



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EMMANUELLE PANTOJA SILVA

**AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
uma análise das percepções de alunos dos anos finais do Ensino
Fundamental**

Belém - Pará

2023

EMMANUELLE PANTOJA SILVA

**AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
uma análise das percepções de alunos dos anos finais do Ensino
Fundamental**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos

Belém - Pará

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

EMMANUELLE PANTOJA SILVA

AUTOEFICÁCIA PARA A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: uma análise das percepções de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para Defesa de Doutorado em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
Orientadora – ICED/UFPA

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos
Avaliador Interno – ICEN/UFPA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Avaliador Interno – ICED/UFPA

Profa. Dra. Katiane da Costa Cunha
Avaliadora Externa – UEPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Avaliador Interno – ICED/UFPA

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Avaliador Externo – UEL

Dedico esta Tese ao Papai Seu Humberto e ao meu amado tio Rafael Expedito (*in memoriam*). Ao meu filho, estude sempre e saberás aonde chegar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha vida que Deus preservou e me presenteia a cada amanhecer. Percorrer esse caminho sem a ajuda D’Ele não seria possível, Deus cuidou do meu pensar, agir, sentir e, principalmente, cuidou para que perseverasse nesta estapa tão difícil. Passamos pelo improvável, inimaginável, com perdas e lágrimas de dor, onde o fim estava cada vez mais longe, mas enfim, acabou! Nesse período, quem nos protegeu senão Deus? O ar que respiramos nos é presenteado diariamente. E eu agradeço, pela dádiva da vida e, por cuidar dos que se foram. Obrigada Deus!

Agradeço à minha família, que tem sido meu porto seguro. Não há palavras e nem ordem que possa descrever o quanto amo vocês, o quanto minha essência é constituída por vocês. Aos meus dois meninos, Davi Pantoja e Romulo Martins, ambos me apoiam sem fronteiras. Vocês são meu lar, onde for. Davi sempre me pergunta “*mãe, já entregou sua tese?*”, cada vez que ouço, sinto uma aflição. Aos que vivem o mundo da pesquisa, a vida como ela é na academia, sabem o quanto ela nos tira, mas sempre busco proporcionar tempo de qualidade, tanto para o Davi, quanto para o Romulo. Te amo meu filho, estude sempre! Falando de outro tipo de amor, meu doce Romulo, que sorte eu tenho de compartilhar a vida com você. Romulinho está sempre topando sonhar comigo, alimentando nosso amor. Te amo meu passarinho!

À minha Maria, Malia, Maria Antonia, minha mãe, obrigada por insistir na nossa educação, do seu jeitinho, sinto sua força daqui. Essa mulher que em certo momento da vida, assumiu três filhas inteligentes, educadas e que nunca desistem. “*Pra quem será que elas puxaram?*”. Ela é pura força, te amo Mãe! Ao meu Pai, Luis Antônio, que me ensinou a pesquisar, procurar saber o “*por que*” das coisas. Certa vez, estávamos escutando uma música, e ele perguntou: “*Você sabe em que o autor da letra se inspirou?*”, respondi que não, e ele: “*Procure saber e me fale*”. Não entendi na época, achei até que era castigo, mas hoje percebo que ele estava me instigando a buscar o conhecimento, a não se contentar com o que me é imposto. Te amo Pai! Falando em suporte, não posso perder a oportunidade de deixar aqui registrado o amor por minhas irmãs, Isabella e Mariana, além dos meus sobrinhos Arthur e Matheus. Rezo para que Deus nos mantenha unidas e sempre dispostas a lutar uma pela outra, com muita saúde. Só amo vocês.

Como falar dos pais e não falar dos avós? Avô e avó são as partes mais doces da vida. Eu tive os melhores, que me amam lá do céu. Mamãe Dona Arcangela e Papai Seu Humberto (*in memorian*), obrigada pelos biscoitos e sequilhos, se soubessem a falta que me fazem. Do céu chove sequilhos com grãos erva doce em forma de bênçãos, minha lembrança com mais sentimento. Amo vocês! Ainda tenho, mesmo que distante, minha avó Maria José, que sinto suas orações sobre suas únicas netas. Te amamos à distância.

Agradeço aos meus sogros, que estão por trás de toda a logística da minha casa e vida. Minha sogra que cuida tão bem do Davi, da Mariana e de mim. Que sorte eu tenho de amar minha sogra. Já meu sogro com muita propriedade digo: “*é o melhor professor do mundo*”. Com ele vivo a gentileza e cuidado com a família, ensinando sempre a cordialidade e paciência, porque tudo tem seu tempo. Também te amo, Ramitex! A Samara (cunhada) não pode ficar de fora, mesmo caladinha e com seu jeitinho, é fonte de força e admiração, que também conto para toda e qualquer hora! Te amo Samarinha!

Não posso esquecer-me da minha rede de apoio externa, começando por minha orientadora, Maély Ramos, que há sete anos tem me proporcionado muito aprendizado, que vai para além do saber, tomando conta do meu ser. Ela me ensina sobre respeito, amor, compreensão, empatia e muitos outros. A mulher é forte mesmo, não exagero em nenhum elogio! Obrigada por ser essa professora exemplar, na qual me espelho diariamente. Te amo Mais Linda! Falar de você e não falar do Neac é dissociar o indissociável. Neac e as minhas

amigas que carrego no meu coração, Érika, Jamille, Enizete, Roberta, Andrea e todas as(os) outras(os).

Agradeço à Universidade Federal do Pará e aos seus respectivos Programas de Pós-Graduação, em Educação (PPGED) e Segurança Pública (PPGSP). No PPGED, iniciei no mundo da pós-graduação *Stricto Sensu*, onde tive a oportunidade de conhecer mais sobre a educação brasileira desde a sua concepção e o seu propósito no mundo. Ah! Se todos tivessem esta oportunidade, viveríamos um país novo. Obrigada aos professores que tive o prazer de estar ao lado, com muita admiração sempre. Agradeço também aos servidores Will e Danielle que ajudam no bom funcionamento e sempre sanaram com excelência todas minhas dúvidas.

Em concomitância à minha estadia no PPGED, desde o mestrado estive nos corredores e salas de aula do PPGSP, onde aprendi muito e escolhi como sendo a minha interface preferida com a educação. Tive oportunidades que me fizeram querer estar ali a todo tempo. Operacionalizei todo meu aprendizado e levei para sala de aula, junto aos policiais militares e civis, bombeiros e tantos outros. Agradeço aos professores do programa, especialmente ao professor Edson Ramos, que do seu jeitinho, promove um aprender simplificado de estatística e suas análises, um novo olhar para os dados. Todos deveriam conhecer um pouco desse mundo, daríamos mais importância aos números. Obrigada professores e servidores, em especial, ao Ramon (que já saiu) e ao Luís que está finalizando seu mestrado. Vocês foram demais!

Minha estadia na UFPA foi de sete anos ininterruptos, isso se deve também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de bolsas de mestrado e doutorado que amenizaram o peso de ser um pesquisador no Brasil. Não seria mais fácil, sem a ajuda da Capes e de toda sua equipe, que nunca desistiu, mesmo em tempos “sombrios”, de conceder e buscar aumentar o número e valores das bolsas. Obrigada por reafirmar esse “emprego” de maneira digna.

Agradeço à banca de correção que busca, por suas perspectivas, aprimorar esta pesquisa. Obrigada Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, Profa. Dra. Katiane da Costa Cunha e Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos, suas considerações auxiliam minha construção pessoal e acadêmica. Sem mais delongas, obrigada a todas as pessoas que contribuíram com este momento, mesmo que de forma indireta. A rede de apoio é sempre a parte fundamental de um esforço pessoal, que se torna coletivo. Esta tempestade acabou. Aos que buscam um título acadêmico, seja qual for, lembrem sempre **“Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares” Josué 1:9.**

“Você não pode impedir que os pássaros da preocupação e do cuidado voem sobre sua cabeça. Mas você pode impedi-los de construir um ninho nela”.

Provérbio citado em Bandura (1994)

SILVA, Emmanuelle Pantoja. **Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma análise das percepções de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.** 2023. 190f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2023.

