantes.

A categoria de respostas nomeada “ações do professor” representa os participantes que relataram que é necessária uma boa atuação do professor destacando aspectos como: ser atento, aproveitar bem o tempo da aula e fazer resumos dos conteúdos apresentados. Essa categoria de respostas pode ser considerada expressiva, já que foi a terceira categoria mais apontada pelos estudantes e a segunda por ex-estudantes, demonstrando que boa parte dos alunos acredita que as ações do professor são importantes para que o aprendizado ocorra.

As categorias “não identifica nada para melhorar” e “em branco” devem ser destacadas nessa análise à medida que demonstra a dificuldade dos indivíduos em refletir sobre as próprias necessidades para aperfeiçoar seu aprendizado na escola, principalmente no grupo de ex-estudantes, cujo percentual de respostas desse tipo foi maior.

TABELA 13- CRENÇA DO ESTUDANTE SOBRE A PRÓPRIA CAPACIDADE PARA OBTER BOAS NOTAS E BOA APRENDIZAGEM.

TIPOS DE RESPOSTAS	ESTUDANTES	ESTUDANTES	EX-	EX-
		%	ESTUDANTES	ESTUDANTES %
Positivas	44	77,2	34	66,7
Negativas	01	1,7	02	3,9
Incerteza	03	5,3	04	7,8
Em branco	09	15,8	11	21,6
Total de respostas	57	100	51	100

A questão sobre a crença na própria capacidade para obter notas altas procurou levantar a crença (positiva ou negativa) que o participante apresentava em relação a sua obtenção de sucesso escolar, visto que as notas em provas representam o aproveitamento dos estudantes em relação aos estudos e à escola. As respostas consideradas como crenças positivas tratavam de afirmativas da possibilidade de obtenção de boas notas na maioria das disciplinas ou matérias e as crenças negativas, o oposto. Pelos resultados obtidos, 77,2% dos estudantes e 66,7% dos ex-

estudantes revelaram acreditar que poderiam ter boas notas e conseqüentemente sucesso escolar. Para as respostas negativas, observa-se que em ambos os grupos não houve incidência expressiva de respostas, e foi mais apontada entre ex-estudantes.

Algumas respostas não puderam ser categorizadas da mesma forma. Assim uma categoria nomeada “incerteza” foi criada para abordar as respostas que não afirmavam de forma positiva ou negativa sobre a crença do participante sobre suas possíveis notas. As respostas assim categorizadas apresentavam expressões do tipo: “mais ou menos”, “estou me esforçando, mas...”, ou ainda, “não sei”. Nessa categoria, os grupos obtiveram maior pontuação do que na categoria respostas negativas. Esse resultado pode ser considerado coerente com a boa percepção da crença de autoeficácia, uma vez que aparentemente eles não se veem, na maioria, totalmente incapazes de obter boas notas. Houve ainda considerável percentual de respostas “em branco” que poderiam também denotar a insegurança do participante sobre sua crença, mas que, para fim deste estudo, foi considerada como outra categoria.

TABELA 14- CRENÇA SOBRE O QUE OUTROS ALUNOS PENSAM SOBRE O PARTICIPANTE

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	ESTUDANTES	ESTUDANTES %	EX-ESTUDANTES	EX-ESTUDANTES %
Respostas Positivas	28	49,1	26	50,9
Respostas Negativas	04	7	01	2
Não sabe ou não tem interesse	14	24,6	11	21,6
Em branco	11	19,3	13	25,5
Total de respostas	57	100	51	100

A respeito do que os participantes acreditam que os colegas pensam deles, as respostas mais frequentes foram predominantemente positivas, ou seja, as crenças de que as pessoas possam ter uma imagem negativa foram apontadas pelos estudantes em apenas 7% das respostas e pelos ex-estudantes em 2%. Cabe ressaltar que os estudantes, por estarem frequentando as aulas

no momento da pesquisa, recebiam maior *feedback* dos colegas de classe e conseqüentemente poderiam fazer uma autoavaliação mais realista. Nesse sentido, as respostas em branco foram mais expressivas entre os ex-estudantes. Já a categoria “não sabe ou não tem interesse” foi apontada pelos grupos de forma parecida e demonstra a fuga ou desinteresse sobre essa reflexão.

TABELA 15- SOBRE AS CONQUISTAS OU VITÓRIAS QUE O ESTUDANTE TEVE NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 1 %	GRUPO 2	GRUPO 2 %
Ter sido bom aluno (ter se esforçado, tirar boas notas)	17	31,5	5	12,5
Retomada dos estudos na EJA (ter iniciativa, coragem, conclusão do ensino fundamental)	16	29,6	18	45
Relato de conquistas no âmbito profissional e familiar.	7	13	2	5
Aprendizado (obter novos conhecimentos)	2	3,7	5	12,5
Aspectos sociais (ter sido bem recebido na escola, amizades, ter recebido atenção dos professores)	2	3,7	1	2,5
Em branco	10	18,5	9	22,5
Total de respostas	54	100	40	100

GRUPO 1= ESTUDANTES; GRUPO 2 = EX-ESTUDANTES

A TABELA 15 mostra as categorias de respostas levantadas a respeito do que os participantes consideraram como vitórias, conquistas ou sucessos na trajetória escolar, tanto na escolar regular como na EJA. A questão buscou identificar como os estudantes e ex-estudantes reconheciam, de forma positiva, as vivências escolares.

A categoria de respostas mais frequente entre os estudantes foi “ter sido um bom aluno na escola”, “ser esforçado e dedicado” ou ainda “um aluno com boas notas” que sugeriram vivências passadas ou atuais sobre a escolarização. A segunda categoria mais frequente foi “ter retomado os estudos”. Pode-se considerar que a maioria de respostas do grupo de estudantes denota a possibilidade das vivências na escola serem consideradas conquistas e vitórias ligadas ao esforço e à dedicação pessoal.

A resposta mais frequente entre os ex-estudantes se refere à categoria “retomada dos estudos na EJA”, e a segunda categoria foi a resposta em branco. Isso pode demonstrar dificuldade do ex-estudante em reconhecer na escola situações positivas, de ganho, vitória ou sucesso, como sugeria a questão apresentada. O alto índice de abstenções pode também ser interpretado, nos dois grupos de participantes, como dificuldade em expressar suas reflexões sobre as conquistas escolares ou dúvida sobre a questão.

Alguns participantes relacionaram a pergunta sobre vitórias e conquistas com aspectos pessoais e relataram como sucesso o fato de terem emprego, família e moradia, o que determinou uma categoria não esperada para a questão. As categorias de respostas “aprendizado” e “aspectos sociais”, apontadas pelos participantes, como conquista pessoal, demonstram valorização da função social da escola em transmitir conhecimentos e possibilitar trocas de experiências.

TABELA 16- SOBRE OS FRACASSOS OU DERROTAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 1 %	GRUPO 2	GRUPO 2 %
Ter abandonado os estudos em alguma época da vida (ou não estar estudando atualmente)	20	34,5	14	31,8
Dificuldades (para aprender, com a escola ou com os professores, dificuldade em alguma materia, falta de incentivo)	10	17,2	11	25
Falta de interesse pelos estudos (imaturidade, fazer bagunça, cansaço, falta nas aulas)	09	15,6	5	11,4
Não declara nenhum fracasso ou não lembra	07	12,1	2	4,5
Aspectos pessoais (dificuldades financeiras, trabalho, família)	02	3,4	3	6,8
Em branco	10	17,2	9	20,5
Total de respostas	58	100	44	100

Segundo os resultados da TABELA 16, para os participantes da pesquisa, o fato de ter deixado os estudos em alguma época da vida foi considerado um fracasso ou derrota pessoal na trajetória escolar. Essa resposta foi condizente com a questão anterior (TABELA 15) que via o retorno à escola como uma vitória ou sucesso. A segunda categoria de resposta mais apontada por ambos os grupos como reconhecimento de fracasso escolar demonstra que alunos adultos têm consciência das próprias dificuldades de aprendizagem, já que declaram sentirem-se fracassados quando não compreendem a explicação do professor, não aprendem algum conteúdo ou quando tiram notas baixas.

A falta de interesse pelos estudos na juventude também foi declarada de forma expressiva como fracasso para estudantes e ex-estudantes, sendo a terceira categoria de respostas mais frequentes para ambos os grupos. Nessa questão, os grupos se comportaram de forma bastante semelhante quanto às frequências nas categorias de respostas.

