

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**A INFLUÊNCIA DA ATUAÇÃO DOCENTE SOBRE AS
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO ALUNO**

Sílvia de Moraes Domingues

Itapeva – São Paulo – Brasil

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**A INFLUÊNCIA DA ATUAÇÃO DOCENTE SOBRE AS
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO ALUNO**

**Autora: Sílvia de Moraes Domingues
Orientador: Prof. Msc. Marco Aurélio Kaulfuss**

“Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva como parte das obrigações para obtenção do título de Pedagoga”.

Dezembro / 2014
Itapeva - SP

Folha de aprovação

Dedico este trabalho à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À “Força Maior”, que mantém a vida e permite que tudo seja feito.

À minha mãe, por todo apoio e dedicação.

Às minhas amigas de jornada, em especial à Priscila, Fernanda e Meire;

Aos professores que efetivamente contribuíram com a minha formação;

A todos que direta ou indiretamente participaram desta etapa da minha vida;

E ao meu orientador, professor Marco Aurélio, exemplo de profissional e de pessoa, que contribuiu não apenas com a minha formação acadêmica, mas também com o meu desenvolvimento pessoal. Obrigada pela atenção, pelo incentivo constante e por confiar em mim.

“Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem”.

Albert Bandura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA	13
3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE AUTOEFICÁCIA.....	17
3.1 Autoeficácia e conceitos correlatos	20
3.2 Origens das crenças de autoeficácia.....	22
3.2.1 Experiências pessoais ou de êxito	23
3.2.2 Experiências vicárias.....	25
3.2.3 Persuasão verbal ou social	27
3.2.4 Indicadores fisiológicos	29
4. AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	31
4.1 Autoeficácia discente.....	33
4.2 Autoeficácia docente	39
5. PESQUISAS SOBRE AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO....	45
6. MATERIAL E MÉTODOS	53
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	54
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
9. REFERÊNCIAS	64

A INFLUÊNCIA DA ATUAÇÃO DOCENTE SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO ALUNO

RESUMO – Subsidiado pela Teoria Social Cognitiva o presente trabalho versa sobre as crenças de autoeficácia, sendo esta a crença pessoal do indivíduo acerca de sua capacidade para realizar uma ação específica. Estes autojulgamentos originam-se de quatro fontes principais, a saber: experiências pessoais, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Considerando que no contexto atual é amplamente aceito que o processo de ensino e aprendizagem não se pauta unicamente no aspecto cognitivo, o estudo em questão, como base em revisão de literatura, busca examinar o papel do professor na formação das crenças de autoeficácia do aluno, partindo do pressuposto que estas crenças estão presentes no contexto educacional e exercem influência sobre o comportamento dos indivíduos, afetando as orientações motivacionais, o desempenho acadêmico dos alunos e a postura docente frente às situações de ensino.

Palavras chave: aluno, crenças de autoeficácia, professor

THE INFLUENCE OF ACTING ON TEACHER STUDENT SELF-EFFICACY BELIEFS

ABSTRACT – Subsidized by Social Cognitive Theory this paper discusses the self-efficacy beliefs, which is the individual's personal belief about their ability to perform a specific action. These self-judgments arise from four main sources, namely: personal experiences, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological indicators. Whereas in the current context is widely accepted that the process of teaching and learning does not rely solely on the cognitive aspect, the study in question, based on literature review, seeks to examine the teacher's role in the formation of self-efficacy beliefs of student assuming that these beliefs are present in the educational context and influence on the behavior of individuals, affecting motivational orientations, academic performance of students and the teaching stance toward teaching.

Keywords: student, self-efficacy beliefs, teacher

1. INTRODUÇÃO

A concepção de que o processo de aprendizagem depende apenas do fator cognitivo foi aceita por um longo período. Contudo, os fatores afetivos e motivacionais, por muito tempo negligenciados, passaram a receber maior atenção de estudiosos nas últimas décadas, dado o reconhecimento da atuação destes sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Como apontado por Torisu e Ferreira (2009), refletir sobre o processo de ensinar e aprender é atender para vários aspectos que se relacionam. Neste contexto, muitas vezes o aparato cognitivo figura como mais relevante, contudo, inerente a ele e a influenciá-lo encontra-se o aspecto afetivo.

Atualmente, conforme Souza (2006) questiona-se a prevalência dos aspectos cognitivos e se aceita que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por uma considerável gama de fatores. Dentre estes, destacam-se as variáveis psicológicas, sendo que neste trabalho, analisam-se as crenças de autoeficácia, que consistem no julgamento que o sujeito faz acerca de suas próprias capacidades. Estas crenças atuam sobre o comportamento do indivíduo, influenciando sua motivação, seus esforços, sua resistência frente às adversidades, sua performance ao realizar uma atividade. Deste modo, “as crenças de autoeficácia constituem a base da motivação de um indivíduo e se relacionam com autopercepção do mesmo sobre seu próprio potencial” (TORISU; FERREIRA, 2009). Neste sentido, as crenças de autoeficácia desempenham um papel importante na vida do sujeito, o que justifica o interesse em estudar esta variável em diversos contextos, dentre eles o educacional, para o qual o presente trabalho se volta.

O constructo de autoeficácia é subsidiado pela Teoria Social Cognitiva, consistindo esta em um conjunto de conceitos elaborados por Albert Bandura, que explicam o funcionamento humano assumindo que fatores pessoais, comportamento e ambiente interagem e influenciam-se de modo bidirecional, no qual o homem é visto como um sujeito “que se constitui inserido em sistemas sociais, nos quais, por

meio de trocas, vão ocorrendo, adaptações e mudanças” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17). Para esta teoria, os indivíduos detêm certo controle sobre os acontecimentos de sua vida, e sua ação na transformação do meio é explicada pela Teoria da Agência Humana, na qual as crenças de autoeficácia têm um papel central, pois consistem no “principal mecanismo para que a pessoa exerça sua capacidade de agência” (TORISU; FERREIRA, 2011, p. 3).

Como mencionado, este trabalho volta-se para o contexto educacional e, considerando que dentro do processo de ensino e aprendizagem os fatores psicológicos são influentes, entende-se que as crenças de autoeficácia constituem uma variável importante. Desta forma, atendo-se ao ambiente escolar, levanta-se a seguinte questão: A atuação docente é determinante da crença de autoeficácia do aluno? Este questionamento suscitou as seguintes hipóteses:

- As persuasões verbais dos professores interferem fortemente sobre a crença de autoeficácia do aluno;
- Nem sempre se possibilitam condições de sucesso no ambiente escolar para propiciar o desenvolvimento de crenças de autoeficácia positiva;
- A autoeficácia docente reflete-se em seu trabalho e conseqüentemente afeta o aluno.

Assim, por meio de uma em revisão de literatura, este estudo tem como objetivo geral examinar o papel do professor no desenvolvimento da crença de autoeficácia do aluno, sendo que especificamente objetiva-se investigar o efeito das persuasões verbais do professor sobre a crença de autoeficácia do aluno; discutir a importância de se propiciar situações de sucesso para desenvolver crenças de autoeficácia e analisar o efeito da atuação docente sobre a crença de autoeficácia do aluno.

O presente trabalho encontra-se estruturado em oito capítulos, dos quais o primeiro comporta sua apresentação, o segundo traz uma síntese sobre a Teoria Social Cognitiva formulada por Albert Bandura e sua relação com a Teoria da Autoeficácia e a Teoria da Agência Humana. A conceituação do constructo autoeficácia é abordada no terceiro capítulo. Nos subcapítulos subsequentes discorre-se sobre conceitos correlatos à autoeficácia, pontua-se as origens destas crenças e se descreve cada uma delas. O quarto capítulo traz algumas considerações sobre as crenças de autoeficácia no contexto educacional e explana-se sobre a autoeficácia discente e docente nos subcapítulos. O quinto capítulo

apresenta resumidamente algumas pesquisas referentes à autoeficácia no contexto da educação. No sexto capítulo é exposto a metodologia empregada no desenvolvimento do trabalho. O sétimo capítulo apresenta a discussão a respeito dos resultados encontrados e no oitavo capítulo pontuam-se as últimas considerações acerca do assunto estudado.

2. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Buscando uma melhor compreensão sobre as crenças de autoeficácia faz-se pertinente analisar a teoria que lhe subsidia, sendo esta, a Teoria Social Cognitiva (TSC). De acordo com Azzi e Polydoro (2006), o constructo autoeficácia ocupa um lugar de destaque dentro dessa teoria. Neste sentido, apontam que é importante apropriar-se da relação existente entre a Teoria Social Cognitiva e a Teoria da Autoeficácia, pois, embora seja possível investigá-las separadamente, a segunda encontra-se dentro da primeira. Referindo-se a relação entre a TSC e a autoeficácia, destacam que, intervenções baseadas apenas na Teoria da Autoeficácia não terão consistência “se não forem pautadas pelo olhar teórico da Teoria Social Cognitiva que com ela mantém elos teórico-explicativos” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 18).

A Teoria Social Cognitiva foi formulada pelo psicólogo canadense Albert Bandura. Segundo Azzi e Polydoro (2006), Bandura denominou de Teoria Social Cognitiva o conjunto de formulações teóricas que ele elaborou para explicar o comportamento humano. Dentro dessa teoria, o funcionamento humano é explicado pelo determinismo recíproco no qual o comportamento, fatores pessoais e ambientais interagem e influenciam-se bidirecionalmente. Referindo-se a Bandura, as autoras expõem que segundo o modelo explicativo dessa teoria, o comportamento é codeterminado pela interação de vários fatores.

Ainda remetendo-se ao trabalho de Bandura, Azzi e Polydoro (2006) dizem que o indivíduo, por meio da capacidade simbólica, antecipativa, autorreflexiva, autorreguladora e aprendizagem vicariante, detém um sistema autorreferente que viabiliza a ação intencional direcionada para um objetivo específico, bem como a elaboração de planos de ação, antecipação de resultados, replanejamento e avaliação. Desta forma, na Teoria Social Cognitiva, o homem é visto como um indivíduo que “que se constitui inserido em sistemas sociais, nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo, adaptações e mudanças” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17).

Torisu e Ferreira (2009), ao comentarem sobre a Teoria Social Cognitiva, também trazem uma reflexão sobre o homem como ser social, que vive em grupo, no qual exerce influência e é influenciado. Para os autores, a TSC apresenta uma base teórica propícia para se perceber o indivíduo inserido em um grupo, influenciando e sendo influenciado pelo mesmo. Nunes (2008), complementa estas considerações afirmando que a Teoria Social Cognitiva entende que o indivíduo, em sua ação, é um produto e, ao mesmo tempo, produtor do sistema social. Sendo assim, essa teoria destaca que o sujeito pode exercer influência sobre as próprias ações, “assinalando que a maior parte do comportamento humano é determinada por fatores interativos” (NUNES, 2008).

Para Azzi e Polydoro (2006), outro aspecto a ser ressaltado dentro da Teoria Social Cognitiva diz respeito à visão de homem como agente e produto de trocas sociais, sendo que a ação do mesmo na transformação do seu ambiente encontra-se explicada na Teoria da Agência Humana, que de acordo com Barros e Santos (2010), é o princípio fundamentador da Teoria Social Cognitiva, sendo que, para estas autoras, “na concepção de Bandura, a autoeficácia é tida como um dos mecanismos-chave para a composição da agência humana” (BARROS; SANTOS, 2010, p. 2).

No entender de Torisu e Ferreira (2009), a partir da perspectiva da agência, a Teoria Social Cognitiva explica o autodesenvolvimento e a mudança de comportamento dos indivíduos, sendo que “ser agente significa ser capaz de desenvolver mecanismos de autorregulação que poderão determinar o caminho a ser seguido” (TORISU; FERREIRA, 2009). Em outras palavras, os referidos autores, expõem que o sujeito, tendo em vista seus interesses, pode interferir no curso dos acontecimentos e ser um participante ativo por meio das metas que estabelece para ser alcançadas ao longo da trajetória escolhida por ele. Desta forma, o sujeito não é passivo em relação às influências do meio.

De acordo com Bandura (2008), a agência humana tem várias características essenciais, sendo elas a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. Barros e Santos (2010) explicam que a intencionalidade se refere ao poder de escolher o modo de agir e elaborar planos e estratégias para tal ação; a antecipação caracteriza-se pela possibilidade de antecipar o resultado esperado de sua ação; a autorreatividade se expressa pela capacidade de monitorar o comportamento regulando as próprias ações, e por fim, a autorreflexão seria o poder

de examinar o próprio funcionamento conhecendo seus valores, motivos e eficácia e alterando-os quando necessário. Em suma, “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (BANDURA, 2008, p.15).

Referindo-se a Teoria Social Cognitiva, Azzi e Polydoro (2006), explicam que para essa teoria, o comportamento humano é entendido como a expressão da constante relação entre o indivíduo e o meio, sendo que essa relação denomina-se reciprocidade trídica, e é “esquemáticamente representada por um triângulo em que os três hipotéticos vértices mantêm influência em dois sentidos com forças não necessariamente equivalentes” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17). Refletindo sobre a relação entre o indivíduo e o meio, Torisu e Ferreira (2009), trazem o conceito de ambiente potencial e ambiente real. Para estes autores, o comportamento gerado a partir da relação do sujeito com o meio, pode variar de um sujeito para outro. Neste contexto, o ambiente é apresentado de forma igual a todos, sendo este denominado de ambiente potencial, entretanto, uma vez inserido nesse ambiente o sujeito “faz um recorte do que lhe parece importante, criando o seu ambiente real” (TORISU; FERREIRA, 2009), e é neste ambiente que o indivíduo atua e exerce a capacidade de agência.

Dadas estas considerações, entende-se que o princípio norteador da Teoria Social Cognitiva centra-se na possibilidade de controle intencional dos estímulos do meio. O indivíduo possuindo a capacidade de observar, avaliar, refletir e reagir pode planejar ações que facilitem seu modo de viver e interagir com o meio, não sendo um mero produto deste, mas um agente que pode transformar a maneira de interpretar este meio e a si mesmo, e por meio de mecanismos cognitivos gerar um comportamento intencional. Nesse sentido:

“As pessoas não são apenas hospedeiras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos ambientais. Elas são agentes das experiências, ao invés de simplesmente serem sujeitas a elas. Os sistemas sensorial, motor e cerebral são ferramentas que as pessoas usam para realizar as tarefas e os objetivos que conferem significado, direção e satisfação às suas vidas” Bandura (2008 apud TORISU; FERREIRA, 2009).