RESUMO

Importância do Estudo: Para alcançar sucesso acadêmico, é necessário que o estudante adote estratégias cognitivas, motivacionais, emocionais e comportamentais que auxiliem na compreensão dos objetivos estabelecidos e dos processos envolvidos. Para isto, é fundamental que se comprometam com a sua aprendizagem e o seu desempenho, neste ínterim, a autorregulação torna-se essencial, pois atua na gerência volutária e consciente do comportamento, ações, emoções e sentimento, com o intuito de gerar resultados positivos a partir dos objetivos estabelecidos e padrões gerais de conduta. No campo educacional, a autorregulação da aprendizagem determina o grau de proatividade e participação do estudante. Frente a este processo, estão as crenças de autoeficácia que estão relacionadas aos aspectos motivacionais, pois quando fortalecidas, as crenças auxiliam na antecipação, motivação e preparação para o curso da ação. E, nesta dinâmica, os processos volitivos assumem o controle, por desencadear aspectos motivacionais e despertar o interesse pela tarefa, sendo forte preditora do desempenho acadêmico satisfatório. **Objetivos:** Com base nessa argumentação, este estudo objetivou analisar a percepção de estudantes do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregulação da aprendizagem. Para alcançar este objetivo, foram traçados mais três, quais sejam: (i) Elaborar um mapeamento das publicações, de 2015 a 2021, das pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (Artigo 1); (ii) Avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular suas aprendizagens (Artigo 2); (iii) Avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar (Artigo 3). **Metodologia:** No geral, trata-se de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, que foram abordados de forma exploratória e descritiva. Os procedimentos técnicos são do tipo (i) Bibliográfico, por meio de uma revisão de escopo, foi realizado um levantamento das pesquisas publicadas acerca da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (Artigo 1); e, de (ii) Levantamento (e-survey), foram utilizados tablets para coleta de dados de 1.455 estudantes do ensino fundamental II de 5 cidades de São Paulo, Pará e Rio de Janeiro. O instrumento utilizado foi uma versão curta e adaptada da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, contendo 27 itens com 7 dimensões, do tipo Likert de 5 pontos (Artigo 2). No Artigo 3, de cunho qualitativo, 104 estudantes responderam a duas perguntas acerca da percepção dos pontos fortes e fracos em relação aos aspectos que precisam ser melhorados no contexto escolar. As respostas foram analisadas com base na Teoria dos Grafos, especificamente pela métrica degree, construída a partir do NodeXL (extensão do Excel). Vale ressaltar que esta tese colaborou com o projeto “*Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia*”, com o apoio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Itaú Social. **Resultados:** No Artigo 1, com um intuito de realizar um levantamento da literatura, por meio de uma Revisão de Escopo. A partir de um protocolo previamente definido, foi realizado um mapeamento sistemático acerca das publicações de 2015 a 2021, sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Os resultados iniciais foram de 5.811 artigos, no entanto, foram aplicados os critérios de exclusão e inclusão, que resultou em apenas 8 artigos. No Artigo 2, observou-se que as crenças dos estudantes acerca da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada estão satisfatórias, quando apontam, na maior parte, que se sentem capazes de se concentrar em sala

(42,2%), organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola (38,5%), corresponder as expectativas dos pais (39,7%) e dos professores (42,6%) e outros. No Artigo 3, os resultados apontam diferentes níveis de autoeficácia, os dois grupos estudados demonstraram convergência em pontos que podem dificultar o desempenho escolar, em menor ou maior intensidade, tais como: conversas, amizades, questões emocionais, brigas, insegurança e outros, ora se mostra como pontos fortes e fracos, a depender das crenças dos estudantes. **Considerações Finais:** Os dados demonstram que o senso de autoeficácia dos alunos está fortalecido quanto a esses aspectos, porém entende-se que os construtos da autoeficácia e autorregulação da aprendizagem mesmo quando combinados, não são suficientes, pois somente se sentir capaz não efetiva a aprendizagem, o estudante precisa criar e estabelecer metas, bem como planejar o curso da sua aprendizagem, colocando em prática suas ações. Tais estratégias auxiliam o estudante a persistir diante das dificuldades, selecionando fatores favoráveis para sua aprendizagem, bem como edificando suas fontes de autoeficácia. Para pesquisas futuras, sugere-se que sejam analisados aspectos regionais, elaborando-se um comparativo entre as regiões pesquisadas e estender a pesquisa para compreender os principais fatores que contribuem para a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Como limitação, observou-se que a descontinuidade, devido a Pandemia da Covid-19, na pesquisa dificultou a análise qualitativa da amostra e por regiões.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Desempenho acadêmico; Aprendizagem; Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida; Revisão de Escopo.

SILVA, Emmanuelle Pantoja. **Self-efficacy for Self-Regulated Learning**: an analysis of the perceptions of students in the final years of Elementary School. 2023. 190f. Thesis (Doctorate in Education), Graduate Program in Education. Federal University of Pará, Belém, Pará, 2023.

ABSTRACT

Importance of the Study: To achieve academic success, it is necessary for the student to adopt cognitive, motivational, emotional and behavioral strategies that help in understanding the established objectives and the processes involved. For this, it is essential that they commit to their learning and performance, in the meantime, self-regulation becomes essential, as it acts in the voluntary and conscious management of behavior, actions, emotions and feelings, with the aim of generating positive results. based on established objectives and general standards of conduct. In the educational field, the self-regulation of learning determines the student's degree of proactivity and participation. In front of this process, there are the self-efficacy beliefs that are related to the motivational aspects, because when strengthened, the beliefs help in anticipation, motivation and preparation for the course of action. And, in this dynamic, volitional processes take control, triggering motivational aspects and awakening interest in the task, being a strong predictor of satisfactory academic performance.

Objectives: Based on this argument, this study aimed to analyze the perception of elementary school students regarding self-efficacy for self-regulation of learning. To achieve this objective, three more were outlined, namely: (i) Elaborate a mapping of publications, from 2015 to 2021, of research on self-efficacy for self-regulated learning (Article 1); (ii) Evaluate the beliefs of students in the last years of elementary school regarding self-efficacy to self-regulate their learning (Article 2); (iii) Evaluate perceptions about self-efficacy for self-regulated learning of students, in the last years of elementary school, with strong and vulnerable beliefs of self-efficacy for self-regulated learning, on school performance (Article 3).

Methodology: In general, this is a quantitative and qualitative study, which were approached in an exploratory and descriptive way. The technical procedures are of the (i) Bibliographic type, through a scope review, a survey of published research on self-efficacy for self-regulated learning was carried out (Article 1); and, (ii) Survey (e-survey), tablets were used to collect data from 1,455 elementary and high school students from 5 cities in São Paulo, Pará and Rio de Janeiro. The instrument used was a short and adapted version of the Multidimensional Perceived Self-Efficacy Scale, containing 27 items with 7 dimensions, of the 5-point Likert type (Article 2). In Article 3, of a qualitative nature, 104 students answered two questions about the perception of strengths and weaknesses in relation to aspects that need to be improved in the school context. The responses were analyzed based on Graph Theory, specifically by the degree metric, built from NodeXL (Excel extension). It is worth mentioning that this thesis collaborated with the project “School Success: in search of strategies for strengthening beliefs of effectiveness”, with the support of Fundação Carlos Chagas and Fundação Itaú Social.

Results: In Article 1, with the aim of conducting a literature survey, through a Scope Review. Based on a previously defined protocol, a systematic mapping of publications from 2015 to 2021 on self-efficacy for self-regulated learning was carried out. The initial results were 5,811 articles, however, the exclusion and inclusion criteria were applied, which resulted in only 8 articles. In Article 2, it was observed that the students' beliefs about self-efficacy for self-regulated learning are satisfactory, when they indicate, for the most part, that they feel capable of concentrating in the classroom (42.2%), organizing and planning what need to do in relation to things at school (38.5%), meet the expectations of parents (39.7%) and teachers (42.6%) and others. In Article 3, the results point to different levels of self-efficacy, the two groups studied demonstrated

convergence in points that can hinder school performance, to a lesser or greater extent, such as: conversations, friendships, emotional issues, fights, insecurity and others, well is shown as strengths and weaknesses, depending on the beliefs of the students. **Final Considerations:** The data show that the students' sense of self-efficacy is strengthened in these aspects, but it is understood that the constructs of self-efficacy and self-regulation of learning, even when combined, are not enough, because just feeling capable does not make learning effective, the student needs to create and set goals, as well as plan the course of their learning, putting their actions into practice. Such strategies help students to persist in the face of difficulties, selecting favorable factors for their learning, as well as building their sources of self-efficacy. For future research, it is suggested that regional aspects be analyzed, preparing a comparison between the researched regions and extending the research to understand the main factors that contribute to self-efficacy for self-regulated learning. As a limitation, it was observed that the discontinuity, due to the Covid-19 Pandemic, in the research hindered the qualitative analysis of the sample and by regions.