Uma parcela de participantes, ao responderem a questão, não mencionou conteúdos que apontassem a visão sobre o fracasso escolar, por isso foi criada a categoria “não declara nenhum fracasso”, junto com outra resposta de que não se lembravam de fracassos ou derrotas. As respostas referentes aos aspectos pessoais, como perda de emprego, dificuldades familiares entre outras respostas singulares, citadas como respostas a essa questão, foram categorizadas apesar de não responderem diretamente a questão. Tendo exposto os resultados quantitativos e qualitativos da Escala de Autoeficácia Acadêmica e do Questionário Semidirigido propõe-se no capítulo seguinte, uma discussão com base na literatura da área, bem como a indicação das implicações educacionais da presente pesquisa.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados já apresentados serão discutidos à luz da teoria social cognitiva, mais especificamente sob os conceitos da teoria de autoeficácia e com base na literatura da área. Os participantes da presente pesquisa foram avaliados quanto à autoeficácia acadêmica e foram separados em dois grupos por uma característica que os diferenciava. O primeiro grupo foi formado pelos estudantes que frequentavam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, enquanto o outro não frequentava porque desistiu de completar os estudos no momento da pesquisa. A partir da composição dos grupos, consideraram-se como objetivos deste estudo verificar se o grupo de estudantes que prossegue no curso de EJA se diferenciava no que diz respeito à autoeficácia percebida do grupo de alunos que o abandonou, explorar e categorizar aspectos do percurso escolar e crenças de autoeficácia desses estudantes sobre seu processo de aprendizagem.

Esse objetivo esteve pautado no que foi postulado por Bandura (1986) ao defender que as crenças dos indivíduos sobre suas capacidades representam um componente importante do esforço humano, pois seriam mediadoras da perseverança e da determinação diante das decisões e adversidades da vida. Neste estudo, priorizou-se a percepção dos estudantes sobre suas crenças de autoeficácia relativas às questões escolares, tais como as crenças dos estudantes sobre a própria capacidade de atingir níveis satisfatórios de resultados nas tarefas ou atividades escolares; o bom desempenho em ações e estratégias de apoio e organização dos estudos; a persistência na permanência do curso até a conclusão.

Considerando os objetivos deste estudo e os resultados apresentados, a discussão foi organizada em três partes. A primeira se inicia com os dados de caracterização da amostra no que diz respeito à desistência do curso, idade de abandono da escola regular, idade de retorno aos estudos e os motivos de retorno. Na segunda parte, foram discutidos os principais resultados da percepção da crença de autoeficácia para o grupo de estudantes e, após, os principais resultados da percepção para o grupo de ex-estudantes. Por fim, foram discutidos os principais achados da

comparação entre os dois grupos de participantes. Nessa discussão, buscou-se aprofundar a análise qualitativa dos dados. Como considerações finais do estudo, e ainda no corpo dessa discussão, também se buscou traçar algumas possíveis implicações educacionais para a área, as dificuldades encontradas na pesquisa e a indicação de novos estudos.

5.1. Caracterização da amostra

Os primeiros resultados demonstraram que, na grande maioria (84,2%), os participantes que frequentavam as aulas no momento da coleta nunca evadiram dessa modalidade de ensino, ou seja, nunca desistiram do curso de EJA, enquanto o grupo de ex-estudantes, além de estar fora do sistema educacional, no momento da pesquisa apresentou histórico de repetidas desistências, sendo que 88,2% do grupo evadiram uma ou duas vezes e 11,8%, cinco vezes ou mais. O fato de os ex-estudantes desistirem por mais vezes do curso representou uma característica de diferenciação entre os grupos.

A respeito da evasão escolar, pode-se dizer que é um dos principais motivos da origem e da necessidade da existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O fato de os indivíduos evadirem em algum momento da trajetória educacional influencia a vida das pessoas que não concluem a educação escolar no tempo adequado e, conseqüentemente, provoca grande repercussão social. Conforme apontam os trabalhos de pesquisa de Costa (2003) e o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional - INAF (2005), o Brasil sempre enfrentou o problema do analfabetismo, pleno ou funcional, entre jovens e adultos. Isso os leva à marginalização, quando se trata de participar plenamente de práticas socioculturais. Os trabalhos destacam também a importância de uma escolarização mínima para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas e seguir aprendendo ao longo da vida. Nesse contexto, a presente pesquisa constatou que a evasão escolar ainda persiste, dado que pode ser comprovado ao se observar que boa parte dos participantes (49,1% de estudantes e 45,2 % de ex-estudantes) evadiu da escola regular na faixa etária de 11 a 15 anos e por diferentes motivos.

O motivo de evasão mais apontado pelos participantes se relacionou à necessidade de deixar os estudos para trabalhar e de não conseguir a conciliação as duas atividades por causa dos horários ou pelo cansaço que sentiam. Considerando-se que esses indivíduos deixaram os estudos por motivo de trabalho, ainda bastante jovens (faixa etária de 11 a 15 anos) e com pouca instrução escolar, poder-se-ia inferir que, ao regressarem ao contexto escolar, estariam desmotivados e apresentariam pouca autoeficácia para atividades acadêmicas e para concluir os estudos na EJA. Além disso, o grupo de ex-estudantes tenderia a apresentar menor autoeficácia que o grupo de estudantes, se essa fosse uma das variáveis que estivesse influenciando a desistência do curso. Contudo, os resultados das análises quantitativas e qualitativas demonstraram mais semelhanças na autoeficácia dos grupos do que diferenças.

Em busca de caracterizar melhor o público-alvo desta pesquisa, perguntou-se aos participantes sobre os motivos que os levaram a retornar aos estudos da EJA. Verificou-se que a maioria dos estudantes apontou como motivo o fato de acharem o “curso mais vantajoso que o ensino regular”, o “desejo de ascender na profissão” ou ainda de “concluir os estudos” que iniciaram na infância. Já o grupo de ex-estudantes, na sua grande maioria, respondeu que retomaram os estudos em salas de EJA por motivo de “imposição das empresas ou de seus empregadores”. As respostas estão, na sua maioria, ligadas ao trabalho e ao emprego. Observa-se que o motivo mais apontado para os participantes retomarem os estudos depois de mais velhos, foi o trabalho, o mesmo da evasão da escola regular, apontado anteriormente. A necessidade de trabalhar, manter e progredir no emprego, ou seja, as relações com o trabalho é um tema que permeia a fala espontânea do público da pesquisa. Estes resultados corroboram com um estudo anteriormente levantado. A pesquisa de Naiff e Naiff (2008) que buscou conhecer representações sociais de alunos de EJA, também obteve resultados semelhantes utilizando a técnica de evocação livre e observaram na fala dos estudantes que o núcleo central das representações sociais sobre “estudar” continha muitos elementos relacionados ao mercado de trabalho e a busca de um futuro melhor.

Observando-se os tipos de respostas dados pelos grupos, infere-se que o grupo de estudantes demonstrou mais motivação pessoal para frequentar o curso, como o expresso pelo

desejo de concluir os estudos que iniciaram na infância ou por acharem o curso vantajoso em algum aspecto. Já as respostas dos ex-estudantes demonstraram uma imposição do meio sobre eles, quando afirmaram que retornaram aos estudos para garantir o emprego. Porém, considerando os resultados da Escala de Autoeficácia Acadêmica no seu aspecto geral, em que os grupos não diferenciaram quanto à boa percepção para o constructo, pode-se demonstrar que os motivos que levaram ao retorno à EJA são diversos e não influenciam diretamente a motivação para a frequência ou abandono do curso.

Quanto à idade em que os participantes retornaram à escola, verificou-se que a maioria dos estudantes (26,3 %) voltou na faixa etária entre 30 e 39 anos e os ex-estudantes (33,4 %) regressaram na faixa etária anterior, entre 29 e 30 anos. Nota-se que os participantes, em geral, retomaram a escolarização na idade adulta. Essa atitude pode ser um aspecto positivo, considerando-se a maturidade para fazer escolhas. A diferença de faixa etária entre os estudantes e ex-estudantes, no retorno à escola, pode sugerir que os indivíduos que retornam aos estudos mais velhos tendem a perseverar mais e desistir menos, no entanto, esses dados não podem ser conclusivos devido à pequena amostra de respondentes. Essa questão poderia ser mais explorada em estudos posteriores. A partir do Questionário Semidirigido, revelaram-se tendências de autoeficácia acadêmica dos participantes comparada às respostas da escala. Essas tendências e as categorias de respostas do Questionário Semidirigido serão discutidos a seguir.