Entende-se, pois, que o homem possui a capacidade de intervir e controlar os estímulos oriundos do meio em que está inserido, mas é pertinente refletir que,

apesar de ter o poder de fazer estas intervenções, as mesmas possivelmente não serão feitas caso o indivíduo não acredite que seja capaz de produzir a ação ou o resultado requisitado. Essa crença na própria capacidade para produzir uma determinada ação, a fim de conseguir um objetivo específico, denomina-se crença de autoeficácia e, como enfatizado por Torisu e Ferreira (2009), é um dos pilares da Teoria Social Cognitiva.

Segundo Souza e Souza (2004) a autoeficácia pode ter efeitos sobre o comportamento do indivíduo, sobre seus pensamentos e seus estados emocionais. No entender dos autores, a percepção de eficácia também influencia a escolha de atividades, situações e ambientes, bem como determina o esforço despendido e o tempo de persistência frente a obstáculos. Desse modo, quanto mais robusta for a crença de eficácia, maior será o esforço e a persistência. Para os autores, as pessoas tendem a enfrentar situações que julgam capazes de lidar, evitando, contudo, as que acreditam exceder as suas aptidões, ou seja, “aqueles que se julgam incapazes de lidar com as exigências da situação evitam envolver-se nela com as mais variadas justificativas” (SOUZA; SOUZA, 2004).

Considerando o exposto pode-se dizer que a Teoria Social Cognitiva (TSC) concebe o sujeito como um ser ativo, capaz de controlar seu próprio comportamento. Neste sentido esta teoria se opõe à compreensão de que o comportamento é determinado pelo ambiente, como postula a teoria behaviorista. A TSC não nega a atuação do ambiente, mas entende que sua influência interage com outros fatores. Para sustentar esse pressuposto a TSC se fundamenta na Teoria da Agência Humana, para a qual o indivíduo é dotado de capacidades autorregulatórias que lhe permitem exercer controle sobre os estímulos do ambiente e usá-los a seu favor. E para que o sujeito exerça sua capacidade de agência de forma eficiente, a TSC entende que é necessário que o mesmo tenha boas crenças de autoeficácia, ou seja, é preciso que ele acredite em suas próprias capacidades.

Sendo assim, compreende-se que as crenças de autoeficácia constituem um fator importante frente ao comportamento humano. Como visto, o indivíduo detém mecanismos que lhe permite autorregular-se perante os estímulos ambientais, podendo controlar estes, mas, caso o mesmo não acredite em si, possivelmente não usará sua capacidade de agência de modo eficaz. Assim, a fim de melhor compreender as crenças de autoeficácia, a conceituação deste constructo será abordada no próximo capítulo.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE AUTOEFICÁCIA

O conceito de autoeficácia surgiu quando Albert Bandura “fazia tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelamento” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 93). Segundo as autoras, ao realizar tal processo, apareceram diferenças individuais em relação a possibilidade de todos os sujeitos obterem sucesso, uma vez que, alguns indivíduos, mesmo desenvolvendo uma expectativa positiva de resultados proporcionada pelas técnicas que os protegeriam de certas consequências, mostravam diferenças na percepção da capacidade de fazer uso das técnicas fora do ambiente terapêutico. Considerando este fato, Bandura deduziu que as crenças dos indivíduos em sua capacidade influenciavam a quantidade de depressão e estresse que suportavam perante situações ameaçadoras, descobrindo que, nesse sentido, “a auto-eficácia possuía uma função reguladora sobre o comportamento, sendo mediadora entre cognição, emoção e motivação” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 93).

Referindo-se a definição sobre a percepção de autoeficácia elaborada por Bandura, Costa e Boruchovitch (2006), exprimem que a autoeficácia define-se como o julgamento que se faz acerca da própria capacidade para cumprir determinada tarefa, assim como em acessar os processos cognitivos e ter controle sobre as situações oriundas do meio social. Expresso em outras palavras, a autoeficácia é “um julgamento pessoal da capacidade para organizar e executar cursos de ação para alcançar metas designadas” Bandura (1997 apud COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 93).

De acordo com Barros e Santos (2010), entende-se por autoeficácia ou crenças de autoeficácia a crença individual sobre a própria capacidade de realizar certa atividade e ser bem sucedido. Já para Bzuneck (2000), o conceito de autoeficácia refere-se à crença, percepção e expectativas das pessoas, sendo, pois, uma variável psicológica distinta que transcende os conhecimentos específicos, as habilidades e experiências anteriores sem diminuir, contudo, a influência destes

sobre o comportamento. Esse autor, ao diferenciar a autoeficácia do autoconceito expõe que a mesma “varia conforme as tarefas, os níveis diversos de exigência e as circunstâncias em que ocorrem” (BZUNECK, 2000).

Rodrigues e Barrera (2007), descrevem as crenças de autoeficácia como a percepção da capacidade pessoal para apresentar comportamentos que possibilitem alcançar determinado objetivo, bem como são a base de fatores motivacionais e atuam como mediadoras entre as capacidades do sujeito e seu desempenho. Apontam ainda que o conceito de autoeficácia é utilizado para se referir à crença ou percepção pessoal sobre a própria capacidade considerando o desempenho em atividades específicas. Dito de outra forma, as crenças de autoeficácia correspondem “a um julgamento pessoal das próprias capacidades para executar as ações necessárias para atingir certo objetivo” (RODRIGUES; BARRERA, 2007).

As crenças de autoeficácia podem ser definidas ainda “como a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certas ações” (NUNES, 2008). Para esta autora, tais crenças são importantes, pois influenciam as escolhas de cursos de ação, o esforço empenhado, o tempo de perseverança perante obstáculos e fracassos, a resiliência em face às adversidades, bem como os padrões de pensamento, o estresse e depressão vivenciados nas demandas do ambiente e o próprio nível de realização alcançado. Desta forma, caso a pessoa não acredite ser capaz de conseguir o resultado que almeja por meio de sua ação, terá pouco estímulo para agir e desta forma, “reforça-se a noção de que as pessoas envolvem-se nas atividades que acreditam ser capazes de executar e nas quais antevêm resultados positivos” (NUNES, 2008).

Nunes (2008) aponta que Bandura (1997) e posteriormente Pajares (2002), postulam que as crenças de autoeficácia formam-se por meio do processamento cognitivo que abrange os processos relativos à atenção, memória e integração de informações. Dito de outra forma, no cotidiano, as pessoas notam alguns eventos que acontecem com elas (atenção), podendo passar por processos de retenção da informação (memória) e ser interpretados de várias formas. Ainda referindo-se a Bandura e Pajares, a autora expõe que “a habilidade de discernir, dar peso e integrar fontes relevantes de informação de eficácia aumenta com o desenvolvimento das habilidades cognitivas para o processamento de informação” (NUNES, 2008).

Para Nunes (2008), é preciso que haja um nível adequado de habilidades metacognitivas de autorreflexão para se ponderar a adequação da autoavaliação, ou seja, é preciso que o indivíduo tenha conhecimento de quais as habilidades que determinada atividade exige e conheça suas próprias habilidades, pois, dessa forma, pode-se testar a autoavaliação quanto ao nível de adequação da mesma por meio da comparação entre o nível de semelhança entre elas e as conquistas reais. Outro ponto salientado pela autora refere-se ao fato de que o processamento cognitivo não ocorre continuamente, pois em atividades habituais os indivíduos não ficam reavaliando suas habilidades o tempo todo, uma vez que isso envolveria muito tempo gasto em pensamento redundante, sendo que, é a apreciação cognitiva que tornam as ocorrências instrutivas. Dessa forma existe “uma diferença entre a gama total de eventos que ocorrem na vida do sujeito e da informação provida, e aquelas informações que são selecionadas, que recebem peso e que são integradas aos julgamentos de auto-eficácia” (NUNES, 2008).

Segundo Nunes (2008), o processamento cognitivo pode acontecer de forma imprecisa, sendo possível ainda, que fatores pessoais, como vieses de atenção, memória e interpretação, distorçam o processo de autoavaliação, tornando a percepção de sucessos e fracassos incerta. Para a autora, esses vieses, entretanto, são importantes para manter a estabilidade das crenças, mesmo que conduzam os indivíduos a interpretações pouco precisas, pois, caso “não houvesse esse efeito de manutenção das crenças, a percepção das pessoas sobre si mesmas mudaria continuamente a cada sucesso ou fracasso momentâneo” (NUNES, 2008). A autora expõe que o ponto negativo da estabilidade das crenças, contudo, é o fato de que, quando um indivíduo possui uma percepção de si incompatível com a realidade, faz-se preciso uma intervenção para que haja uma maior compatibilidade entre a característica real do indivíduo e a autoavaliação.

Dadas às considerações expostas, compreende-se por autoeficácia ou crenças de autoeficácia o julgamento de cada indivíduo sobre a sua capacidade pessoal para realizar determinada atividade a fim de alcançar um resultado; é a crença de que pode realizar a ação e ser bem sucedido. Não se refere ao fato de o indivíduo ter a capacidade ou não, mas de acreditar que a possui. Estas crenças formam-se por meio dos processos cognitivos, afetivos, motivacionais e de seleção e desenvolvem-se por meio de diferentes mecanismos ou fontes. Estas serão descritas em seguida.

3.1 Autoeficácia e conceitos correlatos

Buscando evitar equívocos na compreensão do constructo autoeficácia considera-se pertinente descrever alguns conceitos correlatos a fim de diferenciá-los. Segundo Barros e Santos (2010), vários autores apontam a relevância de se evidenciar as relações e diferenças entre o termo autoeficácia e outros conceitos correspondentes que inicialmente podem ser tidos como sinônimos. Analisa-se aqui alguns desses conceitos tais como autoconceito, autoestima, entre outros.

Bandura (2008) também expõe a necessidade de eliminar equívocos na concepção de tais constructos. Segundo o autor, a autoeficácia é o julgamento da capacidade pessoal e difere-se da autoestima e do locus de controle. Para Bandura, autoestima é o julgamento do amor-próprio e locus de controle “é a crença se os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas” (BANDURA, 2008). Complementando estas colocações, Barros e Santos (2010) discorrem sobre o locus de controle, apontando que este pode ser definido como a crença sobre a qual o indivíduo determina a fonte que controla o seu comportamento, é a noção que o sujeito tem sobre o quê ou quem possui o controle sobre a sua vida. Quando o indivíduo acredita que os eventos de sua vida são controlados por ele tem-se o locus de controle interno, já quando o indivíduo crê que os eventos de sua vida são controlados por outros fatores e não por ele tem-se o locus de controle externo.

Conforme as autoras, a relação entre locus de controle e autoeficácia esta no fato de que a autoeficácia determina em grande parte o locus de controle interno, ou seja, se um indivíduo sente-se eficaz e crê possuir as habilidades necessárias, relacionará suas ações aos resultados. Por sua vez o locus de controle determina a autoeficácia, ou seja, diante de uma atividade, um indivíduo com locus de controle interno que acredita-se desprovido das habilidades necessárias desenvolve um senso de eficácia limitado e enfrenta a situação com um sentimento de inutilidade.

Barros e Santos (2010) expõem que a autoestima pode ser considerada um julgamento que se faz a respeito de si mesmo, havendo um sentimento de aceitação ou negação em relação ao modo de ser, suas qualidades e seus defeitos. Nesse sentido, apontam que a autoestima pode ser entendida como o valor que o sujeito tem de si mesmo. Assim, ao passo que “as crenças de eficácia são juízos sobre a própria capacidade, a auto-estima pode não estar relacionada com a capacidade da pessoa” Martínez e Salanova (2006, p. 181 apud BARROS; SANTOS, 2010). Ainda conforme Barros e Santos (2010), uma vez que a autoeficácia foca na capacidade,

entende-se que há relação entre esta e a autoestima, mas são distintas, pois a autoestima esta mais ligada a sentimentos de aceitação.

Discorrendo sobre a relação entre as crenças de autoeficácia e motivação, Bzuneck (2001) discrimina o termo autoeficácia de outras variáveis, como autoconceito e autopercepções de competência e capacidade. Segundo o autor, as autopercepções de competência e capacidade não se referem de modo específico às peculiaridades da situação e nem às ações a serem efetuadas numa atividade. Ilustrando a diferença entre autoconceito e autoeficácia, Bzuneck diz que uma pessoa pode ter um autoconceito positivo em uma determinada área de conhecimento, mas ao deparar-se com um problema novo, poderá achar-se incapaz de resolvê-lo, ou seja, sua crença de autoeficácia será insuficiente. Nesse sentido, um indivíduo pode julgar-se eficiente em matemática, mas incapaz de resolver um problema de álgebra.

De modo geral, na concepção do referido autor, a crença de autoeficácia “restringe-se, a cada caso, a uma tarefa bem específica com que a pessoa se defronta, enquanto que o autoconceito e as autopercepções de capacidade [...] têm um caráter mais genérico [...]” (BZUNECK, 2001). O autor ressalta, contudo, que embora distintos os termos autoconceito e autoeficácia não são opostos, a autoeficácia faz parte do autoconceito e caso não se tenha um autoconceito positivo referente a uma área não haverá esforço.

A distinção entre autoeficácia e autoconceito pode ser sintetizada nas palavras de Pajares e Olaz. Para os autores:

“as crenças de autoeficácia são julgamentos cognitivos de competência, referenciados por objetivos, relativamente específicos ao contexto e orientados para o futuro [...] as crenças relacionadas com o autoconceito são percepções pessoais principalmente afetivas, bastante normativas, geralmente agregadas, hierarquicamente estruturadas e orientadas para o passado” Pajares e Olaz (2008, p. 112 apud BARROS; SANTOS, 2010, p 5)

Na concepção de Bandura o autoconceito é “uma visão composta de um indivíduo, que é formada por meio da experiência direta e avaliações adotadas de outras pessoas significativas” Bandura (1986 apud SOUZA; BRITO, 2008, p. 194). Comparando os constructos autoconceito e autoeficácia, Souza e Brito (2008)

apontam que ambos estão relacionados a pensamentos autorreferentes e constituem-se em mecanismos de agência, consistindo esta em fazer as coisas acontecerem de forma intencional. Referindo-se a Pajares, as autoras pontuam que o autoconceito difere-se da autoeficácia no sentido de que a última é um julgamento da competência para realizar determinada tarefa “*em um contexto específico*”, enquanto o autoconceito não pode ser medido nesse nível de especificidade” (SOUZA; BRITO, 2008, p. 196).