Keywords: School success; Academic achievement; Learning; Multidimensional Perceived Self-Efficacy Scale; Scope Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

SEÇÃO I

Figura 1 - Esquema dos três Modelos de Interação (unidirecional, bidirecional e reciprocidade triádica), segundo Bandura (1978).	27
Figura 2 - Subfunções da Autorregulação e seus respectivos subprocessos, segundo a Teoria Social Cognitiva (1991), 2023.....	34
Figura 3 - Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2013), com base na Teoria Social Cognitiva, 2023.....	39
Figura 4 - Número de matrículas no Ensino Fundamental do Brasil, nos anos iniciais e finais, de 2018 a 2022.....	55
Figura 5 - Comparativo das taxas de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, por município do Brasil, de 2019 a 2021.....	57

SEÇÃO II

Figura 1 - Fluxograma do percurso da Tese intitulada “Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma análise das percepções de alunos das séries finais do Ensino Fundamental”, constando os objetivos geral e específicos, tipo de estudo, fonte/amostra, análise dos dados e status, proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2023.....	70
--	----

SEÇÃO III

Artigo 1

Figura 1 - Fluxograma do percurso das pesquisas selecionadas nos diretórios Capes Periódicos, ERIC, Semantic Scholar, Mendeley, Scoopus e Web of Science, segundo as recomendações PRISMA, 2023.....	86
Figura 2 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 1 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.....	93
Figura 3 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 2 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.....	96
Figura 4 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 3 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.....	98
Figura 5 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 4 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.....	101
Figura 6 - Nuvem de palavras com maior importância entre os Tópicos, extraídas dos artigos selecionados nesta Revisão de Escopo, analisados pelo LDA, 2023.	103

Artigo 3

Figura 1 - Representação topológica (grafo) dos pontos fortes e fracos de alunos com crenças vulneráveis de autoeficácia que responderam a pesquisa Sucesso Escolar,2021..... 135

Figura 2 - Representação topológica (grafo) das relações semânticas entre os termos mencionados como pontos fortes e fracos de alunos com forte crença de autoeficácia para aprendizagem autorregulada que responderam a pesquisa Sucesso Escolar,2021..... 139

LISTA DE TABELAS E QUADROS

LISTA DE TABELAS

SEÇÃO II

Tabela 1 - Quantidade e percentual de participantes da Pesquisa Sucesso Escolar, por estado do Brasil, cidades e número de escolas, em 2021. 74

Tabela 2 - Exemplo da seleção geral de estudantes para Onda 2, por média das 5 médias, categorias das médias e classificação, em 2021. 76

SEÇÃO III

Artigo 2

Tabela 1 - Dimensões e respectivos itens utilizados para avaliação da autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, 2023. 115

Artigo 3

Tabela 1 - Pontos fortes e fracos mais importantes e suas associações a outros termos da rede de relações entre as palavras, de alunos com crenças frágeis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada
..... 137

Tabela 2 - Pontos fortes e fracos mais importantes e suas associações a outros termos da rede de relações entre as palavras no corpus textual constituído. 140

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO

Quadro 1 - Estrutura das seções da presente Tese intitulada “Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma análise das percepções de alunos das séries finais do Ensino Fundamental”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.21

SEÇÃO I

Quadro 1 - Detalhamento do funcionamento das capacidades humanas básicas da Agência Humana, segundo a Teoria Social Cognitiva, 2023.30

SEÇÃO II

Quadro 1 - Dimensão, subdimensão e respectivos itens utilizados para avaliação da autoeficácia para aprendizagem autorregulada, a partir da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, 2021.73

Artigo 1

Quadro 1 - String e equação de busca utilizada para as buscas nos diretórios eleitos para esta Revisão de Escopo, 2023.84

Quadro 2 - Levantamento dos artigos selecionados para esta Revisão de Escopo, considerando o título, string de busca, diretório, autores, ano e objetivo, 2023. (continua)89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Autoeficácia Acadêmica
AEARA	Autoeficácia para a aprendizagem autorregulada
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INEP	Educação Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDA	<i>Latent Dirichlet Allocation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MSPSE	<i>Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy</i>
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento
PA	Pará
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
AEARA	Autoeficácia para a aprendizagem autorregulada

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
SEÇÃO I	24
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 A Teoria da Aprendizagem Social: a gênese da Teoria Social Cognitiva.....	24
1.1.1 Autorregulação	32
1.1.2 Autorregulação da Aprendizagem	37
1.1.3 Autoeficácia.....	42
1.1.4 Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada	51
1.1.4.1 Autoeficácia para aprendizagem autorregulada na educação básica.....	53
SEÇÃO II	63
2 DELIMITAÇÃO DA TESE	63
2.1 Projeto Sucesso Escolar.....	63
2.2 Justificativa do Estudo.....	65
2.3 Originalidade do Estudo	67
2.4 Objetivos da Tese	68
2.5 Estrutura da Tese	69
2.6 Natureza da Pesquisa	71
2.7 Detalhamento metodológico geral.....	71
SEÇÃO III	79
3. ARTIGOS CIENTÍFICOS	79
3.1 Artigo 1.....	79
3.2 Artigo 2.....	107
3.3 Artigo 3.....	126
SEÇÃO IV	153
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	153
REFERÊNCIAS (Seções I e II)	156
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165
ANEXO 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	166
APÊNDICE 1 – Lista de Verificação PRISMA-ScR	167
APÊNDICE 2 – Parecer Consubstanciado	170
APÊNDICE 3 – Normas da Revista Paidéia	171
APÊNDICE 4 – Normas da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa	181

APRESENTAÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) transita em diversos contextos, seja na saúde, no esporte, na política, na mídia e outros, no entanto, tem sido aprofundada e inserida na educação no cenário nacional e internacional (Bandura, 1986; Pajares; Olaz, 2008; Silva, 2019; Martins, 2019; Pereira, 2019; Ramos; Pereira; Silva, 2022). Seus conceitos abordam a psicologia comportamental, que buscam esclarecimento acerca do funcionamento humano, suas interações e os mecanismos psicológicos que estão envolvidos no processo de aquisição de novos comportamentos, desenvolvimento, aprendizagem e interação com os sistemas sociais, sem deixar de considerar as influências sofridas (Bandura, 1986).

A minha aproximação com a TSC ocorreu de forma espontânea, com momentos de aprendizagem e troca com aqueles que fazem parte do meu sistema social. A imersão nos conceitos de Autoeficácia e Autorregulação são constantes e diários, pois a teoria está presente também na prática, como mostram os estudos de teor empírico (Bandura, 1990a, 1997; Caprara *et al.*, 2008; Schunk; Etmer, 2000; Pastorelli *et al.*, 2001). Nos últimos anos, no período deste doutorado, os esforços foram voltados para a associação destes conceitos, a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada (AEARA).

As crenças de autoeficácia dos estudantes são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, por estarem diretamente relacionadas ao julgamento nas próprias capacidades, além de aspectos motivacionais (Bzuneck, 2002). No entanto, quando associada à autorregulação da aprendizagem, os resultados são potencializados e conseqüentemente o desempenho acadêmico (Usher; Pajares, 2006, 2008). Os alunos quando buscam regular sua aprendizagem, necessitam desenvolver habilidades e competências que exigem uma participação proativa, controlando-a por meio de processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 1989). Para isto, é necessário investir em suas metas pessoais, de modo que, controlem seus pensamentos, ações e emoções planejando e adaptando-as, bem como fortalecer as crenças de autoeficácia com o seu propósito (Caprara *et al.*, 2008; Schunk; Etmer, 2000).

Neste contexto, a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada surge como aporte para que o estudante acredite e alimente suas capacidades de gerenciamento e controle da sua aprendizagem, participando de forma proativa do processo utilizando estratégias autorregulatórias (Pelissoni, 2016; Freitas, 2014; Silva, 2019). Com base na teoria, discutida

de forma sintética nesta apresentação, a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada é tratada como elemento central desta pesquisa.

Este estudo faz parte de dois projetos guarda-chuva, o primeiro intitulado “Autorregulação e capacitação de pedagogos, policiais militares e civis”, desenvolvido Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC-UFPA) que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) com CAAE 25425819.2.0000.0018; e o projeto “Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de autoeficácia”, desenvolvido com o apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas, por meio do Edital de Pesquisa anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública com Número de CAAE 13472819.6.00009047. Ambos os projetos dialogam com os construtos da TSC, desenvolvendo-os no contexto da educação e da segurança pública.