5.2. O Grupo de Estudantes

Em relação aos principais resultados dos estudantes que estavam matriculados e frequentando as aulas de EJA, pode-se dizer que, quando questionados na primeira subescala a respeito da crença para o estudo ou autoeficácia para resolução de tarefas ou atividades escolares, os participantes apresentaram maiores convicções em *realizar sem ajuda as atividades que a professora propõe*. Depois, confirmaram essa convicção obtendo a segunda pontuação mais alta em outra questão que versava sobre o quanto se sentiam capazes de *resolver as atividades que a professora passa sem pedir ajuda de ninguém*.

No contexto desse instrumento, realizar ou resolver atividades sem ajuda foi interpretado como firme crença na habilidade de resolver individualmente as situações escolares e as tarefas acadêmicas, sem precisar de auxílio. Por manter a constância de expressiva pontuação nessas duas questões, que são semelhantes, acredita-se que o grupo mostrou coerência nesse tipo de resposta. Essa condição de autoeficácia para a realização autônoma de atividades ou tarefas na escola implica numa relação positiva com os estudos na EJA, uma vez que essa modalidade de ensino exige dos estudantes a progressão rápida e abreviada pelos conteúdos escolares. Por outro lado, os estudantes demonstraram menor percepção da autoeficácia sobre a resolução de tarefas acadêmicas, conforme discutido a seguir.

Nas questões, *fazer todas as atividades propostas no dia de aula sem erros, escrever uma história sem erros de escrita, resolver as atividades de Língua Portuguesa sem ajuda da professora, escrever um ditado sem erros, escrever uma história com poucos erros de escrita*, pertencentes à primeira subescala, os estudantes obtiveram pontuação menos expressiva. Na busca de compreensão para tal resultado, verifica-se, na teoria da autoeficácia, que os estudantes obtêm informações, para avaliar a sua autoeficácia, das experiências vicárias, das persuasões que recebem de outras pessoas, das próprias reações fisiológicas e emocionais e, mas acima de tudo e mais fortemente, dos desempenhos atuais ou experiências vividas, sendo estas as fontes mais influentes na criação e fortalecimento da autoeficácia percebida (BANDURA, 1986; 1997).

Compreende-se que os estudantes de EJA experimentam atividades de escrita diariamente nas diferentes disciplinas escolares e presume-se que possam vivenciar dificuldades na realização de atividades como as citadas pelas questões. Esse fato poderia interferir sobre a criação individual das crenças de autoeficácia para escrita. As dificuldades para desempenhar bem a ortografia em estudantes da EJA foram verificadas por Caliatto e Martinelli (2005; 2008), que apontaram que os estudantes apresentavam dificuldades típicas do processo de alfabetização, mesmo cursando séries finais do ensino fundamental.

Nesse contexto, presume-se que, por meio da experiência vivida diariamente na escola, os estudantes construíram uma percepção sobre suas reais habilidades em ortografia e atividades de

Língua Portuguesa. Os resultados obtidos nas tarefas de escrita podem ser para esses estudantes, em menor percepção de autoeficácia se comparadas a outras habilidades escolares.

Bandura (1986) explica que os resultados do desempenho são interpretados pelo indivíduo e esse julgamento ajuda a criar as crenças de autoeficácia. Assim, os resultados interpretados como sucessos aumentam a autoeficácia, enquanto os interpretados como fracassos diminuem. Isso implica no dever de a didática promover situações em que os estudantes também pudessem experimentar o êxito e, no caso desse grupo, em atividades de escrita. As situações de êxito direcionariam os estudantes à maior valorização pessoal e à confiança nas atividades em que se julgam menos hábeis e, conseqüentemente, de acordo com a teoria, melhorariam as condições da autoeficácia do grupo.

Ao se verificar a segunda subescala do instrumento de autoeficácia acadêmica, o grupo de estudantes também demonstrou boa percepção de autoeficácia para questões que abordavam o desempenho acadêmico, ou seja, para programar ações e estratégias para melhorar ou manter seu desempenho nos estudos. As questões mais bem pontuadas pelo grupo nessa subescala versavam sobre o quanto se sentiam capazes de *estudar novamente o que fizeram errado, anotar instruções da professora para estudar e estudar para prova com mais de um dia de antecedência*.

Tais habilidades, no contexto do domínio acadêmico, são reconhecidamente importantes por se relacionarem à autorregulação para aprendizagem (MULTON, BROWN e LENT, 1991; JOO, BONG e CHOI, 2000; JAKUBOWSKI e DEMBO, 2002; CASTRO, SAAVEDRA e ROSÁRIO, 2007; KLASSEN, KRAWCHUK E RAJANI, 2008). Conforme estudo de Zimmerman et al. (1992), a autoeficácia para aprendizagem autorregulada refere-se à percepção da capacidade de usar uma variedade de estratégias de autorregulação da aprendizagem, tais como autoavaliação, automonitoramento, definição de metas, planejamento e reestruturação do ambiente. Visto que os estudantes da EJA esperam concluir os estudos depois de retornarem tardiamente à escola, a autoeficácia para organizar estratégias para o estudo e a autorregulação para aprender são importantes habilidades para eles.

Zimmerman et al. (1992) afirmaram ainda que a aprendizagem autorregulada está positivamente relacionada à autoeficácia de realização acadêmica, como a realização de metas pessoais dos estudantes e notas finais do curso. Sobre tais resultados, pode-se inferir, também, que a autoeficácia acadêmica relacionada a fatores de autorregulação da aprendizagem sugere empenho e engajamento nas tarefas escolares. De acordo com o estudo de Pintrich e Groot (1990), os estudantes que se julgavam mais capazes eram também os que relatavam o uso de estratégias de autorregulação em tarefas escolares e o uso de estratégias metacognitivas para persistir com mais frequência em tarefas acadêmicas difíceis ou desinteressantes. Assim, a autoeficácia foi positivamente relacionada ao envolvimento dos alunos.

Um componente característico de estudantes de EJA é o fato de terem retornado tardiamente à escola e terem outros compromissos, como a família e o trabalho. Com isso, a autoeficácia para organizar estratégias para o estudo e a autorregulação para aprender são importantes componentes motivacionais para esse público de estudantes, a fim de persistirem nas tarefas escolares e obterem um bom resultado, apesar de terem mais compromissos a cumprir. Outros tipos de respostas do Questionário Semidirigido vão corroborar com esses resultados, como se poderá ver adiante.

A análise das respostas do grupo de estudantes ao Questionário Semidirigido revelou que algumas delas poderiam estar ligadas à autoeficácia, entre outros constructos motivacionais. Quando perguntados sobre o *que é importante para que o aprendizado do estudante seja melhor*, os estudantes responderam utilizando um vocabulário ligado à motivação pessoal: “é preciso ter determinação, empenho, perseverança, dedicação, objetivos, gostar de estudar e saber que é capaz”. O mesmo tipo de argumento foi apresentado pelos estudantes quando *relataram as conquistas e vitórias na trajetória escolar*, dizendo que as vitórias foram “ter sido bom aluno, ser esforçado, ter tirado boas notas”.

Aparentemente, as respostas dadas denotam que o grupo de estudantes atribui a si as condições ou causas de um bom aprendizado. Em outras palavras, o grupo considerou necessário que um estudante tenha metas, esteja empenhado e acredite em suas capacidades para que ocorra

o aprendizado na escola. Da mesma forma, essas condições motivacionais são vistas como uma vitória pessoal relacionada à escola.

Para pesquisadores da autoeficácia, esse tipo de resposta designa um constructo motivacional de Atribuição causal, sendo, em contextos educacionais, são inferências atribuídas pelos alunos quando procuram dar sentido e explicação às experiências acadêmicas, as quais produzem consequências emocionais e expectativas que afetarão as escolhas de tarefas e a persistência ou desistência perante realizações futuras (WEINER, 1985 apud NEVES E FARIA, 2007). Segundo Neves e Faria (2007), a autoeficácia acadêmica e as atribuições causais são tradicionalmente estudadas em conjunto para a compreensão de como os constructos motivacionais influenciam a realização de tarefas no âmbito educacional. As autoras revelaram que as expectativas de eficácia dos alunos são mediadas também pelas atribuições causais dadas aos sucessos e aos fracassos escolares e analisaram as correlações entre os dois constructos, e entre eles e o rendimento escolar, dentre outros objetivos. Como resultados apontaram que existe uma estreita relação entre a autoeficácia acadêmica e as atribuições e dimensões causais que desempenham ainda papel relevante na motivação e realização escolar, sendo necessário intervenção da escola para melhoria da percepção de controlabilidade das situações para a consolidação do sentimento de eficácia pessoal.