A partir do exposto compreende-se que ao se analisar a conceituação do constructo autoeficácia é pertinente apontar a diferença entre este ou outros conceitos com os quais se relaciona, tais como autoconceito, autoestima, locus de controle e percepção de competência, a fim de evitar equívocos na interpretação destes. Como visto, a crença de autoeficácia diz respeito ao julgamento do indivíduo a respeito de sua capacidade para realizar uma ação específica, diferindo-se, portanto, do autoconceito, que consiste numa visão mais geral sobre si; da autoestima que se refere a um julgamento de aceitação ou negação de si; do locus de controle que é a crenças sobre o que causa os resultados (o comportamento ou fatores externos) e da percepção de competência, que assim como o autoconceito tem um alcance mais genérico, não se referindo especificamente a peculiaridade da situação.

Buscando aprofundar a compreensão acerca das crenças de autoeficácia, o próximo tópico discorre sobre as origens destas crenças.

3.2 Origens das crenças de autoeficácia

Referindo-se as proposições de Albert Bandura, vários estudos (Costa e Boruchovitch, 2006; Barrera, 2010; Nunes, 2008; Torisu e Ferreira, 2009, 2011; entre outros) apontam que a autoeficácia ou crenças de autoeficácia originam-se de quatro fontes principais, sendo elas: as experiências pessoais ou de êxito, as experiências vicárias, a persuasão verbal ou social e os indicadores fisiológicos.

Souza e Souza (2004) sintetizam estas quatro fontes que influenciam o desenvolvimento do senso de autoeficácia. Para os autores, as experiências pessoais consistem na interpretação feita pelo sujeito dos resultados de uma situação, sendo que, enquanto experiências de sucesso aumentam a autoeficácia,

experiências de fracasso a diminuir; as experiências vicárias constituem-se na observação social, bem como na avaliação da performance do outro; a persuasão verbal se refere às avaliações que o sujeito recebe dos outros e os indicadores fisiológicos associam-se a estados emocionais que interferem positiva ou negativamente no modo como o sujeito interpreta as situações.

De acordo com Nunes (2008), estas diferentes fontes poucas vezes agem de forma independente ou separadas. O indivíduo não apenas vivencia o resultado de seu esforço, mas também observa outros indivíduos em situações semelhantes, bem como recebe a opinião dos outros sobre a sua performance. Considerando ainda “que essas influências se afetam entre si, o poder de um dado modo de influência de eficácia pode mudar notavelmente dependendo da força das outras fontes” (NUNES, 2008). As fontes de autoeficácia serão detalhadas na sequência.

3.2.1 Experiências pessoais ou de êxito

No entender de Costa e Boruchovitch (2006), as crenças de autoeficácia de uma pessoa são influenciadas por distintas experiências, sendo a primeira delas as experiências de êxito. Para as autoras, esta é a fonte mais efetiva e imprescindível para o desenvolvimento de um robusto senso de autoeficácia, pois, por ser baseada em resultados de experiências reais da pessoa, possui influência maior sobre as crenças de autoeficácia da mesma. Já Torisu e Ferreira (2011) expõem que as experiências de êxito como fonte de autoeficácia estão relacionadas a situações nas quais o indivíduo realiza uma atividade com sucesso. Nesse sentido, após realizar uma tarefa, o indivíduo analisa o resultado e usa essa análise para desenvolver crenças acerca de sua capacidade para realizar outras tarefas similares ou não, sendo que, êxitos sucessivos podem levar ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia robusta, enquanto fracassos repetidos tendem a reduzi-la, gerando um sentimento de ineficácia.

Barrera (2010), ao referir-se às experiências de êxito enquanto fontes de autoeficácia, corrobora as colocações anteriores expondo que este fator é considerado o mais importante e presume que as experiências de sucesso quando repetidas tendem a fortalecer as crenças de autoeficácia, ao passo que fracassos sucessivos podem debilitá-las. Para a autora, um ponto a ser levado em consideração diz respeito a causalidade que o indivíduo atribui aos seus sucessos e

fracassos, sendo que a autoeficácia tende a aumentar quando o sucesso é atribuído mais a capacidade do que ao esforço. Dessa forma, o sucesso conseguido com muito esforço pode ter menor contribuição para a autoeficácia pelo fato de levar o indivíduo a conclusão de que dispôs de grande esforço por não possuir as habilidades requeridas. Do mesmo modo, a obtenção de sucesso com muita facilidade “não originam sentimentos de autoeficácia capazes de resistir ao surgimento de obstáculos ou dificuldades” (BARRERA, 2010, p. 172).

Para Nunes (2008), é por meio da interpretação de experiências prévias que se obtém a fonte de experiência pessoal, sendo que tais experiências são utilizadas para sustentar ou desenvolver as crenças de autoeficácia. Referindo-se a ao trabalho de Bandura, esta autora também considera que as experiências pessoais, por basearem-se em experiências autênticas, é a fonte considerada teoricamente de mais influência, sendo que o sucesso tende a aumentar ou fortalecer as crenças de autoeficácia e o fracasso pode reduzi-las, sobretudo “quando ocorrem cedo no curso dos eventos e quando não refletem falta de esforço ou circunstâncias externas adversas” (NUNES, 2008).

Conforme Nunes (2008), o peso atribuído às experiências novas está sujeito à natureza e a força das percepções pessoais já existentes com as quais estas experiências deverão ser incorporadas. De acordo com a autora, após o estabelecimento de um forte senso de eficácia pessoal por meio de repetidos sucessos, é provável que eventuais fracassos exerçam pouca influência sobre a autoeficácia. Aludindo às considerações de Bandura, esta autora expõe que indivíduos seguros de sua capacidade tendem a considerar como causa de fracassos isolados fatores como pouco esforço ou estratégias inapropriadas.

Segundo Nunes (2008), Bandura ressalta que vários fatores que pouco tem a ver com a capacidade do indivíduo podem afetar o desempenho, de forma que uma pessoa pode ter sucesso em uma atividade devido a fatores externos, independentemente de sua habilidade, bem como pode fracassar ao deparar-se com uma situação desfavorável. Assim, tendo em vista que o que o indivíduo leva em consideração é a forma como interpreta a situação e não a situação em si, destaca-se que a relação entre sucesso/fracasso versus aumento/diminuição da autoeficácia não acontece de forma linear. Desse modo, “as mudanças na auto-eficácia resultam do processamento cognitivo de uma informação sobre o desempenho” (NUNES, 2008). No entender da autora, tal conjectura propõe que o sucesso em uma tarefa tanto

pode aumentar como diminuir a autoeficácia, bem como pode mantê-la inalterada, dependendo de como o indivíduo interpreta os fatores situacionais e sua contribuição pessoal e do valor que o sujeito atribui à situação.

Considerando o contexto educacional o professor é um elemento importante na formação de crenças de autoeficácia do aluno, pois é ele quem cria as situações de aprendizagem e, portanto, detém a possibilidade de planejar atividades em que o aluno possa obter êxito e assim fomentar suas crenças. Como aponta Bzuneck (2001), considerando que a experiência de êxito é a principal fonte de crenças de autoeficácia, é importante que o professor proporcione aos seus alunos experiências reais nas quais estes possam ser bem sucedidos.

Para tanto, o docente deve estar atento ao tipo de tarefa que propõe. Estas precisam ter objetivo claro (ser bem compreendida pelo aluno), ter um grau de dificuldade adequado (não ser muito fácil a ponto de não ser um desafio e nem muito difícil de modo a levar o aluno a desistir de fazê-la) e executável num curto espaço de tempo, para que o aluno possa avaliar a sua evolução. Em síntese, para que o professor proporcione experiências de êxito aos seus alunos, ele precisa colocar “metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente, pois alunos que obtêm bons resultados em atividades cotidianas, irão, aos poucos, construindo um senso de eficácia pessoal” (SOUZA, 2006, p. 123).

3.2.2 Experiências vicárias

Para Barrera (2010), as experiências vicárias referem-se a observação e a imitação de modelos. Neste sentido, ao observar que determinado modelo obteve êxito em dada situação, o observador pode se sentir motivado e capaz de realizar a mesma tarefa e obter sucesso também. Contudo, no entender da autora, o efeito dessa observação será temporário caso não ocorra comprovação rápida por meio do êxito real. Outro ponto salientado por esta autora diz respeito ao fato de que, para um dado modelo ser influente é preciso “que ele tenha características pessoais percebidas como semelhantes àquelas do observador” (BARRERA, 2010, p. 172).

Torisu e Ferreira (2009) destacam que os indivíduos são influenciados por seus semelhantes. Para os autores, as experiências vicárias acontecem quando um indivíduo realiza uma atividade tendo por base um modelo, todavia, tal situação não constitui uma imitação, mas sim, um comportamento análogo ao de alguém que

possui alguma influência sobre o observador, que lhe seja importante ou admirado. Estes autores também consideram relevante ressaltar a necessidade de que o modelo observado seja um indivíduo que possua capacidades similares às de seu observador.

De acordo com Nunes (2008), a experiência vicária é um fator que gera crenças de autoeficácia por meio da observação de outros indivíduos realizando determinadas atividades. Para a referida autora, é possível que a observação de outras pessoas obtendo sucesso em suas atividades eleve a crença de autoeficácia do observador a partir da informação inferencial de que ele também pode agir e ter sucesso em situações semelhantes. Neste sentido, quando o observador acredita que possui semelhança com o modelo observado, ele se convence de que também é capaz “de ao menos alcançar certa melhora na sua performance naquele âmbito” (NUNES, 2008). Conforme a autora, o inverso também pode ocorrer, ou seja, ao observar que um indivíduo com características similares às suas fracassa ao realizar uma dada ação, a crença de autoeficácia do observador pode diminuir, enfraquecendo deste modo o seu esforço para realizar aquela mesma ação.

No entender de Nunes (2008), há condições que levam alguns indivíduos a serem mais suscetíveis a esta fonte, dentre elas a insegurança em sua capacidade, experiências prévias insuficientes para sustentar a avaliação em sua competência e a falta de autoconhecimento. Outro aspecto apontado por esta autora, é que em termos de eficiência, as experiências vicárias são mais fracas que as experiências pessoais, contudo, por meio do efeito indireto que exerce na melhora do desempenho, pode gerar alterações significativas e duráveis. Para a autora, o indivíduo que é convencido de que é ineficiente por meio de informação vicária tende a se comportar de modo ineficaz e desta forma gerar evidências que confirmam a sua inabilidade. Referindo-se a Bandura e Pajares, esta autora acrescenta que informações que aumentam a autoeficácia podem amenizar o impacto de experiências de fracasso por meio da sustentação de tentativas de ação, mesmo perante o fracasso.

Costa e Boruchovitch (2006) explanam que a experiência vicária constitui-se na observação de modelos sociais e é a segunda fonte responsável pelo desenvolvimento e reforçamento das crenças de autoeficácia. Para as autoras, ver outros sujeitos com capacidade similares realizarem determinada tarefa com sucesso sustenta a crença do indivíduo de que ele também possui condições de

realizar a mesma atividade com sucesso. Estas autoras também expõem a necessidade de o modelo observado possuir características semelhantes às do observador, pois, caso contrário, as crenças de autoeficácia do observador não serão influenciadas pelo modelo observado.

Dadas às considerações expostas, mostra-se importante que no ambiente escolar o professor esteja atento às situações que podem se configurar em repertório vicário para seus alunos. Assim, deve criar situações que levem o modelo observado a obter êxito e se constitua desta forma em um estímulo para os outros.

3.2.3 Persuasão verbal ou social

Para Torisu e Ferreira (2009, 2011), a autoeficácia também pode ser gerada por meio da persuasão verbal, constituindo-se esta na exaltação oral sobre a capacidade do indivíduo vinda de outro indivíduo que lhe é importante. Neste sentido, a crença de autoeficácia de uma pessoa pode desenvolver-se a partir da afirmação de outra pessoa de que ela é capaz de efetuar determinada atividade. Entretanto, “a pessoa que faz a afirmação deve ter credibilidade junto à outra” (TORISU; FERREIRA, 2011).

De acordo com Nunes (2008), a persuasão verbal refere-se às persuasões sociais recebidas, sendo que estas podem ser um modo adicional para o fortalecimento das crenças de autoeficácia. Conforme a autora, “é mais fácil manter um senso de eficácia, especialmente quando se lida com dificuldades, quando outros significativos expressam fé na capacidade pessoal, do que quando eles expressam dúvida” (NUNES, 2008). A autora ainda ressalta que a persuasão verbal não se constrói como uma informação verbal breve e limitada. Referindo-se a Bandura, a autora expõe que ao longo da formação do indivíduo, os modelos que lhe são significativos exercem um papel fundamental sobre a autoeficácia do mesmo, bem como no seu poder de agência.

Segundo Nunes (2008), a persuasão verbal isolada tem poder limitado sobre o aumento da autoeficácia permanente, apesar disso, pode colaborar com um desempenho bem-sucedido quando este apresenta possibilidades reais de se efetuar. Por outro lado, as persuasões de ineficácia podem reduzir o esforço e levar o indivíduo a evitar tarefas consideradas desafiadoras, “o que pode ser considerado um modo de restringir os comportamentos e de criar uma confirmação empírica para

a autodesvalorização” (NUNES, 2008). Contudo, no entender da autora, muitas vezes os indivíduos são convencidos a fazer algo que evitavam ou a perseverar nas atividades em que estavam desistindo, para depois perceber que de fato tinham capacidade para executar aquilo. A autora explana ainda que indivíduos persuadidos de que possuem a capacidade para executar determinada atividade, possivelmente empregarão mais esforço frente às dificuldades do que indivíduos que duvidam de si e baseiam-se em seus pontos falhos.

Conforme Costa e Boruchovitch (2006), a persuasão verbal constitui a terceira fonte que favorece o desenvolvimento da autoeficácia, entretanto se este julgamento for acompanhado de situações de fracasso, o mesmo terá pouco efeito sobre a crença de eficácia do indivíduo. Para estas autoras, se um indivíduo é convencido de que detém a capacidade requerida para realizar certa atividade provavelmente mobilizará e sustentará o esforço bem como é possível que venha a suprir “suas deficiências na área em questão” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 99). As autoras também apontam a necessidade de o persuasor ter credibilidade junto à pessoa persuadida.

Barrera (2010) diz que quando uma pessoa é comunicada de que tem a capacidade para efetuar determinada tarefa sua autoeficácia aumenta, assim, entende que a persuasão verbal é um fator que também pode ajudar no desenvolvimento de crenças de autoeficácia. Entretanto, para essa autora, as informações provindas da persuasão verbal só terão poder de convencimento caso partam de uma pessoa que possua credibilidade frente ao indivíduo que é persuadido e se posteriormente o mesmo obter “algum tipo de comprovação pela experiência direta” (BARRERA, 2010, p. 172).