Os estudos desta pesquisa foram desenvolvidos e planejados em parceria com o Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC-UFPA), grupo de pesquisa no qual faço parte, que realiza pesquisas nas áreas da educação, segurança pública e saúde em interface com a psicologia. O NEAC conta com membros da graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), coordenado pela Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos, professora efetiva do Instituto de Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O NEAC possui parceria com os grupos de pesquisa, o Centro de Estudos e Pesquisas (TSC) e o Núcleo de Estudos sobre a Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE), que difundem pesquisas relacionadas com a TSC no Brasil, com participantes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista, ambas localizadas em São Paulo. Além de uma parceria produtiva com o Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, da Universidade de Londrina (UEL), que contribui diretamente na construção conceitual e produção científica. A presente tese está estruturada em quatro seções, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura das seções da presente Tese intitulada “Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma análise das percepções de alunos das séries finais do Ensino Fundamental”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Seção	Estrutura
I	1 INTRODUÇÃO 1.1 A Teoria da Aprendizagem Social: a gênese da Teoria Social Cognitiva 1.1.1 Autorregulação 1.1.2 Autorregulação da Aprendizagem 1.1.3 Autoeficácia 1.1.4 Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada 1.1.4.1 Autoeficácia para aprendizagem autorregulada na educação básica
II	2 DELIMITAÇÃO DA TESE 2.1 Situando a Tese 2.1.2 Justificativa do Estudo 2.2.1 Originalidade do Estudo 2.2 Objetivos da Tese 2.3 Estrutura da Tese 2.4 Natureza da Pesquisa
III	3 ARTIGOS CIENTÍFICOS 3.1 Artigo 1 3.1 Artigo 2 3.3 Artigo 3
IV	4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o Quadro 1, na Seção I constam tópicos e subtópicos que tratam de aspectos conceituais que fundamentam a perspectiva sociocognitiva, percorrendo desde a gênese da Teoria Social Cognitiva até a o conceito abordado, a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada (AEARA) investigada no contexto da educação básica. Na Seção II está localizada a delimitação, em que está situado o objeto de estudo da Tese, o projeto em que ela está inserida, a justificativa, originalidade do estudo, objetivos, aspectos metodológicos, bem como o formato.

Na Seção III constam as produções oriundas da pesquisa representadas por artigos científicos, respectivamente. No Artigo 1, foi realizada uma Revisão de Escopo, a fim de elaborar um mapeamento sistemático sobre as pesquisas que tratam da variável em estudo. No Artigo 2, foram coletados os dados relacionados a AEARA, com estudantes do ensino fundamental (anos finais), os quais foram analisados quantitativamente.

No Artigo 3, que está submetido à Revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (*Qualis A1*, em Educação), foram analisados qualitativamente dados relacionados às crenças acerca da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada dos alunos do ensino fundamental (anos finais) de três estados brasileiros. Por fim, na Seção IV, constam as considerações finais relacionadas aos achados nos artigos da Seção III, em que estão inseridas sugestões para estudos futuros e as principais limitações.

Seção I

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Teoria da Aprendizagem Social: a gênese da Teoria Social Cognitiva

1.1.1 Autorregulação

1.1.2 Autorregulação da Aprendizagem

1.1.3 Autoeficácia

1.1.4 Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada

1.1.4.1 Autoeficácia para aprendizagem autorregulada na educação básica

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido alvo de pesquisas ao longo de décadas, com preocupações voltadas para as políticas de formação, tanto a inicial, quanto a continuada, com parâmetros de qualidade, avaliações, estrutura, violência, mais recentemente as adaptações bruscas demandadas pela pandemia da Covid-19 e entre outros aspectos (Gatti, 2010; Dourado, 2015; Maués; Camargo, 2012; Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017). No entanto, a aprendizagem, tema central desta pesquisa, tem movimentado estudos voltados para o campo das psicologias, com vista a analisar o comportamento humano nas dimensões da vida (Polydoro; Azzi, 2009; Zimmerman; Schunk, 2003; Ramos, 2015).

A psicologia, por meio de diferentes perspectivas teóricas, tem contribuído com o estudo de conceitos situados no contexto educativo, como é o caso da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986). Utilizando seu postulado, Albert Bandura (1955-2021) elaborou uma teoria que engloba diversos componentes, os quais de grosso modo, analisam e se aplicam ao comportamento humano, ressaltando que o indivíduo não se trata de um ser inato ou alheio as circunstâncias. Do contrário, no seu entendimento, Bandura (1977a, 1997, 1989) salienta que o indivíduo interage com o ambiente em que está inserido, e dele pode receber e causar influências, como destaca uma de suas teorias, a Teoria da Agência Humana.

Na educação, a autoeficácia e a autorregulação, construtos da teoria sociocognitiva, possuem papéis determinantes na condução do comportamento do estudante visando um desempenho acadêmico satisfatório (Silva, 2019; Ramos, 2015; Usher; Pajares, 2006, 2008). Nesse sentido, para este estudo, foi escolhido o construto para o aprofundamento na autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem. Para tanto, nesta proposta de estudo discorre-se fundamentos importantes da Teoria Social Cognitiva, desde a sua gênese e aos seus construtos chave.

1.1 A Teoria da Aprendizagem Social: a gênese da Teoria Social Cognitiva

Em meados da década de 1960, o psicólogo e professor Albert Bandura, em sua trajetória profissional e consolidada em universidades renomadas, debruçou seus esforços para compreender o comportamento, a agressividade, a modelação e a aprendizagem humana.

Dentre seus experimentos, incluindo os que envolveram as observações de indivíduos com fobia de insetos, exposição de indivíduos a modelos agressivos por meio de filmes e outros, pontualmente, na Universidade de Stanford, o teórico investigou comportamentos agressivos, modelagem e a aprendizagem social juntamente com seu aluno de doutorado Richard Walters, que seria este o experimento de maior repercussão em sua carreira, o João Bobo. Ao adentrar no experimento, faz-se necessário conhecer as condições em que ambos se encontravam (Pajares, 2004).

Em meio a um contexto social e politicamente moldado, se considerava, por meio de uma visão freudiana, que o comportamento agressivo era fruto de forças intrapsíquicas que operam pelo inconsciente e que comportamentos agressivos poderiam ser interpretados como a expressão de impulsos subjacentes minimamente prejudiciais (Teoria da Catarse). Neste cenário, baseada na teoria da catarse (freudiana), a rede televisiva produzia e defendia a transmissão de conteúdos agressivos em sua programação, pois havia uma crença de que quando os conteúdos violentos eram estimulados e revisitados, acreditava-se que seria socialmente benéfico, uma vez que poderia auxiliar a drenar impulsos agressivos dos espectadores, amenizando a tendência para a agressividade (Zimmerman; Schunk, 2003; Pajares, 2004; Artino Junior, 2007).

Neste ínterim, Bandura, Ross e Ross (1961) deram início a um experimento acerca da modelagem social por meio da aprendizagem observacional, mundialmente conhecido como João Bobo ou *Bobo Doll*. Neste experimento, foram selecionadas 24 crianças, que foram expostas a modelos agressivos e não agressivos com o boneco inflável João Bobo, bem como o grupo controle que não foi exposto a modelos violentos, além de um grupo que observou modelos do mesmo sexo e do sexo oposto. Para a pesquisa foram considerados aspectos como gênero do modelo e do grupo, perfil de agressão e outros. Os pesquisadores chegaram ao entendimento de que quanto mais as crianças eram expostas a modelos agressivos, maiores as expectativas de violência, imitando o comportamento violento semelhante ao modelo exposto, quando comparado ao grupo controle e não agressivo (Zimmerman; Schunk, 2003; Pajares, 2004; Artino Junior, 2007).

Além disso, os pesquisadores verificaram que as crianças expostas aos modelos agressivos se apresentaram "parcialmente imitativas e com comportamento agressivo não imitativo, geralmente eram menos inibidos em seu comportamento do que os sujeitos na condição não agressiva", surgindo assim à aquisição de novos comportamentos (Bandura *et al.*, 1961, p.582). Por fim, os meninos se mostraram mais agressivos do que as meninas, tomando por base os modelos masculinos. Portanto, com o experimento do João Bobo,

Bandura ressaltou a aprendizagem observacional por imitação de um modelo, confirmado posteriormente por outros experimentos como “*Imitation of Film-Mediated Aggressive Models*”, apoiando a teoria de Albert Bandura de que a aprendizagem pode ocorrer indiretamente, sem reforçadores entregues aos modelos, com a presença de novos comportamentos (Zimmerman; Schunk, 2003; Pajares, 2004; Artino Junior, 2007).