Outros pesquisadores que investigaram a autoeficácia ligada à atribuição causal (VRUGT, LANGEREIS e HOOGSTRATEN, 1997; PEI-HSUAN e SCHALLERT, 2008) também demonstraram a importância dessas relações para se manter consequências positivas para a realização escolar e a motivação para aprender. Uma vez que os estudantes assumem o controle das suas ações, desenvolvem mais consciência de que podem fazer algo para manter o sucesso e evitar o fracasso. Seria interessante que esses dados pudessem ser mais investigados, considerando-se a autoeficácia de estudantes de EJA e as atribuições causais, à medida que essas inferências foram deflagradas espontaneamente numa questão aberta. Sugere-se que, quando os alunos adultos atribuem a si o motivo ou a causa de uma boa aprendizagem, eles estariam demonstrando tanto a responsabilidade sobre suas aprendizagens como uma boa motivação para aprender.

A segunda categoria de respostas mais expressiva, para a questão sobre o *que é importante para que o aprendizado do estudante seja melhor* foi a categoria “ações de estudo em casa”. Essa categoria contemplou expressões usadas pelos estudantes como “estudar em casa, rever, arrumar tempo de estudar, ler e pesquisar”. Chamou a atenção por estar de acordo com outras respostas apresentadas anteriormente na escala de autoeficácia acadêmica e que tratavam de habilidades escolares para organizar ações para o estudo, ligadas à autorregulação da aprendizagem. A reprodução desse tipo de resposta pelo grupo de estudantes, nos dois instrumentos, denota a importância atribuída por eles na condução e na organização dos estudos em busca de resultados positivos e da conclusão do curso.

Outras categorias de respostas dos estudantes que foram compatíveis com as respostas da escala fechada dizem respeito aos resultados escolares e as relações com os pares. Ao ser solicitado que discorressem sobre *a crença na própria capacidade de obter boas notas e boa aprendizagem*, a maioria dos estudantes (tanto na escala de autoeficácia, como no questionário) deu uma resposta positiva e demonstrou acreditar na própria capacidade de aprender e tirar boas notas na escola. As respostas conjuntamente analisadas conferem a confiança dos estudantes sobre essas capacidades. Esse mesmo sentimento positivo pôde ser verificado em outras categorias de respostas sobre sua condição de estudantes, como quando perguntados quais as *crenças sobre o que os outros alunos pensam sobre você*. A maioria dos estudantes respondeu com opiniões positivas (49,1% de respostas positivas em detrimento de 7% de respostas negativas), afirmando que acreditavam que os outros alunos viam boas qualidades neles e, conseqüentemente, cultivam boas interações sociais na escola.

Sob a perspectiva das relações sociais, encontra-se, na teoria da autoeficácia (BANDURA, 1989), a existência de uma relação positiva entre as altas percepções de eficácia pessoal no domínio escolar e o comportamento pró-social dos alunos ou a sua popularidade. Por outro lado, um baixo sentimento de eficácia pessoal nas relações sociais provoca efeitos negativos diretos e indiretos. Diretos, porque a escassez de relações sociais satisfatórias e a dificuldade em controlar os pensamentos associados a essas relações seriam fonte de sofrimento; indireto, porque as pessoas que têm menos redes sociais de apoio não teriam a quem recorrer em

situações difíceis. Esses aspectos sociais são particularmente importantes na adolescência, mas a intensidade dos efeitos poderia aumentar em geral com a idade. Considera-se a evidência desses aspectos da teoria da autoeficácia como positivos para o desempenho e continuidade dos estudantes nos estudos em EJA, para que eles se mantenham ou melhorem ainda mais os bons contatos com o grupo e o sentimento de bem-estar nas salas de aula. Nesse contexto, a escola deveria dar mais atenção à expressão de amizade e cooperação desempenhada pelos estudantes de EJA especificamente, por considerar que essas relações possam contribuir para os bons resultados acadêmicos, mesmo quando se trata de alunos adultos.

Levados a refletir sobre os possíveis fracassos ou *derrotas que tiveram na trajetória escolar*, os estudantes relacionaram ao fato de terem desistido e evadido da escola, em algum momento da vida, como uma derrota, apesar de acreditarem que essa derrota foi superada pelo fato de, no momento, frequentarem as aulas de EJA. Para Bandura (1989; 1993; 1997), as pessoas com crenças positivas de eficácia são convencidas que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e, portanto, acreditam que podem melhorar os seus desempenhos. Trata-se de crenças otimistas com efeitos positivos que se manifestam nas cognições mobilizadas na análise da situação, na antecipação da resolução de problemas, nos comportamentos, no investimento, na persistência no percurso da ação e nas emoções desencadeadas na interação da pessoa com a situação.

De acordo com os resultados encontrados para grupo de estudantes, pode-se afirmar que esse grupo demonstrou bons índices de percepção de autoeficácia acadêmica. Comparando-se os itens da escala às categorias de respostas do Questionário Semidirigido, considerou-se a manifestação de vários outros constructos motivacionais relacionados à autoeficácia, como a aprendizagem autorregulada e as atribuições causais de esforço, de determinação e de empenho para realização de objetivos na escola. Isso foi considerado como resultados positivos para o grupo de estudantes.

A verificação e discussão desses resultados apontam que esses estudantes que frequentavam as aulas de EJA demonstraram consciência das limitações, necessidades e

responsabilidades para obterem bons resultados nos estudos e na escola. A percepção positiva do contexto acadêmico relatada pelo grupo de estudantes, aliada ao sentimento de eficácia, podem ser elementos que contribuem para a persistência e permanência desses alunos no curso, apesar das dificuldades que enfrentam na resolução de tarefas escolares ou na necessidade de estarem presentes nas aulas após um dia de trabalho. A seguir, contempla-se a análise dos principais resultados revelados pelo grupo de ex-estudantes.

5.2.1. O Grupo de ex-estudantes

O grupo de ex-estudantes foi definido a partir do levantamento de indivíduos que fizeram matrícula para completar os estudos no ensino fundamental 2 e ensino médio do curso de EJA, mas que no momento da pesquisa não frequentavam mais as aulas, o que caracterizou a desistência do curso naquele ano. Por estarem evadidos do curso de EJA, os ex-estudantes responderam aos instrumentos em suas residências. Sobre os principais resultados desse grupo, seguem algumas considerações.

Verificando a primeira subescala do instrumento, Escala de Autoeficácia Acadêmica, o grupo demonstrou alta percepção da crença de autoeficácia em resolução de tarefas acadêmicas, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas à escrita. Diferentemente do grupo de estudantes, o grupo analisado declarou sentir-se capaz de *fazer todas as atividades propostas no dia de aula sem erros, escrever uma história sem erros de escrita, resolver as atividades de Língua Portuguesa sem pedir ajuda da professora, escrever um ditado sem erros, escrever uma história com poucos erros de escrita e ter boas notas na maioria das matérias*. Considerando, conforme já foi citado neste trabalho, que o público de alunos de EJA demonstra dificuldades na realização de atividades que envolvem a escrita, acredita-se que a percepção da habilidade de escrita não seja real. Isso significaria que os ex-estudantes apresentaram alta crença sobre suas habilidades para escrita, mas que isso pode não corresponder às habilidades reais.

Segundo Bandura (1997), o desenvolvimento das crenças de autoeficácia pelo indivíduo depende do processamento cognitivo e da interpretação das experiências ao realizar autoavaliações ou julgamentos. Os julgamentos dependem ainda da habilidade pessoal de

discernir e integrar informações. O processamento cognitivo, bem como os julgamentos, pode ocorrer de maneira imprecisa, quando as pessoas têm informação insuficiente sobre seu desempenho, levando a uma percepção pouco precisa dos sucessos ou fracassos. Desse modo, acredita-se que o grupo de ex-estudantes, por terem respondido as questões sem frequentar as aulas e por não vivenciarem as atividades escolares, possa ter apresentado uma visão distorcida dos próprios desempenhos em tarefas de escrita. Pondera-se que manifestar crenças de autoeficácia não significa necessariamente possuir realmente as capacidades que afirmam, nem que as possuindo serão capazes de utilizá-las eficazmente em situação real.