Voltando-se para o ambiente escolar e atentando-se para esta fonte de crença de autoeficácia destaca-se o papel do professor neste processo. Para fomentar as crenças de seus alunos o docente precisa estar atento a suas persuasões verbais, evitando pronunciamentos negativos e encorajando seus educandos, comunicando-lhes expectativas positivas com relação a estes, de modo que os mesmos sintam-se mais seguros, convencendo-se de que têm capacidade para realizar o que lhes é proposto.

3.2.4 Indicadores fisiológicos

No entender de Nunes (2008), os indicadores fisiológicos são uma fonte que atuam quando o indivíduo avalia a sua confiança para executar certa tarefa considerando seu estado emocional ao realizar determinados cursos de ação. Assim, para avaliar suas capacidades o indivíduo fundamenta-se em parte em informações somáticas oriundas de emoções e reações orgânicas. Para a autora, “essa fonte é especialmente sensível aos fatores selecionados pela atenção e pelo significado dado a eles” (NUNES, 2008). Referindo-se a Bandura e Pajares, a autora expõe que provavelmente um senso de eficácia baixo aumente a sensibilidade a estados fisiológicos e emocionais “nos domínios de funcionamento em que as pessoas não confiam nas suas capacidades de coping” (NUNES, 2008).

Referindo-se aos indicadores fisiológicos enquanto fonte de autoeficácia, Barrera (2010), entende que, por sinalizarem vulnerabilidade, sintomas como os de fadiga, de medo e de ansiedade quando percebidos pela pessoa levam-na a julgar-se com baixa capacidade para enfrentar determinadas situações. Entretanto, a percepção de eficácia bem como a confiança nas próprias capacidades tende a aumentar perante estados de humor positivos e de bem-estar. Costa e Boruchovitch (2006) complementam estas colocações ao exporem que as crenças de autoeficácia são afetadas por reações fisiológicas. Para essas autoras, “a redução do estresse e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 99). Já para Torisu e Ferreira (2009, 2011), as percepções de autoeficácia podem ser influenciadas pelos estados emocionais. Dessa forma, o fato de um indivíduo sentir-se ansioso frente à realização de uma tarefa pode comprometer a crença que ele tem de realizar a mesma.

Segundo Torisu e Ferreira (2009), as experiências de êxitos habitualmente são eleitas na literatura como a principal fonte de crenças de autoeficácia, mas contrapondo-se a esta ideia, estes autores alegam que é necessário ter em consideração o contexto no qual se trabalha, pois “os resultados obtidos por um estudo em determinado grupo, podem ser diferentes, quando realizado com outro grupo que possua características distintas daquele primeiro” (TORISU; FERREIRA, 2009).

Para sustentar o posicionamento contrário à hegemonia das experiências de êxito, os referidos autores citam um estudo realizado na London South Bank

University em 2008 por Jon Warwick, que ao analisar a influência das fontes de autoeficácia em 16 alunos do curso de computação da referida instituição, constatou que as reações fisiológicas obtiveram pontuação maior, sendo que as experiências de êxito ficaram na terceira posição. Considerando esse estudo, Torisu e Ferreira (2009), ressaltam que as experiências de êxito e persuasão verbal, tidas como as principais fontes de autoeficácia na maioria das vezes, tiveram um status menor que as reações fisiológicas.

Tendo em conta esta fonte de autoeficácia é importante que no contexto escolar o professor esteja atento ao clima da sala de aula, evitando situações em que o aluno possa se sentir muito tenso e ansioso. Para isso, é preciso criar um clima de respeito e confiança, no qual o aluno possa sentir-se a vontade.

Ponderando sobre informações exposta a respeito das crenças de autoeficácia, percebe-se que as crenças de um indivíduo advêm de distintas fontes, da sua experiência direta, da observação do outro, do que lhe é comunicado pelos outros e da forma como ele se sente frente às situações que precisa enfrentar. Dado este fato, ao se considerar o contexto educacional e a atuação do professor na formação das crenças de autoeficácia do aluno, constata-se que o docente tem a possibilidade de criar condições para que o aluno desenvolva suas crenças de forma positiva.

4. AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

De acordo com Azzi e Polydoro (2006), visando explicar o comportamento do sujeito em distintos contextos, o construto de autoeficácia foi apropriado por diversos campos do conhecimento. Segundo as autoras, as concepções de Bandura sobre autoeficácia “encontraram ressonância em diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, trabalho e esporte, por exemplo” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 9-10). Souza e Souza (2004) corroboram essas colocações ao referir-se a Teoria Social Cognitiva e afirmar que Bandura propõe a autoeficácia como um constructo de fácil empregabilidade em vários segmentos da Psicologia, possuindo “resultados de pesquisas que a sustentam em áreas como clínica, escolar, organizacional e esporte, entre outras” (SOUZA; SOUZA, 2004).

Considerando os contextos em geral, Souza (2006), entende que as crenças de autoeficácia influem na ação dos indivíduos, bem como nos processos cognitivos e na motivação. Conforme a autora, vem sendo comprovado que as crenças de eficácia constituem uma forte determinante do nível de realização alcançada pelo indivíduo, podendo ainda ser utilizada como prognósticos dessa realização. Em consequência disso, essas crenças têm sido consideradas com mais atenção no âmbito escolar e, de modo mais específico, por pesquisas que procuram relacionar essas crenças ao desempenho acadêmico.

Segundo Souza (2006), tem sido bastante discutida a concepção de que o desempenho do aluno depende apenas da sua capacidade cognitiva, sendo que, atualmente, é mais aceita a noção de que diversos fatores permeiam o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles os que se referem ao contexto escolar, ao professor e ao aluno. Souza e Brito (2008), complementam estas colocações alegando que, atualmente muito se tem discutido sobre a crença de que o desempenho acadêmico resulta apenas das capacidades cognitivas do aluno. Segundo as autoras, estudos sobre os aspectos afetivos envolvidos no processo de

aprendizagem vêm recebendo crescente atenção dentro da Psicologia Educacional, pois se acredita que estes fatores tenham influência “na motivação, no desempenho acadêmico e na futura escolha profissional dos alunos” (SOUZA; BRITO, 2008, p. 194).

Para Souza (2006), ao se considerar os fatores que se referem ao aluno, em muitos casos, o rendimento é atribuído à capacidade intelectual do mesmo. No entender da autora, pode-se asseverar que a capacidade cognitiva é uma condição indispensável, mas insuficiente para explicar o motivo do sucesso ou fracasso escolar, sendo preciso “considerar a interação entre cognição, motivação e afeto, pois o uso efetivo dos recursos cognitivos está fortemente vinculado a aspectos motivacionais e afetivos” (SOUZA, 2006, p. 111).

Torisu e Ferreira (2009) afirmam que pesquisas vêm demonstrando que a autoeficácia é aplicável ao âmbito escolar, uma vez que a mesma influencia significativamente ações e pensamentos de professores e alunos. Para os autores, “múltiplos fatores, dentre os quais a autoeficácia, pode influenciar a aprendizagem, a motivação e a realização dos alunos” (TORISU; FERREIRA, 2009). Costa e Boruchovitch (2006), também apontam que nos últimos anos várias pesquisas têm enfatizado os efeitos que as variáveis psicológicas (motivação ao autoconceito, crenças pessoais, autoeficácia, etc.) têm sobre a aprendizagem do aluno. Segundo essas autoras, os estudos referentes à autoeficácia têm sido efetuados de acordo com duas perspectivas, sendo elas: “a análise da forma pela qual a auto-eficácia afeta a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar e o exame do impacto de variáveis contextuais e individuais no senso de auto-eficácia” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 99).

Considerando que uma das preocupações existente no contexto educacional é a de desenvolver autopercepções favoráveis nos estudantes, Souza e Brito (2008), remetem-se às colocações de Bandura e apontam que as práticas educativas deveriam ser julgadas também pela influência que exercem sobre as crenças dos alunos em suas capacidades, uma vez que estas afetam a forma como eles focalizam o futuro, e não apenas “pelo desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que proporcionam” (SOUZA; BRITO, 2008, p. 194). Corroborando estas colocações, Souza (2006) ressalta que tendo em vista os postulados da perspectiva sociocognitiva, entende-se que um bom desempenho não deriva apenas

das habilidades, mas igualmente das crenças de autoeficácia para efetivar o uso dessas capacidades.

No entender de Souza (2006), a educação formal pode ou não auxiliar no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos. Atendo-se a esse aspecto, Bandura apud Souza (2006) afirma que a prática educativa não deveria ser julgada apenas pelos conhecimentos e capacidades que proporciona para o uso imediato, mas também pelo que causa às crenças dos alunos a respeito de suas capacidades afetando a forma como estes enfocam o futuro. Segundo Souza (2006), pesquisas tem sugerido que os professores estejam atentos em relação “tanto às percepções dos estudantes sobre suas próprias capacidades quanto às capacidades efetivas, pois são estas que predizem mais acuradamente a motivação e as escolhas acadêmicas futuras” (SOUZA, 2006, p. 122).

Tendo em conta o exposto, entende-se que as crenças autoeficácia constituem uma variável que pode influenciar o contexto educacional afetando professores e alunos, pois como aponta Bzuneck (2000), no contexto educacional as crenças de autoeficácia de alunos e professores são bastante estudadas e figuram entre muitas outras crenças que afetam fortemente a maneira como as pessoas percebem, aprendem, compreendem e realizam, sendo que, “a educação escolar tem um papel inestimável no estabelecimento dessas crenças, tornando-se possível intervir para a modificação das crenças de alunos pouco confiantes” (SOUZA, 2006, p. 122). Buscando compreender mais a fundo como tais crenças interferem nesses sujeitos, os próximos tópicos a serem abordados referem-se às crenças de autoeficácia de alunos e professores respectivamente.

4.1 Autoeficácia discente

De acordo com Souza (2006), estudos confirmam que há relação entre as percepções que os sujeitos têm sobre a sua capacidade e os resultados que alcançam. Nesse sentido, pode-se asseverar que há uma relação de reciprocidade entre as crenças que os alunos têm em suas capacidades e o seu desempenho. Dessa forma, “no contexto educacional, não se deve priorizar um enfoque que considere somente as capacidades cognitivas do aluno referentes à aprendizagem [...] como determinantes de seu bom ou mau desempenho acadêmico [...]” (SOUZA, 2006, p.121).

Segundo Bzuneck (2001), entre os fatores que constituem os mecanismos motivacionais dos alunos figuram as crenças de autoeficácia, sendo que, para este autor, as crenças de autoeficácia pertencem ao grupo de expectativas ligadas ao eu. Considerando o contexto escolar, esse autor menciona Schunk, para o qual as crenças de autoeficácia em tal ambiente dizem respeito às “convicções pessoais quanto a dar conta de uma tarefa e num grau de qualidade definida” (BZUNECK, 2001). Nessa perspectiva é destacado que as crenças de autoeficácia referem-se a uma percepção ou avaliação particular sobre a própria capacidade, portanto, não se refere ao fato de o sujeito ter ou não tal capacidade – uma vez que apenas possuí-las não é suficiente – mas, de crer que a possui. Para o autor, essas capacidades estão voltadas para a organização e execução de ações e desta forma geram expectativa quanto a poder fazer, estando ainda relacionada a uma finalidade. Assim, os indivíduos que possuem estas crenças analisam mentalmente as suas potencialidades reais, os objetivos a serem alcançados e as ações que conduzem a estes objetivos.

Referindo-se à motivação, Costa e Boruchovitch (2006) apontam sua relação com as crenças de autoeficácia. Segundo as autoras, pesquisas sobre a motivação para aprender vêm mostrando que o modo como o sujeito interpreta as situações que vivencia (os significados que tais situações adquirem para o indivíduo) desencadeia a constituição de expectativas e crenças sobre si mesmo e, em contrapartida, essas crenças influem na motivação e no esforço dispensado para a realização de uma tarefa. De forma específica, tais crenças afetam “as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso eficaz de estratégias de aprendizagem, a intensidade da motivação [...]” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 92).

Reportando-se as proposições de Bandura, Costa e Boruchovitch (2006), expõem que a noção de autoeficácia da criança é desenvolvida no ambiente escolar a medida que seu desempenho em diferentes áreas é avaliado por professores e colegas. Conforme as autoras, Bandura diz que durante o segundo ano de vida a criança já tem um autoconceito, mesmo que rudimentar, e reconhece diferenças individuais. Com o gradual desenvolvimento das capacidades cognitivas durante a fase inicial da escolarização – pré-escola e ensino fundamental – “os julgamentos de eficácia parecem ocorrer mais em razão de resultados imediatos e aparentes do que em virtude de uma análise de suas performances anteriores [...]” (COSTA;

BORUCHOVITCH, 2006, p. 95). Segundo as autoras, na fase pré-escolar, a criança obtém várias informações sobre sua performance e estas contribuem para o desenvolvimento do seu senso de autoeficácia sendo que “com o aumento da idade, as crenças de auto-eficácia tornam-se fortemente relacionadas ao desempenho escolar obtido”. (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 95).

Tendo por base a teoria de Bandura, Bzuneck (2001) alega que o nível de motivação de um indivíduo é determinado pelos seus julgamentos de autoeficácia. Segundo o autor, é por meio de tais julgamentos que as pessoas são impelidas a agir e, além disso, esses julgamentos inspiram certa direção à ação, pois permite antecipar em mente o que é preciso fazer para alcançar certos resultados. Assim, para o autor, no ambiente escolar, o aluno é motivado a se envolver nas tarefas de aprendizagem caso julgue-se capaz de aprender. Nesse sentido, o aluno selecionará as atividades e as ações que acredita poder executar e abandonará os objetivos que não são incentivadores e apresente possibilidade de fracasso, “porque sabe que não os poderá implementar” (BZUNECK, 2001).

De acordo com Costa e Boruchovitch (2006), a teoria social cognitiva de Bandura concede grande relevância à ação individual e à percepção de eficácia para o desempenho. Para as autoras, um forte senso de autoeficácia eleva o nível de motivação traduzindo-se em mais esforço e persistência frente a obstáculos, bem como em intensões que condiz com o aprender e no cumprimento de metas. Dessa forma, alunos que confiam em suas capacidades, antecipam melhores resultados e esperam conseguir ganhos acadêmicos tendo em vista a qualidade de seu trabalho. “Já alunos com baixo senso de eficácia imaginam o contrário” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 94).