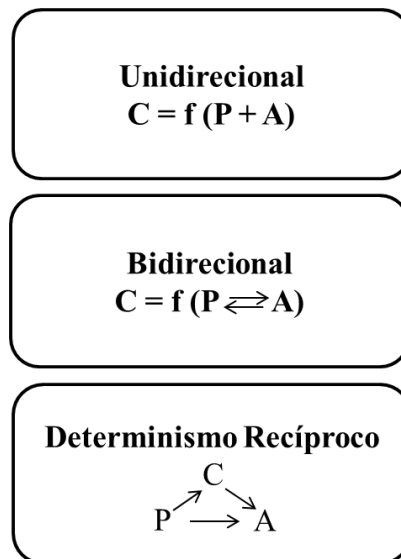
Com base nos experimentos que sequenciaram o João Bobo, Albert Bandura deu início às fundamentações e delineamento da sua teoria da aprendizagem social, destacando a importância da aprendizagem observacional, a modelagem social e a motivação humana (Bandura, 1989; Artino Junior, 2007). No decorrer de suas concepções, o teórico em suas experiências e pesquisas, tidas como revolucionárias no campo em questão, visualizou uma nova perspectiva do comportamento humano. Se dissuadindo dos experimentos baseados na catarse freudiana e das noções de Skinner, Bandura expandiu a Teoria da Aprendizagem Social para a Teoria Social Cognitiva (TSC), em que ambas destacam a observação como meio de aprendizagem, desenvolvimento e ação humana, considerando a interação do meio e fatores pessoais (cognitivos, comportamentais e motivacionais) (Bandura, 1977a, 1986).

Para Bandura (1978) a teoria da aprendizagem social analisa o comportamento do indivíduo por meio do determinismo recíproco, em que determinismo é compreendido como a produção de efeitos a partir de eventos. A partir deste entendimento, Bandura (1978, p.334) ressalta que a visão em que a mente cria a realidade está fadada a erros, e há de se reconhecer que o ambiente modifica parcialmente o que as pessoas “observam, percebem e pensam”. O teórico ressalta que a literatura vigente da época, acerca da psicologia comportamental e social, analisava o comportamento humano a partir de um conjunto limitado de determinantes que o operam de modo unidirecional e/ou bidirecional (Bandura, 1978).

No mesmo estudo, Bandura (1978) aponta que nas diferentes visões conceituais, o determinismo ambiental compreende que o comportamento é influenciado por meio de situações, ao passo que o determinismo pessoal compreende estímulos intrínsecos ao ser humano. Tal entendimento, se conflituava com o pensamento de Bandura (1978, 1981) que complementa que a concepção em termos de determinismo pessoal e ambiental são insatisfatórios para compreender o comportamento humano. Assim, para Bandura, (1978), por conta da complexidade dos fatores interacionais, das influências geradas por processos cognitivos intermediários e por eventos ambientais, são promovidas reações e estímulos os quais interagem, e não atuam isoladamente como sugerem outros teóricos (Skinner, 1971; Endler; Magnusson, 1975).

De forma clara, em Bandura (1978), o autor ressalta que o indivíduo não só participa ativamente do ambiente, como também o refuta, ou seja, assim como recebe influências externas, ele escolhe quais tipos de influência vai receber. Vale ressaltar que este teórico buscou harmonizar suas ideias, como esta mencionada, por meio de estudos empíricos e teóricos que alimentam o que vem a ser tratado na perspectiva sociocognitiva (Bandura, 1978, 1981, 1986). Ao abordar sobre a interatividade do indivíduo com o seu contexto, Bandura (1978) demonstra três modelos de interação (unidirecional, bidirecional e reciprocidade triádica), conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Esquema dos três Modelos de Interação (unidirecional, bidirecional e reciprocidade triádica), segundo Bandura (1978).



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Bandura (1978).

*(C) Comportamento; (f) fatores; (P) Pessoais intrínsecos; (A) Ambientais.

A partir da Figura 1, é possível observar os principais modelos de interação abordados por Bandura (1978) para a compreensão do comportamento humano e suas influências. A Figura 1 interpreta-se da seguinte forma, a letra (C) corresponde ao comportamento humano; (P) está relacionado aos eventos intrínsecos ao indivíduo ligados à cognição e outros internos que possam modificar ações e percepções; o (A) está relacionado ao ambiente externo; por fim, o (f) corresponde aos fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, de acordo com Bandura (1978).

Na leitura dos modelos interacionais, Bandura (1978) analisou cada um, quais sejam: **Unidirecional**, em que se considera que, como o nome sugere, de modo unidirecional as pessoas e o ambiente são entidades que não interferem e determinam um ao outro, e que ao se

combinarem produzem o comportamento. Neste modelo o autor contesta o fato de que as pessoas e o ambiente atuam de modo independente, propondo que a ação humana reflete no ambiente, bem como no comportamento de modo recíproco. Enquanto que o modelo **Bidirecional**, apesar de manter raízes unidirecionais, complementa que as pessoas e situações externas são causas interdependentes do comportamento, o qual é considerado subproduto e não parte de um processo causal. Neste modelo são apontadas fragilidades conceituais no ponto em que o comportamento é tratado como um produto dependente, e não interdependente. E, por fim, no terceiro modelo, ainda na aprendizagem social, nomeia-se o **Determinismo Recíproco**, ressaltando a interação por meio de uma tríade recíproca ou reciprocidade triádica, que interliga o comportamento, fatores pessoais e ambientais como interdependentes (Bandura, 1978).

Partindo do entendimento do modelo acerca do determinismo recíproco, são enfatizadas as interações que ocorrem entre o comportamento, que pode ser alterado ou adaptado conforme os fatores ambientais e pessoais, por exemplo, as crenças das pessoas influenciam seu comportamento e o ambiente em que está inserido. No entanto, cada um desses fatores pode possuir ênfase divergente de outros, ou seja, o peso de um fator, seja ele comportamental, ambiental ou pessoal, pode ser exercido de modo a corresponder com a demanda da circunstância ou do indivíduo (Bandura, 1978).

Nesta perspectiva, considerando as interações exercidas pelo indivíduo, a Teoria da Aprendizagem Social foi ampliada e nomeada de Teoria Social Cognitiva (TSC). A TSC teve início em 1986, baseada em estudos voltados para o comportamento e ação humana, não descartando as influências que o indivíduo pode sofrer ao longo do processo de desenvolvimento na sua aprendizagem. Tal entendimento se contrapõe a outros teóricos, que analisam isoladamente o comportamento e os traços da personalidade ou os reflexos da conduta humana em fatores ambientais e sociais, diferentemente da proposta sociocognitiva que analisa o indivíduo e suas interações (Bandura, 1978; Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017).

Nessa linha de pensamento, Bandura (1978, 1997, 2008) afirma que o indivíduo ou *'self'* trata-se de um ser completo e que não há divisão entre mente e corpo, e que não há pressupostos que explicam esse dualismo para descrever o comportamento humano. Ainda completa-se que, na perspectiva do *'self'*, os estados emocionais e eventos cognitivos, conjuntamente, afetam diretamente as ações humanas.

Bandura (1978, 1981, 1997) ressalta que o comportamento humano possui regulação interna e externa, no entanto, as interações do meio e com o indivíduo são determinantes e podem delinear o funcionamento das relações humanas, tornando o indivíduo produto e

produtor do meio em que vive, esta interação foi mencionada anteriormente como reciprocidade triádica, incorporada pela Teoria da Agência Humana¹.

Para Bandura (2008) a agência humana, um dos conceitos constituídos pela TSC, considera que o indivíduo não está desconectado do meio em que vive, ou melhor, não está alheio da realidade social em que está inserido. Neste entendimento a teoria considera que a ação humana é reflexo de interações entre fatores internos, comportamentais e ambientais. Entendem-se fatores internos como aqueles inerentes ao ser humano que variam de acordo com as especificidades, traços de personalidade, crenças, ou melhor, eventos biológicos, físicos e cognitivos; fatores comportamentais àqueles que estão ligados à ação humana e que modificam o curso da ação; e, fatores ambientais, o ambiente extrínseco (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017).