Outra perspectiva da teoria que pode explicar esses resultados diz respeito ao fato de que a autoeficácia tem origem também nas experiências vicariantes, que são as experiências proporcionadas pela observação, modelação e imitação de modelos sociais próximos. Segundo Bandura (1997), a observação das experiências de sucesso, obtidas pelo esforço e perseverança de outros, aumenta nos observadores a expectativa de possuírem as capacidades necessárias para lidar com o mesmo tipo de situação. Nesse contexto, informações que os ex-estudantes receberam de indivíduos que têm perfil semelhante ou informações de outros adultos que voltaram a estudar e obtiveram sucesso podem ter proporcionado a crença em algumas habilidades e conduzido à construção da autoeficácia positiva desses ex-estudantes, em relação à escrita.

Prosseguindo a análise na segunda subescala do instrumento, o grupo de ex-estudantes, ao responderem sobre suas habilidades para organizar ações para o desempenho escolar, destacou as maiores percepções de autoeficácia para *revisar as atividades quando terminam de fazê-las e escolher um lugar sem barulho para estudar e não se distrair*. Outras habilidades também foram apontadas, com menor intensidade, mas com referências significativas à percepção de eficácia em *manter os materiais organizados e estudar mesmo quando existem outras atividades interessantes para fazer*. Comparando-se essas habilidades às categorias de respostas do Questionário Semidirigido encontraram-se outras respostas bastante semelhantes. Quando perguntado aos ex-estudantes o que consideravam importante *para que o aprendizado seja melhor*, responderam que era necessário “estudar em casa”, “rever o conteúdo”, “arrumar tempo para estudar”, “ler” e “pesquisar”.

Então, o mesmo tipo de habilidade que foi bem pontuada na segunda subescala do instrumento fechado foi verificado como uma tendência de resposta no Questionário Semidirigido. Pode-se inferir que os ex-estudantes acreditam que as ações e a organização da aprendizagem vão além das atividades desenvolvidas na escola. Além disso, essas habilidades são consideradas por eles como importantes para um bom desempenho escolar. Outra inferência que se pode fazer é a de que as ações para o bom desempenho da aprendizagem estão centradas no próprio indivíduo. Essa característica de atribuir a causa da aprendizagem às ações e às motivações pessoais também foi demonstrada pelo grupo de estudantes, o que pode levar à conclusão de que estudantes adultos tendem a colocar em si a principal responsabilidade sobre a aprendizagem.

No Questionário Semidirigido, as respostas dos ex-estudantes também confirmaram tendências de expectativas de elevada autoeficácia para as habilidades de *obter boas notas e boa aprendizagem*. Novamente, os ex-estudantes demonstram autoeficácia para habilidades em atividades que não estão vivenciando, ou seja, apesar de não frequentarem o curso, os ex-estudantes mantêm a convicção na capacidade de ter um bom desempenho, como o grupo de estudantes. Os dados chamam a atenção para o fato de que a autoeficácia parece não ser uma variável importante para a causa de evasão escolar na EJA.

Outra resposta que sustenta a tendência de boa autoeficácia no Questionário Semidirigido é o relato de que retornarem aos estudos de EJA foi uma *vitória ou sucesso na trajetória escolar*. Além disso, quando lhes foi solicitado relatar as *crenças sobre o que os outros alunos pensam sobre você*, os ex-estudantes expuseram acreditar que outros alunos veem boas qualidades de estudantes neles, assim como também foi relatado pelo grupo de estudantes. Com tais resultados, pode-se considerar, de forma geral, que o grupo de ex-estudantes também demonstrou alta percepção de eficácia acadêmica.

5.3. Considerações finais

Ao finalizar este texto, considera-se oportuno traçar algumas considerações. Primeiramente, cabe lembrar que a amostra deste estudo pode ser considerada reduzida para se obterem resultados conclusivos, porém a totalidade de alunos atendidos pelo EJA da localidade foi convidada a participar da pesquisa, havendo algumas desistências ou recusas. Outra questão a ser colocada refere-se à dificuldade em entrevistar os ex-estudantes, uma vez que não frequentavam as salas de aulas e tiveram que ser visitados em suas residências. Devido ao clima de desconfiança e violência que a sociedade em geral atravessa, os indivíduos, muitas vezes, não permitiam a permanência das pesquisadoras em suas casas. Com isso, alguns questionários não foram respondidos completamente e as razões não foram esclarecidas. Um dos motivos de não responderem algumas questões ou não aprofundarem mais nas respostas pode ter sido a falta de entendimento sobre a questão ou a dificuldade para leitura da mesma. As dificuldades poderiam ser corrigidas com a presença de um entrevistador. Nesse sentido, houve limitação das respostas no instrumento das questões abertas, o que determina, além da dificuldade para generalização dos dados, uma perda de dados que poderiam ser analisados qualitativamente e a indicação da necessidade de ampliar a pesquisa na área.

Deve-se enfatizar também que se trata de um público bastante particular na área educacional pelo fato de que esses alunos retomam tardiamente os estudos. Com isso, o público de EJA, na maioria, já estruturou uma família quando voltam à escola. Os estudantes são trabalhadores que competem no mercado de trabalho e com pouca instrução escolar, atuando como mão de obra em serviços braçais que demandam esforço físico, além do mental. Nesse contexto, dificilmente os indivíduos escolheram a profissão por vocação, mas por necessidade de renda. O que se verifica nas respostas é que os estudantes de EJA transmitem esperança de melhoria da própria condição social e de trabalho por meio dos estudos, como em respostas que foram categorizadas como optaram pela EJA, “para ascender na profissão” ou “acreditam na importância do estudo para melhorar a qualidade de vida”.

Apesar de toda a dificuldade apontada aos estudantes de EJA para frequentarem a escola, o grupo de estudantes permanecia frequentando as aulas e persistia para atingir o objetivo final que era a conclusão do curso, enquanto o grupo de ex-estudantes demonstrava maior histórico de evasões durante a trajetória escolar. Poder-se-ia acreditar que o primeiro grupo teria maior autoeficácia acadêmica do que o segundo. Observou-se, porém, que o grupo de ex-estudantes não atribuiu baixa eficácia para as habilidades apontadas pela escala e apresentou categorias de respostas para o Questionário Semidirigido muito semelhante as dos estudantes.

A proposição que se faz sobre esses resultados é a de que muitas outras variáveis podem estar envolvidas na desistência do curso ou na evasão escolar desses estudantes. Os motivos relacionados ao trabalho foram os mais apontados pelo público para o abandono da escola. Desde que deixaram a escola regular na infância, o principal motivo foi “trabalhar para ajudar a família”. Outras respostas demonstraram que evadiram porque “não conseguiam conciliar o horário de trabalho com o da escola” e “depois de trabalhar o dia todo se sentiam cansados para ir à escola”. Estabeleceu-se, por meio dessas afirmativas, conotação de que as dificuldades para o aluno de EJA retomar os estudos e persistir na frequência às aulas estão mais relacionadas a aspectos ambientais e sociais do que pessoais, como a autoeficácia acadêmica.

Os resultados de percepção da autoeficácia na presente pesquisa permitem refletir sobre implicações pedagógicas ou proposições educacionais ao público de EJA. Em consideração à importante relevância do papel da autoeficácia acadêmica para a motivação e as ações dos estudantes, tanto nas atividades escolares, como em práticas que organizam e impulsionam o desempenho, torna-se evidente a necessidade de intervenção por parte do professor de EJA para cultivar e manter a autoeficácia dos estudantes.

As intervenções devem promover situações de sucesso aos estudantes, de forma que as atividades propostas não sejam tão difíceis a ponto de não se conseguir realizá-las, mas sejam desafiadoras a ponto de ter que refletir diferentes caminhos para seu empreendimento e sucesso. Essa condição de se realizar a tarefa com algum esforço melhora a percepção da capacidade

individual e está de acordo com a principal fonte de autoeficácia que são as experiências de sucesso (BANDURA, 1997).

As intervenções podem ser relacionadas ao desenvolvimento da colaboração e da amizade em sala de aula em detrimento à competição escolar. Uma vez que a teoria da autoeficácia aponta que as boas relações interpessoais estão relacionadas à boa percepção da autoeficácia e que a experiência vicariante, de observação dos pares, é uma fonte de aprendizagem e de autoeficácia (BANDURA, 1993), cabe à escola ser um ambiente estimulador da aprendizagem cooperativa. Lugar que privilegia a interação, o respeito às diferenças e a exposição das experiências pessoais como modelos de aprendizagem, além das estratégias propostas pelo professor.