Ainda segundo Costa e Boruchovitch (2006), é indubitável que as crenças de autoeficácia contribuam para a motivação de várias formas. No entender dessas autoras, a crenças de eficácia determinam as metas que os sujeitos fixam para si mesmos, o esforço que investem, o tempo que persistem, bem como o quanto são resilientes em relação aos fracassos. Dessa forma “aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 94). Para estas autoras, a autoeficácia afeta o desempenho dos alunos, pois exerce influência na seleção de atividades, na motivação e no empenho.

Referindo-se as proposições de Bandura, Martinelli e Sassi (2010) apontam que no ambiente escolar as crenças de autoeficácia são definidas como a percepção que o aluno tem sobre a sua capacidade para aprender ou realizar tarefas específicas a esse contexto. Segundo as autoras, pesquisas indicam que a percepção de autoeficácia afeta o que o aluno faz, influenciando na escolha das tarefas, nas metas que estabelecem, no esforço que dispõem, na resistência e persistência frente a dificuldades e no grau de ansiedade que experimentam na execução de uma atividade. Conforme essas autoras, a crença de autoeficácia dos alunos, “juntamente a outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, tem sido considerada forte preditora do desempenho acadêmico e da persistência nas atividades [...]” (MARTINELLI; SASSI, 2010).

Conforme aponta Martinelli e Sassi (2010), acredita-se que o desempenho acadêmico é influenciado pela autoeficácia, e esta por sua vez, é influenciada por ele, tendo implicações em todo o desenvolvimento da criança. Para as autoras, estudos apontam que essa influência acontece tanto diretamente quanto por meio do impacto sobre os processos motivacionais, na autorregulação e autopercepção, nas expectativas, nas escolhas e interesses. Estas autoras salientam que pesquisas em âmbito internacional, voltadas para o estudo da motivação acadêmica, mostram a relação entre a autoeficácia e o êxito, sendo que investigações também tem apontado a autoeficácia como forte preditora do desempenho acadêmico.

Bzuneck (2001) expõe que as crenças de autoeficácia agem como mediadoras entre a capacidade real – aptidão, conhecimento e habilidades – e o desempenho, ou seja, esses fatores que também atuam na predição do desempenho não terão o efeito esperado caso não ocorra a mediação dos julgamentos de autoeficácia. Para ilustrar a importância das crenças de autoeficácia sobre motivação e o desempenho escolar, o autor aponta alguns estudos realizados por Schunk, nos quais este concluiu que alunos cujas crenças de autoeficácia eram mais fortes, obtinham melhores resultados na solução de problemas matemáticos e em atividades de leitura do que alunos com um senso de autoeficácia mais fraco. Segundo o autor, tais pesquisas concluíram que os julgamentos de autoeficácia “prognosticavam mais seguramente o nível de *performance* nas aprendizagens, mesmo quando se controlavam variáveis como desempenho anterior e habilidades cognitivas” (BZUNECK, 2001).

Outro aspecto salientado por Bzuneck (2001), diz respeito à influência das crenças de autoeficácia sobre a aprendizagem autorregulada. Para o referido autor, o estudante autorregulado caracteriza-se como um aluno ativo, que administra de forma eficiente e flexível o seu processo de aprendizagem e sua motivação; é um aluno que estabelece metas para si mesmo, se esforçando para alcançá-las e para isso controla sua motivação tendo em vista as exigências das atividades. Esses alunos “dispõem de um amplo arsenal de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, que são capazes de selecionar para uso e pôr em prática ou mudar quando necessário” (BZUNECK, 2001). Conforme este autor, alunos autorregulados são independentes, motivados e participam ativamente de sua aprendizagem, diferindo-se, portanto, de alunos mais receptivos, dependentes, externamente controlados ou sem controle algum.

Costa e Boruchovitch (2006), também refletem sobre a autorregulação da aprendizagem. Referindo-se a Bandura, as autoras apontam que uma importante meta da educação atual “é equipar alunos com ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que possam se auto-educar ao longo da vida” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 101). Segundo essas autoras, pesquisas indicam que durante a escolarização formal, as qualidades que caracterizam os alunos autorregulados – ou seja, a capacidade de se autocontrolar no que se refere a comportamento, emoções e processos cognitivos – podem ser desenvolvidas. Ainda remetendo-se a Bandura, as autoras expõem que a crença do aluno a respeito de sua autoeficácia para regular a própria aprendizagem e exercer domínio sobre as atividades escolares “determina o seu nível de aspiração, motivação e suas realizações acadêmicas” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 102).

Segundo Bzuneck (2001), estudos evidenciam a função dos julgamentos de autoeficácia no desenvolvimento da autorregulação. Atendo-se ao contexto escolar, esses estudos dizem que as crenças de autoeficácia para autorregular-se possuem influência sobre o desempenho na aprendizagem e, ainda que indiretamente, afetam o “estabelecimento de metas, que é um dos componentes da auto-regulação” (BZUNECK, 2001). Ainda conforme esse autor, depois de constatada a correlação entre as crenças de autoeficácia e a utilização de estratégias e autorregulação, pesquisas concluíram que a autoeficácia “exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo” (BZUNECK, 2001). Nesse sentido, o autor

aponta que a implementação dessas crenças pode aumentar o uso de estratégias cognitivas e de forma consequente, refletir positivamente na performance final.

Souza e Brito (2008), expõem que vários estudos têm salientado que a autoeficácia esta relacionada às aspirações dos estudantes e mesmo às suas escolhas ocupacionais futuras. Ainda de acordo com essas autoras, os resultados de pesquisas sobre a autoeficácia em matemática têm confirmado que as crenças de autoeficácia exercem influência sobre o modo como o sujeito se comporta, sente, pensa e se motiva. Segundo as autoras, a autoeficácia produz tais efeitos por meio de quatro processos fundamentais, a saber: processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Neste contexto, “de acordo com o modelo sócio-cognitivo, a auto-eficácia exerce um papel na determinação do comportamento e do pensamento” (SOUZA; BRITO, 2008, p. 196).

Com relação aos processos de pensamento, Costa e Boruchovitch (2006), afirmam, com base no trabalho de Bandura, que as crenças de autoeficácia constituem-se num componente chave para o controle de pensamentos que produzem estados afetivos negativos, tais como depressão, estresse e ansiedade. De acordo com as autoras, a quantidade de estresse, depressão e ansiedade vivenciada pelos indivíduos em situações difíceis é determinada pelas crenças que os indivíduos têm acerca de suas capacidades. Assim, “pessoas que acreditam que podem exercer um certo controle em relação a ameaças tendem a se desorganizar menos. Ao passo que aqueles que não conseguem, experimentam doses elevadas de ansiedade” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 103).

Para Costa e Boruchovitch (2006), considerando o contexto escolar, os estudantes mais propensos a ansiedade são aqueles que possuem uma crença de autoeficácia baixa para a resolução de atividades acadêmicas. Essas autoras apontam que uma forma para amenizar a ansiedade escolar seria a construção de um senso de autoeficácia mais robusto nos alunos, sendo que, refletindo sobre as colocações de Bandura, alegam que “a construção de um forte senso de auto-eficácia é mais bem alcançada pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas e auto-regulatórias para lidar com as demandas das tarefas acadêmicas e pensamentos autodepreciativos” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 104).

Dado o exposto, entende-se que a autoeficácia do aluno constitui-se num fator influente no processo de aprendizagem, pois afeta os aspectos motivacionais, afetivos e comportamentais dos estudantes. Nesse sentido, acredita-se que o

desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia nos alunos é de relativa importância para o contexto escolar, uma vez que estas podem refletir-se no desempenho acadêmico do discente. Sendo assim, julga-se pertinente considerar a importância da atuação do professor na formação dessas crenças no aluno, pois, dado a diversidade de situações que permeiam o ambiente escolar e as possibilidades de intervenções do docente, pode-se concluir que este desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas crenças. No próximo tópico será abordado a questão da autoeficácia docente e seu papel na formação das crenças de autoeficácia do aluno.

4.2 Autoeficácia docente

Segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), entre os desafios presentes no dia-a-dia do professor encontram-se os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Para os autores, a função do professor no processo de mudança do aluno é facilmente percebida, pois é marcada por distintas situações, nas quais ele interfere “na construção da confiança e da autonomia do aluno enquanto um aprendiz que se desenvolve” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 150). Ainda conforme esses autores, outro aspecto dessa situação, diz respeito às percepções que o professor tem em relação às suas capacidades perante o seu contexto cotidiano.

De acordo com Bzuneck (2000), uma das crenças educacionais mais importantes dos professores é o senso de eficácia. Segundo o autor, estudos tem definido este senso de eficácia docente como a crença que o professor tem em sua capacidade para influenciar o desempenho dos alunos. Considerando que as crenças de autoeficácia são as expectativas ou crenças na própria capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para gerar certo resultado, Bzuneck e Guimarães (2003), comentam que alguns autores especificam que, em se tratando de docentes, os cursos de ação referem-se àqueles “exigidos para realizarem com êxito uma tarefa de ensino num dado contexto” Tschannen-moran; Hoy; Hoy (1998, p. 233 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2003, p. 137).

Conforme Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), pesquisas apontam que o conhecimento das crenças do professor e suas relações com as ações do mesmo pode ter efeito positivo no contexto escolar, beneficiando alunos e professores. No

entender dos autores, estas constatações evidenciam a importância das crenças e valores do professor para sua ação. Nesse sentido, Bzuneck e Guimarães (2003), reforçam estas asserções alegando que, aperfeiçoar o conhecimento a respeito das crenças de autoeficácia docente tem importantes implicações no contexto educacional, uma vez que estas se mostram um dos fatores que influenciam o clima da sala de aula e as metas a serem alcançadas, repercutindo na motivação e no desempenho dos alunos.

Como salientam Bzuneck e Guimarães (2003), pesquisas referentes às crenças de autoeficácia indicam que os julgamentos dos professores em relação à sua capacidade para executar ações que influenciem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos têm implicações no contexto educativo. Para os autores, essas crenças interferem na motivação dos professores e mesmo no seu bem-estar no ambiente de trabalho. Assim, “aqueles que desenvolveram sólidas crenças de auto-eficácia revelam, até nas circunstâncias mais adversas, atitudes e comportamentos adaptadores” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003, p. 138), e isso possibilita que apresentem maior comprometimento com o processo de ensino; utilizem métodos mais eficientes para trabalhar com alunos que tenha alguma dificuldade para aprender; sejam abertos às inovações; atuem de forma democrática em sala, promovendo a autonomia e a confiança; e gerenciem de modo eficaz os “fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003, p. 138).

No entender de Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), na sua prática educativa o docente precisa crer que tem possibilidade de influenciar o processo de transformação dos alunos. Segundo os autores, somente as crenças não são suficientes para se efetuar uma ação, é preciso que se tenha também a habilidade, mas são as crenças que produzem a energia psíquica para se concretizar tal ação. Considerando os aspectos que interferem nas crenças de autoeficácia dos professores, os referidos autores apontam que as experiências de êxito no processo de ensino, bem como as persuasões verbais acerca do bom trabalho desenvolvido e das suas habilidades para controlar a sala propiciam o aumento das crenças.

Referindo-se a um estudo realizado por Bzuneck em 1996 sobre as crenças de autoeficácia dos professores, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), alegam que há uma influência bidirecional entre a autoeficácia docente e o desempenho acadêmico dos alunos, a qual denominam de causalção circular. Expresso em outras palavras:

“se o bom desempenho dos alunos informa aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia, o alto senso de eficácia dos professores está associado ao melhor desempenho dos alunos, gerando uma retroalimentação positiva” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 156).

Contudo, para os autores, apesar dos feedbacks dos alunos e da situação da classe, aspectos como a avaliação das condições do ambiente de trabalho em oferecer suporte às decisões e ações do professor também afetam a percepção deste sobre a sua capacidade de atuar no desenvolvimento dos alunos. Assim, “algumas condições contextuais, como a qualidade do ambiente escolar, podem facilitar um ensino mais eficaz” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 156) e entre essas condições encontram-se as crenças de eficácia coletiva.

Ponderando sobre o papel do professor em relação a seus educandos, Torisu e Ferreira (2009), apontam que entre as contribuições que o professor pode proporcionar a seus alunos no contexto de ensino e aprendizagem, encontra-se o trabalho de instigar o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia. Neste sentido, considerando que o professor pode exercer influência sobre as crenças dos alunos bem como em seu desempenho, reflete-se que “não se deve perder de vista que essa influência pode ocorrer num sentido bastante positivo, atuando nos fatores que favorecem o desenvolvimento de auto-eficácia elevada” (SOUZA, 2006, p. 122-123). Entretanto, é preciso atentar-se para o fato de que apenas “um professor que saiba constantemente refletir, avaliar, monitorar controlar e regular suas próprias crenças é que poderá deflagrar esse mesmo processo nos seus alunos” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 105). De acordo com estas autoras, docentes que possuem uma crença de autoeficácia elevada na própria capacidade de ensinar tem a consciência de que para fortalecer o senso de eficácia de seus alunos é preciso propor atividades que demandem esforço e perseverança.

Para Costa e Boruchovitch (2006), tendo em vista que situações de fracasso, quando muito frequentes, podem diminuir a autoeficácia, os professores com forte senso de eficácia tem o cuidado de propiciar atividades desafiadoras, mas que possam ser executadas e nas quais o progresso do aluno é acompanhado e os feedbacks centram-se nas conquistas do mesmo e não em seus pontos falhos. Os feedbacks positivos são importantes no processo de ensino aprendizagem porque

“ao se apontar para os alunos os ganhos, o senso de auto-eficácia, o pensamento analítico, a auto-satisfação e as aspirações melhoram” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 105). Nesse sentido, professores com uma robusta crença de autoeficácia conseguem criar um clima em sala de aula que não se volta para a competição, ao contrário, enfatizam a autoavaliação do avanço do aluno e essa autoavaliação é “muito mais benéfica para o desenvolvimento e manutenção das crenças de auto-eficácia” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 105).

Segundo as autoras anteriormente citadas, os professores precisam aprender a fomentar as crenças de autoeficácia na sala de aula e para isso é importante que estes possuam um forte senso de autoeficácia, uma vez que os docentes que confiam em “sua auto-eficácia enquanto professor e possuem auto-eficácia no ensino [...] são muito mais capazes de criar um clima, em sala de aula, favorável á construção de crenças de auto-eficácia facilitadoras da aprendizagem” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 105). Ainda atendo-se a formação de crenças de autoeficácia no aluno, outra característica a ser considerada diz respeito às expectativas que se tem no ambiente escolar em relação ao nível de realização que os alunos podem atingir. Nessa perspectiva, “professores que julgam seus alunos capazes de obter um bom desempenho acadêmico colocam metas desafiadoras, propondo tarefas que propiciem o desenvolvimento efetivo de capacidades cognitivas” (SOUZA, 2006, p. 123-124).