No entanto, em circunstâncias cotidianas o equilíbrio desta interação pode sofrer modificações ao exercer peso diferente, alternando a importância entre os fatores supramencionados. Nesta perspectiva, retomando a ideia de que o indivíduo regula interna e externamente o meio, ele pode modificar estímulos externos ou mesmo reagir quando não se tem controle do ambiente. Assim como, pode gerenciar controlar e até mesmo modelar suas ações e conduta com base em um modelo, como a família, amigos ou em geral, seus pares (Bandura, 2008a).

Outro ponto que Bandura (1978) ressalta é a influência do ambiente em fatores pessoais ou internos, que podem afetar os processos cognitivos intermediários, que fazem com que reflita sobre seu comportamento, como forma de agir ou reagir. A ação agêntica, sugere que o ser é “capaz de influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional” (Bandura, 2008a, p.15), que ocorre pelo exercício das capacidades humanas básicas que são: simbolização, pensamento antecipatório, capacidade vicária, autorregulação e autorreflexividade, como explica o Quadro 1.

¹ Na literatura, a Teoria Social Cognitiva é composta por um conjunto de componentes conceituais que se referem ao comportamento humano de forma específica como a Teoria da Agência Humana, da Modelação, da Autoeficácia, da Autorregulação, do Desengajamento Moral. Ambas serão tratadas de forma isolada nesta pesquisa, porém não são compreendidas desta forma, pois interagem entre si e se complementam, referindo-se às “partes” que compõem a TSC (AZZI *et al.*, 2021).

Quadro 1 - Detalhamento do funcionamento das capacidades humanas básicas da Agência Humana, segundo a Teoria Social Cognitiva, 2023.

Capacidades Humanas Básica	Descrição
Simbolização	Capacidade de criar e usar símbolos para dar sentido, forma e continuidade às experiências, além de processá-las e transformá-las em modelos internalizados que podem ser acessados futuramente.
Pensamento Antecipatório	É a capacidade de representar cognitivamente no presente uma situação criada do futuro, ou seja, antecipar simbolicamente resultados e consequências prevendo a maneira como nos comportamos no presente e motivando para tal.
Capacidade Vicária	Capacidade que temos de aprender (comportamentos, valores, crenças, etc.) a partir da observação da experiência de outras pessoas e das consequências geradas, e com base nessa aprendizagem, decidir se desejamos ou não reproduzir tal comportamento.
Autorregulação	Capacidade que as pessoas têm de dar autodirecionamento para as próprias realizações. Com base em processos internos e autoavaliações, possibilita que o indivíduo exerça, parcialmente, influência e controle sobre o ambiente externo e suas autorreações.
Autorreflexividade	Capacidade distintivamente humana de refletir deliberadamente e intencionalmente sobre a própria experiência e resultados, e, sobre o que sabem, o que possibilita ao indivíduo avaliar e mudar o próprio pensamento.

Fonte: Azzi *et al.* (2021).

As capacidades humanas básicas podem proporcionar ao indivíduo o autodirecionamento em suas ações, exercendo um papel fundamental no controle de seus pensamentos, sentimentos e emoções. Para isto é necessário conduzir intencionalmente seus planos, antecipando o futuro, utilizando experiências observadas e vividas, regulando os processos internos, bem como planejando suas ações e refletindo sobre o próprio comportamento (Bandura, 1991a, 2008a, 2008b; Azzi *et al.*, 2021).

Ainda relacionada às capacidades humanas, Bandura (2008a) reconhece as quatro propriedades agênticas, que são: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreação e autorreflexividade. Na intencionalidade, o indivíduo desenvolve planos de ações com o intuito de alcançar metas e objetivos. Nesta propriedade as intenções passam a fazer parte do que se almeja, exercitando, portanto, o senso de agência pessoal. Contudo, o autor ressalta a inexistência de agência (pessoal) absoluta, por compreender que os planos pessoais envolvem outros e não um único agente, definindo a interação e considerando a intencionalidade coletiva.

No pensamento antecipatório, o indivíduo desenvolve cognitivamente projeções que antecipam seus planos, prevendo possibilidades de resultados e adaptações em seus objetivos, caso necessário. Nesta propriedade da agência, é possível direcionar e motivar as próprias ações, com a finalidade de se aproximar dos objetivos. Vale ressaltar que ocorre de forma simbólica, fixando a representação por meio da imaginação (Bandura, 2008a, 2008b).

A autorreação trata-se da propriedade relacionada à operacionalidade das ações planejadas, por meio de processos autorregulatórios, os quais vão auxiliar, gerenciar e monitorar a condução das metas fixadas, de acordo com os padrões pessoais, para atingir os objetivos previamente estabelecidos. Por fim, a propriedade agêntica da autorreflexividade está relacionada à metacognição, que por meio de processos subsidiários como a auto-observação, o indivíduo se atenta para a sua conduta, para os resultados esperados e suas crenças, as quais podem ser redirecionadas, adaptadas ou renovadas de acordo com o seu comportamento (Bandura, 2008a). Esta última propriedade é considerada a mais intrínseca e inerente ao ser humano, pois é possível modificar o próprio comportamento, com o auxílio das crenças de eficácia, alterando o curso das ações, dos pensamentos e emoções (Bandura, 1986).

Na perspectiva de agência deve-se considerar que o indivíduo está inserido em estruturas sociais, com composições diferentes, ambas operando em conjunto para obter funcionalidade. Bandura (2008) destaca que no início da vida não há senso de individualidade e agência pessoal, por considerar que ao longo do percurso, o indivíduo compõe sistemas sociais em que a agência pessoal sofre influências socioestruturais, que são regulados e guiados, ocasionando limitações e sequência para o funcionamento da agência pessoal (Bandura, 2008a).

Assim, Bandura (2008) dividiu a agência humana em: pessoal, delegada e coletiva. Na pessoal estão inseridos os processos desenvolvidos pelo próprio indivíduo, que influenciam diretamente no seu comportamento e no meio em que está inserido; na agência delegada são determinadas condições para que o indivíduo atue na sua perspectiva, com o intuito de criar um direcionamento nas ações coletivas, como ocorre na legislação que direciona a conduta dos cidadãos para que não ultrapassem limites constitucionais; e na agência coletiva são considerados os esforços que atuam no sentido de beneficiar um coletivo, como ocorrem nas escolas, que desenvolvem espaços de socialização em prol do ensino-aprendizagem, cada indivíduo com sua função dentro do espaço escolar (Bandura, 2008a). Bandura (2006, 2018) destaca que os tipos de agência possuem funcionalidade combinada, porém em alguns

momentos é possível exercer um senso de agência pessoal e em outros há a necessidade de realizar necessidades pessoais de forma coletiva.

A partir deste entendimento, acerca do direcionamento do comportamento, Bandura (1999) postulou dois construtos: as crenças de autoeficácia e a autorregulação. No primeiro, o exercício da agência se baseia em motivadores cognitivos, os quais utilizam o conceito: crenças de eficácia. Segundo o autor, no decorrer da vida as pessoas desenvolvem crenças a respeito do que elas podem realizar, além de projetar possíveis resultados, antecipando consequências e objetivos, que outrora foram estabelecidos, planejando os cursos da ação para alcançar os resultados desejados (Bandura, 1991a; 1991b; Polydoro, 2017). Por meio da autorregulação, elas podem utilizar recursos externos e processos subsidiários psicológicos para controlar o curso de suas ações (Bandura, 1991b). Estes dois construtos serão abordados com maior profundidade nos tópicos posteriores. Em seguida, será abordado o conceito de Autorregulação e sua aplicação no contexto acadêmico, com o intuito de estabelecer um conhecimento prévio e basilar do construto investigado nesta pesquisa, a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada (AEARA).

1.1.1 Autorregulação

Nos estudos de Bandura (1978, 1986, 1989, 2008), o autor ressalta a importância de considerar as interações do indivíduo e do meio em que está inserido, esboçando aspectos da reciprocidade triádica, mencionada na Agência Humana (ver tópico 2). Contudo, partindo da ideia de que fatores internos e externos influenciam o comportamento, por meio do autodirecionamento, o indivíduo passa a ter um papel ativo nesta interação, podendo controlar seus pensamentos, sentimentos e ações, determinando a troca de influências externas e autogeradas (Bandura, 1986; Silva, 2019).