Outro dado apresentado pelos resultados demonstra que os jovens e adultos têm muito presente em suas vidas as condições do trabalho e as relações estabelecidas por ele. Nesse contexto, não é possível ignorar que as escolas e mesmo os professores deveriam aliar os conteúdos disciplinares às realidades vividas por seus alunos no contexto laboral. Essa proposta pode ser desenvolvida por meio da adequação dos temas de leitura, das produções de textos ou de situações-problema da Matemática que são utilizados nas aulas, por exemplo. Acredita-se que a antecipação de sucesso em relação aos temas abordados na escola, pela familiaridade com experiências já vividas no trabalho, poderia levar o aluno a desenvolver maior confiança em participar das aulas e executar as tarefas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica.

As particularidades do público-alvo e os instrumentos utilizados conferem a esse estudo um caráter exploratório, que pode ser considerado como um ponto de partida para futuras investigações. Um estudo realizado por Caliatto e Martinelli (2009), em que investigaram a percepção de autoeficácia acadêmica de 50 estudantes de EJA que frequentavam o Telecurso 2000, revelou que a amostra avaliou-se como suficientemente capaz ou muito capaz para lidar com as situações escolares, revelando bons níveis de percepção de autoeficácia acadêmica. O estudo revelou que, apesar de o público investigado ter retornado à escolarização tardiamente ou

fora da idade própria, os alunos manifestaram perspectivas positivas no enfrentamento de novas situações, como as escolares. Os resultados da presente pesquisa corroboram com o estudo anterior.

As publicações sobre a mensuração da autoeficácia e da autoeficácia acadêmica têm se proliferado amplamente, demonstrando grande interesse por parte dos pesquisadores em investigar a autoeficácia no âmbito escolar e educacional. Isso é muito positivo, pois permite a constatação da força e da robustez do constructo relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, pôde-se verificar uma lacuna de estudos da autoeficácia abordando o público de alunos da EJA, que são também pouco explorados quando se refere aos mecanismos de aprendizagem e motivação para aprender. Dada a importância da crença da autoeficácia para o contexto acadêmico e educacional, sugere-se que novos instrumentos e avaliações devam ser desenvolvidos para o atendimento à população de adultos na EJA. Os dados apresentados por este trabalho, embora limitados pela amostra investigada, revelam algumas das características dessa população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, o que pode contribuir com os educadores no planejamento do ensino destinado a essa faixa etária e nível de escolaridade.

REFERÊNCIAS

ADEYEMO, D. A. Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. **Psychology Developing Societies**, n. 19. 2007. Disponível em: <<http://www.sagepublications.com>>. Acesso em dez. 2009.

ANDERSEN, A. M.; DRAGSTED, S.; EVANS, R. H.; SORENSEN, H. The Relationship Between Changes in Teachers' Self-efficacy Beliefs and the Science Teaching Environment of Danish First-Year Elementary Teachers. **Journal of Science Teacher Education**, 151: 25-38, 2004.

BAESSLER, J.; SCHWARZER, R. Evaluación de la autoeficácia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. **Ansiedad y estrés**, v.2, p.1-8, 1996.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN T. (org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v.5, p. 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2006.

_____. **Multidimensional scales of perceived academic efficacy**. Stanford University: Stanford, CA, 1990.

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

_____. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental psychology**, v.25, n.5, p.729-735, 1989.

_____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. **Encyclopedia of human behavior**, v.4, p. 71-81. New York: Academic Press, 1998. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanEncy.pdf>>

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

_____. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

_____. **Social Cognitive Theory: an agentic perspective**, Annual Reviews Psychologist. v. 52, n.1, p. 2-18, 2001.

_____. **Social Learning Theory**. New Jersey. Prentice Hall. 1977b.

BANDURA, A. et.al. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**. n. 67, p. 1206-1222, 1996.

BANDURA, A. et.al. **Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BANDURA, A.; SCHUNK, D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 586 – 598, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19 ed., Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BEISIEGEL, C. R. **Alfabetização de jovens e adultos**: desafios do século 21. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan /dez, 2003.

BEMBENUTTY, H. Self-efficacy of urban preservice teachers. **Academic Exchange Quarterly**. Dez, 2005.

BEMBENUTTY, H. Teachers' self-efficacy and self-regulation. **Academic Exchange Quarterly**, 2007. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_1_11/?tag=mantle_skin;content>

BLEICHER, R. E. Revisiting the STEBI-B: Measuring Self-Efficacy in Preservice Elementary Teachers. **School Science and Mathematics**, n.8, p. 383-91, 2004.

BOLETIM INFORMATIVO DO INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf.> Acesso em 30 jun. 2011.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. **Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, Universidade de Brasília, v.10, n.1, p. 129-139, 1994.

BRANCO, V. A. Sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 157-170, 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em jan. 2010.

BRITNER, S. L.; PAJARES, F. Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. **Journal Of Research In Science Teaching**, v.43, n. 5, p. 485-499, 2006.

BZUNECK J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.48, n. 4, p.57-89, 1996.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v.8, n. 2, p. 137- 143, 2003.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação do Reconhecimento de Palavras em Jovens e Adultos. Psic. **Revista de Psicologia da Vetor**. São Paulo, v.6, p. 51-58, 2005.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação da Escrita em Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, p. 273-294, 2008.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação da Autoeficácia Acadêmica em Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp., p.187-203, out. 2009. Disponível em: < <http://www.brapci.ufpr.br/index.php>>. Acesso em: 01dez. 2009.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. **Escala de autoeficácia para alunos do ensino fundamental**, 2006. Não publicado.

CAMARGO, P. S. A. S.; MARTINELLI, S. C. Educação de Adultos: Percepções sobre o processo ensino aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.10, n 2, 2006.

CAPRARA, G. V.et al. Teachers' Self-efficacy Beliefs as Determinants of Job satisfaction and Students' Academic Achievement: a study at the school level. **Journal of School Psychology**, n. 44, p. 473-490, 2006.

CASTRO, M. A. S. N.; SAAVEDRA, L. ROSÁRIO, P. Auto-Eficácia, Instrumentalidade e Auto-Regulação da Aprendizagem: Um Estudo n. 3º Ciclo do Ensino Básico Português. **Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. 2007.

CHEN, G. GULLY, S.M.; EDEN, D. New General Self-Efficacy Scale. **Organizational Research Methods, Sage Publications**, v.4, n.1, p.62-83, Jan., 2001.

CHOI, N. Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. **Psychology in the Schools**, v.42, n.2, 2005. Disponível em: <www.interscience.wiley.com>.

CHOI N.; FUQUA D. R.; GRIFFIN B. W. Exploratory Analysis of the Structure of Scores from the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. **Educational and Psychological Measurement, Sage Publications**, v.61, n. 3, p. 475-489. Jun., 2001.

COSTA, A. F. Alfabetização de Jovens e Adultos e mudança social: uma abordagem discursiva para o fenômeno do analfabetismo. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. (Org.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 99-136.

COSTA E.; BORUCHOVITCH. E. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

CUPANI, M.; PÉREZ, E. R. Metas de elección de carrera: contribucion de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. **Interdisciplinaria**, v. 23, n. 1, p. 81-100, 2006.

DENZINE, G. M.; COONEY, J. B.; MCKENZIE, R. Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. **British Journal of Educational Psychology**, v.75, n.4, 689-708, 2005.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dez. 2009.

ENGEL-YEGER, B.; NAGAUKER-YANUV, L.; ROSENBLUM, S. Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. **American Journal of Occupational Therapy**, 2009.

FANTINATO, M. C. C. B. A. Construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Set a Dez 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 150 p.

FREITAS, M. F. Q. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana.** **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 47-62, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (org.) **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. 2 ed., vol. 5, São Paulo: Cortez, 2000. 136 p.

GIANAKOS, I. Patterns of career choice and career decision, making self-efficacy. **Journal of Vocational Behavior**, n. 54, p. 244-258, 1999.

GIMENEZ, E.; TONELOTTO, J. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar. **Revista de Educação**, v.10, n. 10, p. 58-66, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/211/209>> Acesso em: 12 set. 2009.

GORE, P.A. JR.; LEUWERKE, W.C.; TURLEY, S. E. A Psychometric Study of the College Self-Efficacy Inventory. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v.7, n.4, 227-244, 2006.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional** v.12, n.1, p.51-67, jun., 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>> Acesso em 01 dez 2009.

HERGENRATHER, K. C. et al. Persons with disabilities and employment: application of the Self-efficacy of Job-seeking Skills Scale. **The Journal of Rehabilitation**. v.74, 2008.

HOFFMAN, B.; SPATARIU, A. 2008. The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. **Contemporary Educational Psychology**, n. 33, p. 875-893. Disponível em: < www.elsevier.com/locate/cedpsych>. Acesso em: 01 dez. 2009.