De acordo com Souza e Brito (2008), na prática educativa o rendimento dos alunos nas diferentes matérias acadêmicas funciona como um indício do sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem de dado conteúdo, podendo ainda indicar a adequação ou inadequação dos métodos de ensino utilizados. Sendo assim, os professores atentam-se para o desempenho do aluno, mas muitas vezes desconhecem as distintas variáveis que o influencia. Nesse sentido, dadas as colocações referentes às crenças de autoeficácia em relação ao contexto escolar, fica claro que o professor precisa estar atento a sua presença em sala de aula, pois se considerada “a sua importância no dia-a-dia escolar, surge a necessidade de que os professores conheçam e sejam sensíveis à sua presença, seu nível, suas oscilações e à sua eventual ausência” (BZUNECK, 2001), pois, conforme esse autor, ao se depararem com dificuldades no contexto acadêmico, alunos assaltados por dúvidas acerca de suas capacidades diminuem o seu esforço ou deixam de fazer tentativas e rebaixam o nível dos seus objetivos pessoais.

Segundo Bzuneck (2001), pesquisas influenciadas pela teoria sociocognitiva de Bandura afirmam que as crenças de autoeficácia são importantes para a motivação do aluno e que, conseqüentemente, é de suma importância que os professores dispensem atenção a ela e auxiliem em seu desenvolvimento. Considerando as várias fontes que originam as crenças de autoeficácia, o autor assevera que os professores precisam propiciar a seus alunos experiências de êxito, comunicar a eles expectativas positivas em relação às suas capacidades e evitar e verbalizações que possam gerar dúvidas a respeito das mesmas.

Como apontado pela literatura, as crenças de autoeficácia docente refere-se ao julgamento que estes possuem acerca da sua capacidade de executar ações que influenciem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e estas crenças refletem-se em seu bem estar no ambiente de trabalho e mesmo em sua motivação. Professores com fortes crenças de autoeficácia se mostram mais resilientes, comprometidos com o processo de ensino, inovadores, democráticos etc. Considera-se que um professor com estas características conseguem com mais facilidade criar um clima de confiança em sala de aula e gerar situações que contemplem as distintas fontes de autoeficácia.

A fim de sintetizar a contribuição da autoeficácia para a atuação docente frente à formação das crenças de autoeficácia do aluno atenta-se para os apontamentos de Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006). Conforme estes autores, o professor com elevadas crenças de autoeficácia planejam e organizam melhor sua prática, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos, sendo também mais persistente com os alunos que têm alguma dificuldade, isso contribui para que o aluno obtenha êxito na atividade e conseqüentemente fomente suas crenças. Para os autores o professor autoeficaz atua de forma mais humanística quanto ao controle do aluno e cria um clima mais propício a aprendizagem, essa postura mais humanística promove uma interação voltada ao diálogo e a compreensão, não usando expressões pessimistas ou adotando uma postura autoritária, e deste modo levam o aluno a sentir-se mais seguro no ambiente escolar, evitando desta forma a tensão e a ansiedade, fatores prejudiciais às crenças de autoeficácia do aluno.

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) apontam ainda que a elevada autoeficácia docente faz com que o professor busque aperfeiçoar as crenças dos alunos, determinando a motivação destes, sejam mais propensos a melhorar, visto que tende a assumir riscos e experimentar, promovendo melhor o desempenho dos

alunos em várias disciplinas. Ao melhorar o desempenho dos alunos o professor cria modelos vicários positivos, pois o aluno percebe a evolução de seus colegas e sente capaz também. Os professores que possuem autoeficácia mais robusta adotam uma postura mais positiva, são mais entusiasmados e comprometidos com sua prática e esta postura permite-lhe demonstrar mais confiança e si e instigar positivamente seus alunos, oferecendo-lhes persuasões positivas.

5. PESQUISAS SOBRE AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Tendo o constructo de autoeficácia como foco, pesquisas vêm sendo desenvolvidas em vários países. Tais estudos distribuem-se entre as diversas áreas do conhecimento, isso por que, como já enfatizado por Azzi e Polydoro (2006) e Sousa e Sousa (2004), as crenças de autoeficácia configuram-se numa variável psicológica cujo teor encontra ressonância nos mais variados campos do conhecimento e é sustentada por resultados de pesquisas em diferentes áreas do saber. Como este trabalho volta-se para a área da educação, segue-se uma relação de algumas pesquisas efetuadas sobre as crenças de autoeficácia nesse contexto.

Com o objetivo de analisar a relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho escolar, Rodrigues e Barrera (2007) realizaram uma pesquisa com 34 alunos de 5º ano (4ª série), de ambos os sexos, de uma escola pública estadual de Ribeirão Preto – SP. A fim de avaliar a autoeficácia destes alunos, as pesquisadoras aplicaram um questionário, sendo que os resultados obtidos somaram-se a um levantamento do desempenho escolar dos participantes. De posse destes dados foi calculada a correlação entre tais medidas.

Conforme as autoras, a análise da correlação entre as percepções de autoeficácia e o desempenho escolar evidenciou a existência de uma relação direta entre estes fatores, ou seja, “os sujeitos que obtêm uma alta pontuação nas escalas de auto-eficácia tendem a obter um alto desempenho escolar e vice-versa” (RODRIGUES; BARRERA, 2007). Para as pesquisadoras, os dados desta pesquisa sugerem que há influência recíproca entre estas variáveis, consolidando desta forma a concepção do importante papel da instituição escolar na formação de crenças de autoeficácia mais positivas nos alunos, o que conseqüentemente se refletirá na motivação e desempenho dos mesmos.

Com o objetivo de medir as crenças de autoeficácia de docentes de física do ensino médio e a motivação de seus alunos para aprender os conteúdos relativos a esta disciplina, Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) realizaram um estudo com 20

professores e 200 alunos de 10 escolas públicas de uma cidade do norte do Paraná. Aos professores aplicou-se um questionário que avaliava o senso de eficácia pessoal e o senso de eficácia do ensino. Os alunos responderam a um questionário que avaliava a motivação para aprender física e as estratégias pessoais de estudo nessa disciplina. Ambos os questionários continham 20 itens em escala Likert.

Percebeu-se nesta pesquisa que, entre os docentes as crenças de eficácia pessoal eram mais elevadas do que as crenças de eficácia do ensino “ou seja, aqueles professores, como grupo, mostram acreditar mais nas próprias capacidades de chegar a resultados positivos com seus alunos” (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008, p. 57). Outro ponto ressaltado pelos autores refere-se ao fato de que as crenças de eficácia pessoal dos professores tinham uma relação positiva com a motivação dos alunos. Em relação aos discentes, os pesquisadores notaram que os resultados variavam conforme a turma a que pertencia dentro de uma mesma série, em outras palavras, “de cada série avaliada, não há homogeneidade entre as diferentes turmas quanto à motivação para aprender física” (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008). Constatou-se também a existência de uma relação significativa positiva entre a motivação e as estratégias pessoais de estudo dos alunos.

Tendo por objetivo investigar a relação entre as variáveis psicológicas (autoconceito e crenças de autoeficácia) e o desempenho em matemática, Souza e Brito (2008) realizaram um estudo com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, com idade entre 8 e 13 anos. Para esta investigação, os pesquisadores aplicaram alguns instrumentos – questionário de autoeficácia, escala de autoconceito e uma prova de matemática – com 122 alunos de 4º e 5º ano (3ª e 4ª série), sendo que 63 destes eram do gênero masculino e 59 do gênero feminino, sendo 50 alunos de 4º ano e 72 de 5º ano.

Analisando os resultados obtidos por meio dos instrumentos, os pesquisadores verificaram a existência de relações significativas entre autoeficácia e desempenho, bem como entre autoconceito e desempenho. Neste estudo também foi possível verificar uma forte relação entre o autoconceito matemático e a autoeficácia matemática. Para os autores, tais resultados permitiram inferir “que quanto mais favoráveis o autoconceito e a auto-eficácia matemática, melhor o desempenho na prova de Matemática” (SOUZA; BRITO, 2008, p 198). Segundo

estes pesquisadores, considerando as pontuações nos instrumentos, percebeu-se que grande parte dos participantes demonstrou ter um nível adequado de autoeficácia e um autoconceito favorável e que estes dados indicam que crenças de autoeficácia mais robustas estão relacionadas a melhores desempenhos. Quanto ao autoconceito, os dados apontaram uma relação positiva entre tal constructo e a autoeficácia.

Com o objetivo de avaliar o autoconceito e a autoeficácia de alunos com e sem sintomatologia depressiva, Cruvinel e Boruchovitch (2009) realizaram um estudo com 54 alunos de 4º e 5º ano (3ª e 4ª série) do Ensino Fundamental, sendo estes divididos em dois grupos, o primeiro com 27 alunos com sintomas depressivos (G1) e o segundo com 27 alunos sem sintomas depressivos (G2). Para a coleta de dados as pesquisadoras utilizaram três instrumentos, as saber: Inventário de Depressão Infantil, Roteiro de Autoeficácia e Escala Piers Harris de Autoconceito.

Analisando os resultados obtidos, Cruvinel e Boruchovitch compararam os escores dos dois grupos na Escala de Autoconceito e Roteiro de Autoeficácia. Dessa forma constataram que os alunos com sintomas depressivos (G1) tiveram média inferior no Roteiro de Autoeficácia e na Escala de Autoconceito. Em contrapartida, os alunos do grupo que não tinha sintomas depressivos apresentaram autoconceito mais positivo. Neste sentido, constatou-se com este estudo que as crianças com sintomas depressivos “fazem autojulgamentos negativos, se percebem como menos competentes e capazes e se avaliam negativamente em diversas áreas de suas vidas” (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2009, p. 591).

Em um estudo desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp, Sassi (2009), investigou as relações existentes entre desempenho acadêmico, autoeficácia e motivação. Participaram desta pesquisa 141 alunos do 1º ciclo do ensino fundamental de escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou três instrumentos, a saber: Teste de Desempenho Escolar – TDE –, Escala de Autoeficácia e Escala de Motivação para alunos do ensino fundamental, sendo que, para verificar a relação entre estas três variáveis foi aplicada a prova de correlação Spearman.

Conforme os resultados da pesquisa, houve correlação significativa negativa entre desempenho e motivação extrínseca e geral, bem como entre desempenho e TDE. No que diz respeito à autoeficácia, não se percebeu correlação significativa entre esta variável e desempenho. Já no que diz respeito a relação entre a

motivação intrínseca e a autoeficácia para o desempenho para o estudo e a autoeficácia geral, os dados apontaram correlação significativa e positiva entre as variáveis, o que significa dizer que “quanto maior a motivação intrínseca, maior a autoeficácia” (p. 57). No que tange a motivação extrínseca e autoeficácia para o estudo a relação encontrada é significativa e negativa, ou seja, “quanto maior a motivação extrínseca, menor a autoeficácia para o estudo” (p. 57). Não foi encontrada correlações significativas em relação à associação entre motivação geral, autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral (SASSI, 2009).

Martinelli e Sassi (2010) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era investigar as relações entre as crenças de autoeficácia e motivação em alunos do ensino fundamental. Participaram desta investigação 141 alunos com idade entre 8 e 11 anos de 2ª, 3ª e 4ª série de uma escola pública do interior de São Paulo, na qual estes responderam a dois questionários (uma escala de motivação com 20 questões de 3 alternativas e uma escala de autoeficácia com 20 questões em escala linkert).

Os resultados deste estudo apontam uma correlação positiva e significativa entre motivação intrínseca, autoeficácia para o estudo e autoeficácia geral. Em contrapartida, evidenciou-se uma correlação negativa e significativa entre motivação extrínseca e autoeficácia. Segundo as pesquisadoras “o grupo com melhor percepção de autoeficácia também obteve pontuação mais alta na escala de motivação intrínseca”. Nesse sentido, esta investigação permitiu inferir que alunos com uma percepção de autoeficácia mais baixa para as situações avaliada na pesquisa recorrem mais a recursos extrínsecos para manterem-se motivados na realização das tarefas acadêmicas. Já alunos com um senso de autoeficácia positivo mostram-se mais motivados intrinsecamente. Em síntese, crenças de autoeficácia mais robustas correlacionam-se positiva e significativamente com orientações motivacionais intrínsecas (MARTINELLE; SASSI, 2010).

Buscando saber se a autoeficácia e o raciocínio verbal podem conduzir a um melhor desempenho acadêmico, Oliveira e Soares (2011) efetuaram um estudo no qual se analisou a relação entre autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho acadêmico. Participaram desta pesquisa 57 alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental de 2 escolas particulares do Rio de Janeiro., com idade entre 10 anos e 14 anos de ambos os sexos. Foram utilizados nesta investigação 3 instrumentos, a

saber: as notas dos alunos em Português e Redação, teste de Raciocínio Verbal e Roteiro de Avaliação de Autoeficácia.

Conforme este estudo tanto o raciocínio verbal quanto a autoeficácia são preditores do desempenho acadêmico, sendo que a autoeficácia mostra-se tão relevante quanto outros fatores para o bom desempenho escolar. Nesse sentido, no que diz respeito a autoeficácia, os dados da pesquisa possibilitaram verificar que “o aumento da autoeficácia do aluno prediz positivamente o desempenho acadêmico” (OLIVEIRA; SOARES, 2011, p. 37). Segundo as pesquisadoras, pode-se apreender neste estudo que a autoeficácia serve como preditora do desempenho tendo em vista que ela fomenta as crenças que o aluno tem em relação às competências necessárias para se atingir certos objetivos. Sendo assim, é possível afirmar que “quanto maior a auto-eficácia melhor a expectativa de resultados satisfatórios e melhor o desempenho escolar” (OLIVEIRA; SOARES, 2011, p. 37-38).

Torisu e Ferreira (2011) sintetizam uma pesquisa com o objetivo de criar, em sessões extraclasse, situações nas quais as crenças de autoeficácia de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ouro Branco – MG pudessem ser fortalecidas. Os dados desta investigação foram coletados por meio de gravações em áudio, entrevistas, diário de campo, anotações dos alunos e questionários, sendo construídos três estudos de caso, estes destacados da pesquisa maior, que comportava 12 estudos de casos. Segundo os pesquisadores, os resultados dessa investigação permitem inferir que as “experiências de êxito e a persuasão verbal constituem poderosas ferramentas para incrementar a autoeficácia” (TORISU; FERREIRA, 2011, p. 1).