Os processos autorregulatórios estão no cerne dos processos causais do comportamento, como mencionado, eles não apenas mediam os efeitos provenientes das influências externas, como também fornecem informações para a ação intencional. O comportamento humano é regulado pela antecipação, ou, como o próprio Bandura (1991a) sugere, pela premeditação, quando o indivíduo alimenta crenças do que pode realizar, antecipando e estabelecendo metas e ações prováveis, além de planejar o curso de ação. A antecipação auxilia as pessoas a se motivar com os possíveis resultados e orientar e regular suas ações de forma preventiva, planejada e proativa, se tratando de representações cognitivas (Bandura, 1991a, 1991b).

De acordo com a perspectiva sociocognitiva, o construto da autorregulação se enquadra em um “processo consciente e voluntário em que o indivíduo desenvolve a gerência do próprio comportamento, sentimentos e pensamentos, por meio de um modelo cíclico voltado para a obtenção de metas pessoais e padrões gerais de conduta” (Bandura, 1991a; Silva, 2019, p.22-23). Por ser um processo inerente ao indivíduo, ele relaciona a pessoa, o comportamento e o ambiente/contexto, por possuir um caráter multifacetado que opera por meio de processos subsidiários (ex.: automonitoramento, autorreflexão, julgamento avaliativo e outros) que são utilizados como “ferramentas” de auxílio capazes de modificar e redirecionar o comportamento.

Nesse sentido, Bandura (1991a) afirma que as pessoas possuem capacidades autorreflexivas e autorreativas que lhes permitem controlar seus pensamentos, sentimentos, ações, bem como a sua própria motivação. Não se tratam de meros receptores de estímulos externos, caso fossem “se comportariam como cata-ventos, mudando constantemente de direção para se conformar a qualquer influência social momentânea que as afetasse” (Bandura, 1991a, p.249). A autorregulação foi organizada por Bandura (1991a, 1991b) em uma estrutura cíclica e retroalimentada, a qual organiza os processos subsidiários em três conjuntos de subfunções psicológicas.

1.1.1.1 Estrutura e funcionalidade dos processos da Autorregulação

A autorregulação do comportamento opera por meio de processos subsidiários, os quais são desenvolvidos e mobilizados pelo exercício do autodirecionamento. Vale ressaltar que modificar o comportamento não reflete apenas em desejo e intenção, e sim na capacidade que o indivíduo possui de exercer influência nas suas motivações e ações. As subfunções psicológicas correspondem à organização e estruturação dos processos subsidiários, constituintes na autorregulação e podem promover mudança comportamental e autodirigida (Bandura, 1991b), como mostra a Figura 2.

De acordo com a Figura 2, as subfunções da autorregulação são compostas pela auto-observação, pelos processos de julgamento e as autorreações, ambas com seus respectivos subprocessos. Vale ressaltar que as subfunções foram divididas com intuito explicativo, no entanto, de acordo com Bandura (1991b) elas operam de modo cíclico que se retroalimenta de forma interligada.

Figura 2 - Subfunções da Autorregulação e seus respectivos subprocessos, segundo a Teoria Social Cognitiva (1991), 2023.

Auto-observação	Processos de Julgamento	Autorreação
<p>Dimensão de Desempenho</p> <p>Qualidade Produtividade Originalidade Sociabilidade Moralidade Desvio</p> <p>Qualidade do Monitoramento</p> <p>Feedback Regularidade Proximidade Acuracidade</p>	<p>Padrões Pessoais</p> <p>Nível Explicitidade Proximidade Generalidade</p> <p>Referências de Desempenho</p> <p>Normas Padrões Comparação Social Autocomparação Comparação Coletiva</p> <p>Valorização das Tarefas</p> <p>Valorização Neutralidade Desvalorização</p> <p>Determinantes de Desempenho</p> <p>Pessoal Externo</p>	<p>Autorreação Ativa</p> <p>Positiva Negativa</p> <p>Autorreação Tangível</p> <p>Reforçadora Punitiva</p> <p>Autorreação Inexistente</p>

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Bandura (1991a).

As subfunções são compostas por subprocessos, como mostra a Figura 2, que estão distribuídos em algumas dimensões avaliativas, onde o indivíduo atribui valores e significados às suas atividades, atendendo a seletividade em aspectos significativos de seu funcionamento e ignorando o que considera menos importante. Fornecendo, assim, percepções e informações de desempenho que serão armazenadas em sua memória, sendo afetado pelos estados de humor e afetando ao senso de competência pessoal, enquanto que a autoestima, por sua vez, ativa reações afetivas que modificam a autopercepção comportamental (Bandura, 1991a).

No que diz respeito ao *self*, Bandura (1991a) ressalta que as pessoas necessitam incentivar as suas motivações e ações prestando atenção, de modo adequado, em suas próprias *performances*, às condições em que estão expostos e “aos efeitos imediatos e distais que produzem” (Bandura, 1991a, p.250). Deste modo, para que a autorregulação do

comportamento possua eficácia desejada é necessário o comprometimento fiel do indivíduo, bem como a consistência e a proximidade temporal de seu monitoramento e desempenho.

Subfunção da Auto-observação

A subfunção da *auto-observação* (Figura 2) desempenha um papel importante no processo de autorregulação, atuando no fornecimento de informações importantes para estabelecer metas e amostras realísticas e avaliar o próprio desempenho no desenvolvimento delas. Sendo constituída pela *dimensão de desempenho* e *qualidade do monitoramento*. Na *dimensão de desempenho* estão envolvidos os subprocessos: qualidade, produtividade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio (processo referente às motivações e aos efeitos imediatos e distais produzidos, auxiliando na mudança de direção, bem como estratégia). E, na dimensão de *qualidade do monitoramento* se enquadram: *feedback* ou informativo (informações que servem como fonte de alimentação para que o indivíduo forneça uma resposta ao processo estabelecido), regularidade (percepção dos processos e da sua qualidade), proximidade temporal (distância estabelecida para o alcance das metas, conforme as percepções e ações do indivíduo) e acuracidade (proximidade do objetivo, considerando as próprias ações) (Bandura, 1986, 1991a; Silva, 2019).

A auto-observação possui também uma função de autodiagnóstico, pois quando as pessoas passam a observar padrões de “pensamento, reações emocionais e comportamento e as condições sob as quais essas reações ocorrem, elas começam a notar padrões recorrentes” (Bandura, 1991a, p.250). Assim, ao perceber este padrão, as pessoas identificam características psicologicamente ativas que as levam a determinadas ações, podendo direcionar seu comportamento e aspectos modificáveis do ambiente, desencadeando correções comportamentais (Bandura, 1991a).

Aqueles que possuem senso de autodiagnóstico possuem maior facilidade e percepção de direcionamento, baseando-se em experiências cotidianas e pessoais. Em um processo contínuo de observação e monitoramento, as pessoas acompanham as modificações e fatores que influenciam seu funcionamento psicossocial e sensação de bem estar, fornecendo direcionamento para os padrões autorregulatórios e estabelecendo metas com melhorias progressivas, considerando que o estabelecimento de metas varia conforme os níveis motivacionais (Bandura, 1991a).

Subfunção Processos de Julgamento

Na subfunção dos processos de julgamento, segundo Bandura (1991a), o comportamento se modifica, a partir do direcionamento definido pelo indivíduo, que antecipa processos pela autoobservação. Assim, novos subprocessos estão inclusos em suas dimensões, quais sejam, os *padrões pessoais*, as *referências de desempenho*, *valorização das tarefas* e *determinantes de desempenho* (organizadas na Figura 2, com seus respectivos subprocessos). Os *padrões pessoais* incluem subprocessos como nível, explicitidade, proximidade e generalidade. Nesta dimensão o indivíduo utiliza comportamentos como referências, o qual julga significativo, utilizando-os como influências positivas para o seu comportamento (Bandura, 1991a; Silva, 2019).

Nas *referências de desempenho*, estão inclusos os subprocessos: normas padrões, comparação social, autocomparação e comparação coletiva. Como sugere os subprocessos, basicamente o indivíduo utiliza referências pessoais e coletivas como medidor comparativo, agregando mais de um perfil de referência e ampliando seu repertório no processo de julgamento. Na valorização da tarefa ou valor da tarefa, a pessoa atribui se há valor positivo, negativo ou neutro a determinada atividade. E, por fim, as determinantes do comportamento tratam-se da percepção e do julgamento que a influência da tarefa exercerá em condições externas e internas (Bandura, 1991a; Silva, 2019).