HOLDEN, G., ANASTAS, J., MEENAGHAN, T. EPAS objectives and foundation practice self-efficacy: A replication. **Journal of Social Work Education**, n. 413, p. 559-570, 2005.

JAKUBOWSKI, T. G.; DEMBO, M. H. **Social Cognitive Factors Associated with the Academic Self-Regulation of Undergraduate College Students in a Learning and Study Strategies Course**. 2004. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/18/0.pdf> Acesso em: 13 set. 2009.

JEFFREYS, M. R.; SMODLAKA, I. Construct Validation of the Transcultural Self-Efficacy Tool. **Journal of Nursing Education**, v. 38, n. 5, p. 222-227, 1999.

JONES, E. Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. **Contemporary Educational Psychology**, n. 33, p. 209-238, 2008. <www.elsevier.com/locate/cedpsych> Acesso em: 13 set. 2009

JOO, Y., BONG, M.; CHOI H. Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. **ETR&D**, v.48, 2, pp. 5-17, 2000. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/g410w20010x0m206/>>. Acesso em 13 set. 2009.

KANEOYA, M. L. C. K. Ser Alfabetizador: Crenças, Expectativas e Ações de uma Alfabetizadora de Jovens e Adultos. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 471, p. 169-181, Jan.-Jun. 2008.

KELLY, K. R.; NELSON, R. C. Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: A Predictive Validity Study. **Journal of Career Assessment**, n. 7, p. 381, 1999.

KLASSEN, R. Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. **Educational Psychology Review**, v.14, n. 2, Jun., 2002.

KLASSEN, R. M., KRAWCHUK, L. L.; RAJANI, S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, n. 33, p. 915-931, 2008. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/cedpsych> Acesso em 13 set. 2009.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo. v. 27, n. 2, p. 267-281, jul-dez. 2001.

KOUMOUNDOUROU, G. A. The reliability and validity of the Greek version of the task-specific occupational self-efficacy scale. **British Journal of Guidance and Counseling**, n. 321, p. 75-92. 2004.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.** Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Julho 2011.

LANE, J.; LANE, A.; COCKERTON, T. Prediction of Postgraduate Performance from Self-Efficacy, Class of Degree and Cognitive Ability Test Scores. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, n. 21, p. 113-118, 2003.

LAVELLE, E. Teachers' Self-Efficacy for Writing. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. v. 41, n. 8, p. 73-84, 2006.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; GORE, P. A. JR. Discriminant and Predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. **Journal of Counseling Psychology**. v. 44, n. 3, 307-315. 1997.

LIEM, A. D.; LAU, S.; NIE, Y. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. **Contemporary Educational Psychology**, n. 33, p. 486-512, 2008. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/cedpsych> Acesso em 13 set. 2009.

LIEW, J.; MCTIGUE, E. M.; BARROIS, L.; HUGHES, J. N. Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. **Early Childhood Research Quarterly**, n. 23, p. 515-526, 2008.

LODEWYK, K. R.; WINNE, P. H. Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 1, p. 3-12, 2005.

LUCAS, J. L.; WANBERG, C. R.; ZYTOWSKI, D. G. Development of a Career Task Self-Efficacy Scale: The Kuder Task Self-Efficacy Scale. **Journal of Vocational Behavior**, n.50, p. 432-459, 1997.

LUSZCZYNSKA, A.; SCHOLZ, U.; SCHWARZER, R. The General Self- Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. **The Journal of Psychology**, v. 139, n. 5, p. 439-457. 2005.

MADDUX, J. E. **Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research, and application**. New York: Plenum Press. 1995.

MARTINELLI, S. C. et al. Children's Self-Efficacy Scale: Initial Psychometric Studies. **Journal of Psychoeducational Assessment**. v.27, n. 2. Apr., p.145-156, 2009. Disponível em: <<http://jpa.sagepub.com>> hosted at. < <http://online.sagepub.com>.> Acesso em 15 set. 2009.

MEDEIROS, P. C., et al. A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 133, p. 327-336, 2000.

MEDEIROS, P. C.; et al. O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, n. 81, p. 93-105, 2003.

MILTADOU, M.; YU, C. H. **Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale OTSES**. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED445672>. Acesso em 12 jan 2010.

MONOI, S.; O'HANLON, N.; DIAZ, K. R. Online Searching Skills: Development of an Inventory to Assess Self-Efficacy. **The Journal of Academic Librarianship**. v.31, n. 2, p. 98-105, 2005.

MOOS, D. C.; AZEVEDO, R. Learning With Computer-Based Learning Environments: A Literature Review of Computer Self-Efficacy. **Review of Educational Research.**, v.79, n. 2, p. 576-600 Jun., 2009.

MORAIS, F.; MEDEIROS, M. T. Desenvolvimento profissional do professor: A auto-eficácia e as representações dos factores do contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 39, p. 145-168, 2005.

MORGAN, V. L.; JINKS, J. L. Children's perceived academic self-efficacy: na inventory scale. **The Clearing House**, 72(4), p. 224-229, 1999.

MORRELL, P. D.; CARROLL, J. B.; An Extended Examination of Preservice Elementary Teachers' Science Teaching Self-Efficacy. *School Science and Mathematics*, v. 5, n.103, p. 246-251, 2003.

MULHOLLAND, J.; DORMAN, J. P.; ODGERS, B. M. Assessment of Science Teaching Efficacy of Preservice Teachers in an Australian University. **Journal of Science Teacher Education**. v. 4, n.15, p. 313-331, 2004.

MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. **Journal of Counseling Psychology**, v.38, n.1, p.30-38, 1991.

NAIFF, L. A. M. e NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

NELSON, J. M.; MANSET-WILLIAMSON, G. The Impact of Explicit, Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading-Specific Self-Efficacy, Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, v. 29, 3 p. 213 – 230, 2006. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/30035507>>.

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

NEVES, L. F.; SOUZA, I.; BRITO, M.; R.; F. Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, v.25, n.2, 2008.

NOGUEIRA, J.; MANUEL N. S. **Formar professores competentes e confiantes**. 2002. Tese Doutorado em Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

NORONHA, A. P. P.; AMBIEL, R. A. M. Fontes de Eficácia e Interesses Profissionais: relações entre pais e filhos. **Avaluar**, n. 8, p. 32-45, 2008.

NUNES, M. F. O.; NORONHA A. P. P. Escala de Auto-eficácia para Atividades Ocupacionais: Construção e estudos exploratórios. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 111-124, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em 10 nov. 2009.

OLIVEIRA, I. A. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_Ivanilde.pdf > Acesso em jan. 2011.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

ORTIZ, M. A. C.; GÁNDARA M.V.B. Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. **Psicothema**, v. 14, n. 2, p. 323-332, 2002.

PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR M. L.; PINTRICH P. H. **Advances in motivation and achievement**, Greenwich: JAI Press, p. 1-49, 1997.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, n. 66, p. 543–578, 1996.

_____. Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement. In Writing: A Review Of The Literature. **Reading & Writing Quarterly**, 19, 2003.

PAJARES, F.; GRAHAM, L. Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 24, p. 124–139, 1999.

PAJARES, F.; HARTLEY, J.; VALIANTE, G. Response Format in Writing Self-Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction. **Measurement & Evaluation in Counseling & Development**, v. 33, Jan, 2001.

PAJARES, F.; MILLER, M. D. Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v.86, n. 2, 193-203, 1994.

PAJARES, F; SCHUNK, D. H. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In: RIDING; RAYNER (org.). **International Perspectives on Individual Differences**, London: Ablex Publishing, v. 2, p. 239-266, 2001.

PAJARES, F; VALIANTE, G. Influence of self-efficacy on elementary student's writing. **The journal of educational research**. v.90, n.6, 1997.

PEI-HSUAN, P. H.; SCHALLERT, D. L. Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. **Contemporary Educational Psychology**, n.33, p. 513-532, 2008. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/cedpsych>. Acesso em 10 jan. 2009.

PÉREZ, E.; CUPANI, M.; AYLLÓN, S. Predictores de rendimento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. **Avaliação Psicológica**, 41, pp. 1-11. 2005.

PIETSCH, J.; WALKER, R.; CHAPMAN E. The Relationship Among Self-Concept, Self-Efficacy, and Performance in Mathematics During Secondary School. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 3, p. 589-603, 2003.

PINQUART, M.; JUANG, L. P.; SILBEREISEN, R. K. Self-efficacy and successful school-to-work transition. **Journal of Vocational Behavior**, n. 63, p. 329-346, 2003.