Analisando a literatura produzida sobre a teoria social cognitiva, Fontes e Azzi (2012) investigaram os apontamentos feitos sobre as relações entre autoeficácia e resiliência¹ ao longo das diversas etapas da vida e em diferentes contextos. Segundo as pesquisadoras, tal estudo objetivou mostrar como as relações entre estes constructos são abordados pela teoria social cognitiva “e revelar algumas evidências de pesquisa em que tais relações vêm sendo investigadas” (Fontes e Azzi, 2012). Esta pesquisa efetuou-se por meio de busca de artigos cujas palavras chaves eram self-efficacy e resilience em textos referentes à teoria social cognitiva, armazenados em bancos de dados do Neapsi da Faculdade de Educação da

¹ “A resiliência é definida como a capacidade de recuperação e manutenção do comportamento adaptativo, quando ameaçado por um evento estressante [...]” (FONTES; AZZI, 2012).

Unicamp. Também buscou-se material na base de dados PsychINFO, Medline e Scielo.

Como apontado anteriormente, a referida pesquisa analisou a literatura a respeito das relações entre autoeficácia e resiliência em diferentes contextos e etapas da vida, contudo, dado que o objetivo deste capítulo é pontuar pesquisas sobre autoeficácia no contexto da educação, serão apresentados os resultados encontrados por Fontes e Azzi (2012) sobre essa área. Nesse sentido, far-se-á uma síntese de dois tópicos, a saber: Autoeficácia e resiliência de professores e Autoeficácia e resiliência acadêmica.

No que diz respeito a autoeficácia e resiliência docente, Fontes e Azzi (2012) apontam um estudo que, analisando o impacto da autoeficácia, o senso de significado e o suporte oferecido pela escola, investigou a resiliência e efetividade de 300 docentes como fatores que colaboram com o enfrentamento de diversidades em diferentes etapas da vida pessoal e profissional. De acordo com esse estudo, a resiliência variou conforme a etapa da vida profissional, sendo que, em certos cenários, o grau de resiliência docente frente a obstáculos é determinado pela interação entre identidade profissional e senso de autoeficácia. Ainda de acordo com esta pesquisa, docentes que possuíam sentido de vocação ou de missão, tinham senso de autoeficácia e suporte no ambiente de trabalhos, eram mais resilientes, sendo que, o senso de autoeficácia e resiliência de professores em início do exercício docente aumenta segundo o suporte propiciado pela administração e a possibilidade de fazer carreira.

Outro ponto apresentado nesse estudo diz que professores já em fase final de carreira apresentam maior senso de autoeficácia frente às adversidades na vida pessoal e no trabalho e que a autoeficácia docente pode ser abalada quando o professor percebe que seus interesses profissionais e valores não estão refletidos no sistema educacional em vigência. “Ainda, a autoeficácia é aumentada em função de fatores como lideranças, *staff*, relação professores-alunos, comprometimento e eficácia percebida” (FONTES; AZZI, 2012).

No que se refere a autoeficácia e resiliência acadêmica², Fontes e Azzi (2012) analisaram um estudo no qual se revisava pesquisas que avaliavam a resiliência dos estudantes. Segundo as autoras, é possível asseverar que os estudos sobre esse

² “capacidade de obter sucesso na escola, apesar da presença de condições adversas trazidas por características psicológicas, condições e experiência” (Fontes e Azzi, 2012)

aspectos subdividem-se em três categorias: “diferenças individuais na recuperação após trauma, resiliência em grupos de risco [...], habilidades para adaptação, apesar das experiências estressantes [...]”. Na pesquisa analisada pela autoras, foi apontado um estudo que objetivou avaliar o impacto de eventos estressantes sobre o nível de competência de 612 alunos.

Segundo esta investigação “crianças com desvantagem apresentavam baixo coeficiente intelectual e nível socioeconômico, menos qualidades positivas na família, menor competência”. Por outro lado, haviam alunos que não apresentavam comportamentos destrutivos e eram competentes, o que ocasionou questionamentos sobre o porque desses alunos, mesmo em condições adversas, não serem disfuncionais na escola. Tal situação mostra que sujeitos resilientes interpretam de forma diferente as experiências de stress e traumas (FONTES; AZZI, 2012).

Ainda referindo-se a este estudo, Fontes e Azzi (2012) apontam que alunos resilientes possuem aspirações mais altas, tendo ainda um autoconceito acadêmico mais elevado; notam expectativas mais altas em seus professores bem como o uso mais frequente de feedback; “percebem-se mais orientados para tarefas, ordem e organização; demonstram habilidades de liderança; trabalham bem em equipe em relação aos não resilientes”.

A ausência de resiliência, por sua vez, associou-se a aspectos do contexto de ensino, tais como: trabalho passivo por parte dos alunos, poucas tarefas em grupos, professores que não questionavam e não davam dicas ou os incentivavam. Considerando a perspectiva do aluno, Fontes e Azzi (2012) afirmam que “um currículo orientado para a maestria e para o projeto, aliado ao suporte, altas expectativas e o encorajamento ao engajamento e envolvimento são fortemente relacionados à resiliência”.

Sintetizando os achados da literatura, percebe-se que há a indicação da importância das crenças de autoeficácia. Constata-se que há, segundo as pesquisas, reciprocidade nas relações entre autoeficácia e desempenho acadêmico (Rodrigues e Barrera, 2007; Souza e Brito, 2008; Martinelli e Sassi, 2009; Oliveira e Soares, 2011; Torisu e Ferreira, 2011). Identifica-se também a busca por correlação do constructo autoeficácia e motivação (Goya, Bzuneck e Guimarães, 2008; Martinelli e Sassi, 2009, 2010), resiliência (Fontes e Azzi, 2012), sintomatologia depressiva (Cruvinel e Boruchovitch, 2009) entre outras.

Esses achados demonstram a multideterminação das crenças de autoeficácia, abrindo importantes perspectivas para outros estudos.

6. MATERIAL E MÉTODOS

As informações apresentadas neste trabalho foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica. Destaca-se que, embora o tema já venha sendo trabalhado há bastante tempo, no Brasil os estudos produzidos ainda são escassos, embora estejam se ampliando. Assim, a maior parte dos estudos já realizados deu-se em âmbito internacional e poucos foram traduzidos para o nosso idioma, o que dificulta o acesso a grande parte dessas produções. Apesar deste entrave, foram analisados os trabalhos nacionais.

A literatura aqui exposta e analisada foi escolhida conforme o assunto proposto e filtrada por ano, variando entre 2003 e 2013, salvo algumas exceções, como as produções de J. A. Bzuneck (2000 e 2001) considerados relevantes dentro do trabalho desenvolvido. Para a coleta de material foram realizadas buscas em bases eletrônicas – Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Digital da Unicamp – que dispõem de uma vasta gama de produções acadêmicas como artigos e teses entre outros.

A análise se deu pela identificação dos principais achados da literatura e sua confrontação com as hipóteses inicialmente estabelecidas. Tratou-se, portanto, de um estudo de caráter exploratório, com ênfase na identificação de variáveis qualitativas relativas a temática.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordou-se nesse trabalho uma importante variável psicológica, a autoeficácia, sendo esta analisada sob o enfoque da Teoria Social Cognitiva e na perspectiva da Agência Humana, a fim de refletir sobre esta no contexto da educação, visando compreender a influência do professor sobre a formação das crenças de autoeficácia discente. Para tanto se buscou conhecer o conceito e as origens dessas crenças, bem como a influência da mesma sobre o indivíduo.

Conhecer como as crenças de autoeficácia se formam é relevante, isso porque esta variável é apontada por diversos estudos como “melhor preditora do comportamento subsequente do que a habilidade, pois a ação está mais relacionada às crenças do que ao que é objetivamente conhecido” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 15). Neste sentido, pode-se considerar que as crenças de autoeficácia interferem no comportamento, isso porque o mesmo, na perspectiva da Teoria da Agência, é efetuado intencionalmente. Deste modo, por traz da intenção há a vontade do indivíduo de agir, e é aí que as crenças de autoeficácia interferem. O sujeito pode ter a intenção de fazer algo, mas se não acreditar que é capaz, possivelmente não o fará. Não o bastante, as crenças de autoeficácia constituem ainda uma das variáveis que regulam o aspecto motivacional e afetivo.

Pensando as crenças de autoeficácia no contexto da educação, Souza (2006) aponta que a motivação do aluno, bem como a forma como agem e suas escolhas profissionais são afetadas por suas crenças. Dado este fato, é possível asseverar que a manutenção dessas crenças dentro do espaço escolar é importante, uma vez que esta diretamente relacionada ao desempenho acadêmico dos alunos. Como pontuado no trabalho de Rodrigues e Barrera (2007), embora não sejam as únicas, tais crenças atuam como mediadoras entre o desempenho e as capacidades do sujeito, ou seja, existe uma relação direta entre o desempenho e as crenças de autoeficácia.

A relação de influência entre as crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico também se evidencia no estudo efetuado por Oliveira e Soares (2011). Segundo esta pesquisa “o aumento da autoeficácia dos alunos prediz positivamente o desempenho acadêmico” (p. 37), o que permite concluir que quanto mais robusta for a percepção de eficácia do aluno, melhor será sua expectativa de resultados positivos e conseqüentemente melhor o desempenho. Isso porque, como aponta Bzuneck (2001), os alunos que detêm um forte senso de eficácia esforçam-se mais, usam estratégias melhores e desta forma impulsionam seu próprio desenvolvimento acadêmico. Rodrigues e Barrera (2007) reforçam este pressuposto afirmando que, a tendência de alunos com altas crenças de eficácia é esforçar-se mais, o que acaba influenciando os resultados e, de forma direta ou indireta, a aprendizagem em função da persistência. Em contrapartida, a noção do próprio desenvolvimento reforça as crenças em suas competências.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo realizado por Souza e Brito (2008), sobre a relação entre desempenho matemático, autoconceito e autoeficácia. Segundo os dados encontrados em tal pesquisa, os participantes demonstraram ter um bom nível de autoeficácia e autoconceito positivo e isso, para os pesquisadores, constituiu-se num indicativo de que as crenças de autoeficácia relacionam-se positivamente a melhores desempenhos. Em suma, pode-se dizer que “existe uma relação recíproca entre as crenças do estudante nas próprias capacidades e seu rendimento escolar” (SOUZA, 2006, p. 121). Nesta perspectiva, como expõem Rodrigues e Barrera (2007), crê-se que as crenças de autoeficácia influenciam o desempenho escolar e é igualmente influenciada por ele.

Como apontado na literatura, as crenças de autoeficácia constituem também umas das variáveis que influenciam a motivação humana. Neste sentido, pontua-se que “o sistema de crenças de autoeficácia desempenha um papel importante na motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais” (SASSI, 2009, p.61). No contexto escolar “o aspecto motivacional é responsável pelo ato de iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma nota boa na prova, esforçar-se para aprender conteúdos que não têm interesse, dentre outros” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 89). Segundo estas autoras, a falta ou um nível reduzido de motivação causa ausência de interesse, de investimento e de esforço no aluno e isso leva a vários problemas, pois não existe interesse no aluno para realizar as atividades acadêmicas.

Bzuneck (2001), referindo-se a estudos realizados por Bandura, expõe que as crenças de autoeficácia determinam o nível de motivação do sujeito. Neste sentido, autor salienta que é em função dessas crenças que o indivíduo é incentivado a agir e imprime certa direção à sua ação antecipando mentalmente o que pode fazer para conseguir resultados. Assim, os julgamentos de autoeficácia influem nas “escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos” (BZUNECK, 2001).

No estudo realizado por Sassi (2009), a respeito das relações entre desempenho acadêmico, autoeficácia e motivação, evidenciou-se a relação existente entre as crenças de autoeficácia e as orientações motivacionais³. Conforme esta investigação, quanto mais motivado intrinsecamente estiver o indivíduo, maior será sua crença de autoeficácia. Em contra partida, escores elevados de motivação extrínseca denotam menores crenças de autoeficácia. Considerando o que se analisou sobre a atuação das crenças de autoeficácia, pode-se supor que no ambiente escolar a motivação intrínseca mostra-se mais benéfica, visto que reforça o senso de autoeficácia. Não o bastante, Costa e Boruchovitch (2006) pontuam que as orientações motivacionais intrínsecas associam-se significativa e positivamente ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas mais refinadas, o que se traduz em alunos que “planejam seu estudo com o objetivo de aprender, monitorando sua compreensão, esforçando-se para compreender quando têm dúvidas, revendo o material para suprir déficits, procurando ajuda [...]” (p. 93-94).

A investigação realizada por Martinelli e Sassi (2010) sobre as relações entre as crenças de autoeficácia e motivação também demonstrou que há uma relação entre estas variáveis. Os resultados desse estudo mostraram que a motivação intrínseca relaciona-se significativa e positivamente com a autoeficácia, já em se tratando da motivação extrínseca a relação com as crenças de autoeficácia mostrou-

³Atendo-se a perspectiva sociocognitiva, Sassi (2009) aponta que as pessoas são motivadas por duas orientações: extrínseca e intrínseca. A orientação extrínseca se refere a motivação para agir, em resposta a algo externo a atividade, como para obter recompensas materiais ou sociais. Já a motivação orientada intrinsecamente esta voltada a escolha da tarefa por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou propiciadora de satisfação. No contexto educacional, os alunos que são motivados extrinsecamente “acreditam que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios ou prêmios. Já alunos intrinsecamente motivados, [...], optam pelas atividades que assinalam oportunidades para o aprimoramento de suas habilidades, buscam novas informações, empenham-se em organizar o novo conhecimento de acordo com seu conhecimento prévio e procuram aplicá-lo em outros contextos” (p. 13).

se negativa. Nesse sentido a pesquisa evidenciou que o grupo que possuía percepção de eficácia mais elevada mostrava-se mais motivados intrinsecamente. Isso significa que alunos com baixas crenças de autoeficácia são mais propensos a utilizarem meios extrínsecos para motivar-se frente as atividades de aprendizagem. Em contraponto, discentes que possuem um senso de autoeficácia mais robusto demonstram-se mais motivados intrinsecamente.

A partir dos resultados encontrados nestes dois estudos é possível salientar que há uma influência bidirecional entre as crenças de autoeficácia e as orientações motivacionais. Como apontado no trabalho de Sassi (2009), quanto mais motivados intrinsecamente estiver o indivíduo, melhor será sua percepção de eficácia e isso faz supor que a motivação interfere na crença de autoeficácia do sujeito. Concomitantemente, o estudo de Martinelli e Sassi (2010) evidenciou que quanto maior a percepção de autoeficácia de um indivíduo, mais este mostrar-se-á motivado intrinsecamente, o que leva a presumir que a percepção de autoeficácia interfere na orientação motivacional do sujeito.