PINTRICH P. R., DE GROOT E. V. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

PLOURDE L. A. The Influence of Student Teaching on Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs. **Journal of Instructional Psychology**, v. 29, n. 4., p. 245- 253, 2002.

RIBEIRO, J. L. P. Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. **Actas da III Conferência Internacional: Formas e Contextos**. p.163-176, 1995. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/>> Acesso em: 10 dez. 2008.

RITTER, J. M.; BOONE, W. J.; RUBBA, P. A. Development of an Instrument to Assess Prospective Elementary Teacher Self-Efficacy Beliefs about Equitable Science Teaching and Learning. **Journal of Science Teacher Education**, v. 12 n.3 p. 175-198, 2001.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, n.102, jul. – dez., 2007.

ROSÁRIO P.; MOURÃO R.; SOARES S., Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.3, p. 343-351, set./dez, 2005.

RUMMER, S. M., VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente re construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Editora UFPR, v. 30, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, E. A. A.; STREMEL, M. L. K.; OLIVEIRA, R. C. S. **A necessidade de reinventar a história da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/edicleia_margareth_rita_necessidade_%20reinventar_eja.pdf> Acesso em jan 2011.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set – dez, 2003.

SCHUNK, D. H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational psychologist**, v. 25, n. 1, p.71-86, 1990.

_____. Participation in Goal Setting: Effects On Self-Efficacy and Skills of Learning-Disabled Children. **The Journal of Special Education**, v.19, n. 3, 307-317, 1985 a.

_____. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.

_____. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX J. E. **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application**. New York: Plenum Press. p. 281-303, 1995.

SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. Generalized Self-Efficacy Scale. In: WEINMAN, J.; WRIGHT S.; JOHNSTON, M. **Measures in health psychology: A user's portfolio**. Causal and control beliefs. Windsor, UK: NFER-NELSON. p. 35-37, 1995.

SHERER, M.; MADUX, J. E.; MERCANDANTE, B.; PRENTICE-DUNN, S.; JACOBS, B.; ROGERS, R.W. The self-efficacy scale: construction and validation. **Psychological Reports**, v. 51, p. 663-671, 1982.

SHOTICK J., STEPHENS P. R. Gender Inequities of Self-Efficacy on Task- Specific Computer Applications in Business. **Journal of Education for Business**, v. 81, n.5, p. 269-73, 2006.

SIMÕES, L.; FARIA, L. Características motivacionais e opções curriculares no Ensino Básico: educação tecnológica vs. 2.a língua estrangeira. **Análise Psicológica**, v.19, n.3, p. 417-433. jul. 2001.

SIRVENT, M. T. La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

SLEMON, J. C.; SHAFRIR, U. Academic Self-Efficacy of Post-Secondary Students with and without Learning Disabilities. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago. Mar., p. 24-27, 1997.

SOARES, L., VENANCIO, A. R. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educ. rev.[online]**. n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/10.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2008.

SOUZA, I.; SOUZA M. A. Validação da Escala de Auto-Eficácia Geral Percebida. Revista Univ. Rural Série Ciências Humanas. **Seropédica**, EDUR, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1-2, jan.- dez., p. 12-17, 2004.

SUAREZ, P. S.; GARCÍA, A. M. P.; MORENO. J. B. Escala de Autoeficacia General: dados psicométricos de La adaptación para población española. **Psicothema**. v.12, n.2, p. 509-513, 2000.

SWARS S. L. Examining Perceptions of Mathematics Teaching Effectiveness among Elementary Preservice Teachers with Differing Levels of Mathematics Teacher Efficacy. **Journal of Instructional Psychology**, v.32, n.2, 2005.

TABASSARN, W.; GRAINGER J. Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. **Learning Disability Quarterly**. v. 25, n. 2, Spr., 2002.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n. 3, p. 327-334. 2005.

TERI R. B.; RUST, J. O. Self-esteem and self-efficacy of college students with Disabilities. **College Student Journal**, v. 36, n. 2, 2002.

TURNER, E. A.; MEGAN C.; HEFFER, R. W. The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 3, p. 337-346, 2009.

USHER, E. L.; PAJARES F. Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. **Educational and Psychological Measurement**. v.68, n. 3, 443-463, 2008.

USHER, E. L.; PAJARES F. Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. **Contemporary Educational Psychology**, v. 34, 89-101, 2009.

UTLEY, J.; MOSELEY, C.; BRYANT, R. Relationship Between Science and Mathematics. Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. **School Science and Mathematics**. v. 105, n. 2, 2005.

VRUGT, A. J.; LANGEREIS, M. P.; HOOGSTRATEN, J. Academic Self-Efficacy and Malleability of Relevant Capabilities as Predictors of Exam Performance. **The Journal of Experimental Education**, v. 66, n.1, p. 61-72, 1997.

ZIMMERMAN B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Education Research Journal**, v. 31, p. 845-862. 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0002312%28199223%2929%3A3%3C663%3ASFAATR%3E2.0.CO%3B2-2>>. Acesso em dez 2010.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: **American Psychological Association**. 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SEMIDIRIGIDO.

PESQUISA EM AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA			
Parte I- Dados pessoais			
Nome			
Data de nascimento	Cidade	Estado	Sexo () m () f
Estado civil			Filhos
Profissão			
Parte II- Caracterização			
Com que idade saiu da escola regular? Por que teve que deixar os estudos?			
Quando retomou os estudos pela 1ª vez, quantos anos tinha? Por que voltou a estudar em supletivo?			
Alguma vez deixou de freqüentar as aulas de telecurso? () SIM () NÃO			
Se responder SIM, indique quantas vezes isso ocorreu () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais			
Por qual motivo você desistiu do telecurso na última vez que parou de freqüentar?			
Se estiver freqüentando atualmente qual é o horário? () MANHÃ () TARDE () NOITE			
Freqüenta algum curso atualmente (que não seja supletivo) Qual ?			
Que disciplinas faltam para terminar o curso?			
Que disciplinas você mais gosta de estudar? Pq?			
Que disciplina acha mais fácil?		E difícil?	
Parte III- Questionário			
Que coisas são importantes fazer para que seu aprendizado seja melhor? Fale um pouco sobre isso.			
Você acredita que é capaz de tirar boas notas na escola ou ter boa aprendizagem no que se refere aos conteúdos escolares? Pq? O que o tornaria capaz de se sair bem?			
O que vc acha que seus amigos pensam de vc como aluno? Porquê você acha isso?			
No Geral, relate um pouco sobre suas vitórias e fracassos pessoais na escola.			

ANEXO 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Campinas ____ de _____ de _____

Prezada Sr^a Secretaria Municipal de Educação

A Universidade Estadual de Campinas, por meio do Programa de Pós Graduação Faculdade de Educação, apresenta a doutoranda Susana Gakyia Caliatto, RA 022422 e solicita autorização para coleta de dados entre alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA- Telecurso 2000) convidados a participar de uma pesquisa. Esclarecemos que o objetivo da pesquisa é verificar a Autoeficácia de alunos e ex-alunos da EJA. Serão aplicadas aos alunos umas escalas de autoeficácia acadêmica e uma entrevista sobre o histórico de vida escolar. Os participantes serão esclarecidos dos objetivos da pesquisa e das condições por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente

Prof^a Dr. Selma de Cássia Martinelli

Professora Orientadora

Ilma Secretária Municipal de Educação

Dr^a.....

Ms. Susana Gakyia Caliatto

Pesquisadora Responsável

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Eu, _____

Com _____ anos, portador do RG _____, dou meu consentimento Livre e Esclarecido, para participar como voluntário (a) na pesquisa supracitada, sob responsabilidade da pesquisadora Susana Gakyia Caliatto e orientadora de Doutorado Prof^a Dr^a Selma de Cássia Martinelli da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Assinando este termo estou ciente de que:

Os objetivos da Pesquisa são: Caracterizar e verificar a auto-eficácia de alunos e ex-alunos de EJA.

Durante a pesquisa será respondido um questionário (escala) de auto-eficácia acadêmica e uma entrevista com perguntas abertas sobre o histórico de vida escolar. Ao responder as questões não serei constrangido ou risco para integridade moral, física ou mental.

Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em literatura específica da área de psicologia e educação.

Posso obter maiores informações a respeito desta pesquisa em contato com o Comitê de Ética da UNICAMP, com a orientadora deste trabalho (GEPESP - tel 19 35215590) ou com a pesquisadora (cel 9702XXXX).

Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Local, ____/____/____

Assinatura do voluntário (a)

Susana Gakyia Caliatto

Pesquisadora Responsável.