Considerando o contexto escolar, Souza (2006) aponta que atualmente acredita-se o processo de ensino e aprendizagem é norteado por vários fatores, sendo aceito que o aspecto cognitivo não é o único fator a influenciar o esse processo, e que “o uso efetivo dos recursos cognitivos está vinculado a aspectos motivacionais e afetivos” (p. 111). A literatura analisada aponta ainda que as crenças de autoeficácia também atuam sobre o aspecto afetivo dos indivíduos, agindo “no controle e na regulação dos processos de pensamento que produzem estresse, depressão e ansiedade” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 103). Neste sentido, Cruvinel e Boruchovitch (2009), pontuam que variáveis internas como autoconceito e autoeficácia são tidas como fatores que influenciam o desempenho escolar e o ajustamento emocional. Conforme estas autoras, tais variáveis são apontadas como “poderosos agentes reguladores de estados afetivos, motivacionais e comportamentais” (p. 586).

O estudo realizado por Cruvinel e Boruchovitch (2009) a respeito do autoconceito e crenças de autoeficácia de crianças com sintomatologia depressiva ilustra a relação entre estas variáveis e os estados afetivos. Nesta pesquisa evidenciou-se que indivíduos que não tinham sintomas depressivos demonstraram ter um autoconceito mais positivo. Já os que apresentavam estes sintomas obtiveram baixos escores de autoeficácia e autoconceito. Neste sentido, é possível

dizer que os estados afetivos interferem na forma como os indivíduos se julgam e que este julgamento possivelmente se reflete em seus estados afetivos.

Dado o que foi exposto entende-se que as crenças de autoeficácia constitui um fator que interfere no ambiente escolar influenciando o processo de ensino e aprendizagem, sendo, pois, importante estar atentando a ela neste contexto. Assim, é relevante apontar o papel do professor na formação dessas crenças no aluno. Como pontuado, as crenças de autoeficácia são julgamentos que o indivíduo elabora a respeito de sua própria capacidade e formam-se a partir de quatro fontes principais: as experiências de êxito; as experiências vicárias; as persuasões verbais e os indicadores fisiológicos.

Neste sentido considera-se procedente a hipótese de que as persuasões verbais dos professores interferem fortemente sobre a crença de autoeficácia do aluno. Como enfatizado por vários autores (Costa e Boruchovitch, 2006; Barrera, 2010; Nunes, 2008; Torisu e Ferreira, 2009, 2011), as crenças de autoeficácia de um indivíduo podem desenvolver-se ou ser reforçadas a partir das afirmações que outras pessoas fazem a seu respeito. Neste sentido, as opiniões e avaliações expressas por outros sobre a capacidade do sujeito influenciam o julgamento que este faz de si mesmo. Assim sendo, assevera-se que o professor, a partir de suas colocações orais e posturais, pode contribuir para o aumento ou diminuição da crença de autoeficácia do aluno.

Outro ponto ressaltado pela literatura estudada, no que condiz a esta fonte de autoeficácia, refere-se à importância de o sujeito persuasor ser significativo para o indivíduo persuadido, ter algum tipo influência sobre ele. Considera-se que a figura do professor se constitua num persuasor influente, e como aponta Torisu e Ferreira (2011, p. 6), “deve encorajar seus alunos para que confiem nas suas capacidades”. Também evidencia-se a necessidade de o indivíduo realizar com sucesso as atividades para que a persuasão verbal implemente suas crenças de autoeficácia. Essa proposição conduz a reflexão sobre outra hipótese, a de que nem sempre se possibilitam condições de sucesso no ambiente escolar para propiciar o desenvolvimento de crenças de autoeficácia positiva. Embora a bibliografia consultada não mencione dados que permitam inferir que não é possibilitado ao aluno condições de sucesso no ambiente escolar, as referências utilizadas dizem com unanimidade que experiências de sucesso são primordiais para a formação de crenças de autoeficácia positiva.

Conforme pontuado, as experiências de êxito constituem a fonte mais efetiva de autoeficácia, uma vez que é sustentada por experiências reais do indivíduo. Quando mais atividades forem realizadas com sucesso, mais a crença de autoeficácia se fortalecerá. Já a incidência de fracassos repetidos enfraquece estas crenças. Dados estes apontamentos, acredita-se que o professor desempenha um importante papel na manutenção das crenças de seus alunos, criando situações de aprendizagem nas quais seus alunos consigam obter sucesso. Não se trata, contudo, de facilitar as tarefas, mas de propor atividades desafiadoras e ao mesmo tempo passíveis de serem realizadas. Referindo-se a estudos realizados por Schunk, Bzuneck (2001) afirma que as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser aumentadas se o professor orientá-los a trabalhar com atividades que denotem metas ou objetivos a serem alcançados.

Estas metas ou objetivos por sua vez devem ter três características, a saber, ser próximas, isto é, que possam ser realizadas num curto período de tempo; ser específicas, ou seja, os detalhes a serem cumpridos devem estar bem definidos; e possuir um nível adequado de dificuldade, isso significa que não devem ser muito difíceis de serem realizadas, pois poderão levar o aluno a fracassar e sinalizar desta forma, que a capacidade dele é insuficiente. Conforme o autor, na fase inicial da aquisição de novas habilidades desafios mais fáceis favorecem “a percepção de auto-eficácia mas, na seqüência, são os desafios mais difíceis, desde que acessíveis mediante o esforço, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades” (BZUNECK, 2001).

Este autor defende ainda que, “todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas” (BZUNECK, 2001). Torisu e Ferreira (2011) complementam este pensamento afirmando que em todas as disciplinas poderia acontecer um ensino de qualidade e efetivo, caso estas viessem a oportunizar aos alunos condições reais de aprendizagem, sendo que, o professor desempenha um importante papel nessa tarefa, visto que pode ajudar a criar um ambiente apropriado ao processo de ensino e aprendizagem.

Estas ideias reforçam as colocações feitas anteriormente sobre o papel do professor na formação das crenças de eficácia discente e permitem direcionar as considerações para a terceira hipótese conjecturada, a de que a autoeficácia docente

reflete-se em seu trabalho e conseqüentemente afeta o aluno. Citando Pajares, Bzuneck (2000) entende que o senso de eficácia configura-se uma das mais importantes crenças educacionais dos docentes. Referindo-se a resultados de vários estudos, este autor aponta várias conseqüências oriundas das crenças de autoeficácia docente. Serão brevemente descritas a seguir alguns efeitos dessas crenças apontadas pelo referido autor.

Segundo Bzuneck (2000), as crenças de autoeficácia dos professores estão relacionadas ao comprometimento com o ensino, bem como à disposição em continuar na função e à competência dos mesmos. Estas crenças interferem ainda na receptividade do professor a inovações e adoção de novas práticas na sala de aula. No que se refere a alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, os docentes que possuem fortes crenças de eficácia demonstram mais convicção de que são responsáveis pelos procedimentos de remediação deste problema.

Ainda conforme Bzuneck (2000), professores que possuem fortes crenças de eficácia tem maior probabilidade de criar um ambiente propício à aprendizagem, são mais hábeis no controle da sala, usam adequadamente de elogios e evitam críticas negativistas, aceitam as ideias dos alunos e lhes dá atenção conforme suas necessidades.

Costa e Boruchovitch (2006) reforçam este pensamento afirmando que professores com escores de eficácia elevada são mais capazes de construir um clima em sala de aula que favoreça a formação de crenças de autoeficácia positiva em seus alunos. Para as autoras, tais professores são mais dispostos a auxiliar seus alunos a desenvolver suas habilidades por meio do esforço e da prática.

Neste sentido “ao levar seus alunos a perceberem que o sucesso acadêmico pode ser conseguido por meio de ações que estão sobre o controle deles, esses professores evitam o surgimento de padrões motivacionais disfuncionais” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 104). Conforme estas autoras, os professores que possuem crenças de autoeficácia elevada são conscientes de que o fortalecimento das crenças de autoeficácia nos alunos demanda atividades que requeiram perseverança e esforço.

Em síntese, entende-se que o clima de uma classe “e as metas de realização nela estabelecidas, com as conseqüências de motivação e de performance dos alunos, são determinados em boa parte pelas crenças de auto-eficácia de quem está

presidindo à classe” (BZUNECK, 2000, p. 11). Assim, conforme o exposto, depreende-se que as crenças de autoeficácia do professor influenciam seu trabalho e em consequência, o aluno. Dessa forma, infere-se que a hipótese levantada pode ser considerada verdadeira.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações encontradas na literatura e nas pesquisas evidenciam que as crenças de autoeficácia interferem no comportamento do sujeito influenciando a percepção que este tem do ambiente e sua reação frente às diversas situações que o mesmo apresenta. Atendo-se ao contexto educacional é possível distinguir que os dados analisados podem ser divididos, neste trabalho, em três perspectivas: motivação, desempenho acadêmico e ensino.

No que diz respeito à motivação, os dados apontaram que as crenças de autoeficácia atuam sobre as orientações motivacionais dos indivíduos, sendo que quanto mais robusta for a percepção de eficácia, mais motivado intrinsecamente será o indivíduo. Já sujeitos com baixas crenças de autoeficácia necessitam de mais incentivos do meio externo. Entende-se que estas orientações interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois afetam os esforços, a persistência, os propósitos e o interesse no cumprimento de metas. Deste modo, um aluno motivado tem mais chances de progredir nos estudos, visto que efetuam comportamentos mais condizentes que o processo de aprendizagem. Assim, as crenças de autoeficácia atuam sobre o comportamento interferindo na motivação do sujeito mediando sua disposição para agir sobre o meio.

Considerando as crenças de autoeficácia e o desempenho acadêmico, os estudos mostraram que há relações positivas entre estes fatores, ou seja, boas crenças de autoeficácia relacionam-se a um bom desempenho. Neste sentido, os dados indicam que os escores de eficácia mostram-se bons preditores do desempenho, havendo ainda uma relação de influência mútua entre tais variáveis, na qual crenças de eficácia robusta podem resultar em bom desempenho e este quanto percebido pelo sujeito eleva sua percepção de. Assim sendo, compreende-se que é importante fortalecer as crenças de autoeficácia dos alunos, uma vez que estas ao influenciarem seu comportamento e motivação, interferem no seu desempenho frente às tarefas acadêmicas.

Ao se ponderar sobre o ensino dirige-se a atenção para a figura do professor. Neste, as crenças de autoeficácia podem influenciar sua atuação frente a uma sala de aula, atuando sobre a qualidade de seu trabalho. Professores cujas crenças de autoeficácia são mais robustas tendem a desenvolver melhor a atividade docente e interferir positivamente no processo de aprendizagem dos alunos e contribuir com a formação de boas percepções de eficácia nestes. Acredita-se que os professores exercem influência sobre as crenças dos alunos, pois, uma vez que estas se originam das experiências reais de êxito, das persuasões verbais, experiências vicárias e indicadores fisiológicos, o docente detém a oportunidade de criar condições nas quais o aluno vivencie situações de êxito no âmbito escolar, possa ser verbalmente persuadido de sua capacidade, perceba a por meio do êxito dos colegas que ele também é capaz e sinta-se confortável emocionalmente frente a novas experiências. O professor que possui fortes crenças de eficácia tem maior desenvoltura para criar um clima propício ao desenvolvimento de boas crenças nos alunos.

Dado o exposto, conclui-se que as crenças de autoeficácia são importantes dentro do ambiente educativo. Embora não se constitua a única variável a influenciar o processo de ensino e aprendizagem, desempenha um papel relevante frente a este, pois atua sobre o comportamento dos sujeitos em relação ao meio que os cerca e desta forma determina sua atitude frente as situações, visto que na perspectiva da Teoria Social Cognitiva assume-se que o indivíduo possui controle sobre o meio, sendo um agente de transformação do mesmo.

Assim, tendo por base as ideias expostas, sugere-se que mais estudos sejam efetuados a fim de melhor esclarecer e mostrar a influência das crenças de autoeficácia frente o processo de ensino e aprendizagem. A importância do tema justifica a busca de correlações mais evidentes, permitindo ações docentes que possam propiciar o melhor desenvolvimento de seus alunos. Remetendo aos determinantes das crenças de autoeficácia, constata-se que o professor, ciente de seu papel pode favorecer o pleno desenvolvimento do aluno, propiciando-lhe condições de sucesso, utilizando de persuasões verbais positivas, oferecendo modelos vicários produtivos e atentando a condições estressoras que possam se fazer presentes no ambiente escolar.

9. REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas - SP: Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G. & POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas - SP: Alínea, 2006.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. 2008.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**. Vol.8, nº. 2, p. 159-175, 2010.

BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, nº. 112, p. 1-9, 2010.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. 2000.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno**. 2001.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**. Vol. 8, nº. 2, p. 137-143, 2003.

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

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Autoconceito e crenças de autoeficácia de alunos com e sem sintomatologia depressiva. **Revista Interamericana de Psicologia**. Vol. 43, nº. 3, 2009.

FONTES, A. P.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia**. Vol. 29, nº.1, Campinas, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2012000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 de março de 2014.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**. Vol. 12, nº. 2, 2008.

MARTINELLI, S. de C.; SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 30, nº. 4, Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932010000400009&lng=pt&nrmiso Acessado em 25 de março de 2014.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 9, nº. 1, São Paulo, 2008. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902008000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 de março de 2014.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27, nº. 1, Brasília, 2011.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Pesquisa**. Vol.1, nº. 2. Juiz de Fora, 2007.

SASSI, A. G. **Desempenho escolar e suas relações com a auto-eficácia e a motivação em escolares do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2009.

SOUZA, L. F. N. I. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas - SP: Alínea, 2006.

SOUZA, F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**. Vol. 25, nº. 2, Campinas, 2008.

SOUZA, I.; SOUZA, M. A. Validação da escala de auto-eficácia geral percebida. **Rev. Univ. Rural. Sér. Ciências Humanas. Seropédica, RJ, EDUR**. Vol. 26, nº. 1-2, p. 12-17, 2004.

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**. Vol. 14, nº. 3, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212009000300014&script=sci_arttext. Acessado em 25 de março de 2014.

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. O papel das crenças de autoeficácia na motivação para aprender matemática: um estudo com alunos do ensino fundamental. **XIII CIAEM-IACME**, Recife, 2011.