Subfunção Autorreação

De acordo com Bandura (1991a, 1986), o indivíduo não planeja autoincentivos, apenas se mantém monitorado do início ao fim do curso de ação, sem se planejar autorregulado e, de acordo com os resultados, reforça ações punitivas ou compensatórias. É de conhecimento amplo que se o indivíduo obtém êxito em uma tarefa planejada, conseqüentemente haverá reforço favorável e recompensas, assim como do contrário, em que se não há resultados esperados, os reforços serão punitivos e desfavoráveis, com a tendência a evitar esforços que possam gerar autocensura.

Neste sentido, a subfunção da autorreação, possibilita que o indivíduo possa realizar uma mudança autodirigida no seu comportamento, elaborando incentivos para suas ações, bem como as avaliando. Esta subfunção possui subprocessos como *autorreações avaliativas*, que podem variar entre positivas, negativas ou neutras; *autorreações tangíveis* que atuam como reforçadoras e punitivas estando atribuídas aos resultados; *autorreações inexistentes* que é autoexplicativa possui reação inerte nos processos autorregulatórios. No entanto, quando

se estabelece um sistema de autorrecompensas, as possibilidades de se manter motivados são maiores, bem como determinar tarefas mais desafiadoras (Bandura, 1991a; Silva, 2019).

Conforme mencionado, cada um dos processos se relaciona e auxilia na interação cíclica das três subfunções, fornecendo subsídios para desenvolver comportamento autorregulado (Bandura, 1991a, 1991b, 2008; Silva, 2019). Para Zimmerman (2000) a autorregulação trata-se de processo gradual, em que o indivíduo diminui ao longo de sua trajetória a sua dependência social conforme atinge certo nível de autorregulação. Além de não ser um processo isolado, pois de acordo com a sua estrutura e funcionalidade, depende de estímulos externos e internos, auxiliando no desenvolvimento das capacidades cognitivas, metacognitivas e de autorreforçamento (Emílio; Polydoro, 2017; Silva, 2019).

1.1.2 Autorregulação da Aprendizagem

Em contexto acadêmico, Barry Zimmerman explorou por meio da perspectiva sociocognitiva, os caminhos da aprendizagem autorregulada. O pesquisador a definiu como Autorregulação da Aprendizagem (ARA), que se trata de um processo proativo, em que o indivíduo de forma sistemática organiza e gerencia seus pensamentos, ações e emoções, além de elaborar um ambiente estruturado com o intuito atingir objetivos acadêmicos, por meio de competências que são ativadas metacognitiva, comportamental e motivacionalmente (Zimmerman, 1986; Ramdass; Zimmerman, 2011; Zimmerman; Martinez-Pons, 1988).

No que diz respeito aos aspectos metacognitivos, os estudantes que propõem autorregular sua aprendizagem, “planejam, organizam, se autoinstruem e se autoavaliam em vários estágios durante o processo de aquisição” (Zimmerman; Martinez-Pons, 1988, p.284). Nos aspectos comportamentais os estudantes passam a selecionar, estruturar, bem como criar ambientes sociais e físicos propícios para sua aprendizagem. Por fim, nos aspectos motivacionais, os alunos se percebem autoeficazes, autônomos e automotivados. A partir deste entendimento, Zimmerman e Martinez-Pons (1988) ressaltam que os estudantes autorregulados são conscientes das relações promovidas entre seus padrões de pensamento, comportamento (que se traduzem por meio de estratégias) e resultados de estímulos externos (sistema social e ambiental).

Assim como a autorregulação do comportamento, a ARA depende particularmente do esforço empreendido pelo indivíduo, porém o intuito é voltado para objetivos e metas acadêmicas, sendo um processo cíclico e retroalimentado, que ocorre de modo planejado e adaptável (Zimmerman, 2000). A ARA, de forma operacional, utiliza processos autodirigidos

que se remetem à regulação das ações e do contexto social e ambiental, com uso de estratégias como planejamento, estabelecimento de metas, automonitoramento, autoavaliação de desempenho e estruturação ambiental; processos encobertos que são direcionados à metacognição, com uso de estratégias ligadas à tarefa, representações e autoinstruções verbais; processos motivacionais que promovem e geram autoincentivos como a autoeficácia (Zimmerman, 2008; Silva, 2019). Em ambos os processos, evidencia-se a importância da ARA no desempenho dos estudantes, pois não se trata apenas de um estilo comportamental ou autocracia, embora estes aspectos estejam fazem parte deste construto (Zimmerman, 2013).

Zimmerman e Cleary (2009) contribuem salientando que por sua natureza cíclica de *feedback*, as informações provenientes de determinado comportamento auxiliam na otimização e aperfeiçoamento de esforços futuros, que são utilizados essencialmente nas modificações pessoais, comportamentais e ambientais, os quais são constantes no desempenho e aprendizagem. O estudante, quando ativa processos de autorregulação, monitora e orienta por meio de três ciclos de *feedback*, que são autorregulação comportamental, ambiental e encoberta.

Na autorregulação comportamental está abrangida a observação do desempenho, com a possibilidade de ajustar as estratégias; na autorregulação ambiental há a possibilidade de observar e ajustar os eventos ambientais; e, a autorregulação encoberta, ocorre com auxílio de processos que envolvem a metacognição, como o automonitoramento, ajuste de fatores, uso de estratégias relacionadas à tarefa e outros. Ambos os ajustes se configuram e atendem de acordo com a importância dada às fontes de autocontrole dos estudantes (Zimmerman, 2000; Zimmerman; Cleary, 2009).

A ARA trata-se de um processo retroalimentado, além de cíclico, que atribui ao estudante responsabilidades, como a capacidade de planejar, monitorar e regular seu processo de aprendizagem, envolvendo componentes que interagem entre si (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007). Quando o indivíduo ativa suas capacidades de autorregular sua aprendizagem, ele gera autoincentivos, os quais fazem com que diminua sua dependência social, aumentando gradualmente seu desempenho, se tornando mais independente no que diz respeito a aspectos sociais e pessoais (Boruchovitch, 2014; Piscalho; Veiga Simão, 2014).

Zimmerman (2000, 2013) com base nos preceitos da Teoria Social Cognitiva, propôs um modelo cíclico de fases da autorregulação da aprendizagem, contemplando processos e componentes que se inter-relacionam (Pereira, 2012). Para Zimmerman (2000, 2013) o modelo de fases propicia ao estudante identificar as relações causais entre a autorregulação da

aprendizagem, os processos motivacionais e os resultados acadêmicos, e está composto pelas fases de antevisão, desempenho e autorreflexão, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2013), com base na Teoria Social Cognitiva, 2023.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Zimmerman (2000, 2013).

Conforme a Figura 3, o modelo de fases cíclicas da ARA está composto por antevisão, desempenho e autorreflexão. Na fase de antevisão, que compreende aspectos metacognitivos, os esforços são iniciais, onde o indivíduo utiliza os processos com o intuito de reforçar a

aprendizagem. Está composto por duas áreas: a análise da tarefa e as crenças/valores automotivacionais (Zimmerman, 2013).

Na análise da tarefa, o estudante elabora um diagnóstico inicial acerca de sua aprendizagem, dividindo a tarefa em componentes-chave, assim, por meio desta estratégia, ele pode verificar quais recursos poderá utilizar para resolver determinado problema. A literatura evidencia que, nesta etapa, alunos proativos possuem a capacidade de executar este procedimento de modo bastante acurado, deste modo, estabelecem as próximas metas continuamente, de forma planejada. Enquanto alunos reativos se prendem em análises superficiais, o que prejudica seu envolvimento na tarefa, bem como seu desempenho será menos produtivo (Zimmerman, 2000, 2013).

Nas crenças e valores automotivacionais, estima-se que feita a análise da tarefa adequadamente, acompanhada por estabelecimento de metas e planejamento, seja de fundamental importância a iniciativa e persistência por parte do aluno, exigindo níveis mais elevados de crenças e valores automotivacionais. Neste caso, estudantes proativos possuem estas características, pois desenvolvem ao longo de sua aprendizagem crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, orientação à meta de realização de domínio, além de valorizar a tarefa adequando aos seus interesses pessoais (Zimmerman, 2013).

Na segunda fase, a de desempenho, são compreendidos aspectos comportamentais, nela são promovidos o autocontrole a auto-observação, que são fatores cruciais na aprendizagem. O processo de autocontrole utiliza técnicas específicas que auxiliam o aprender, que são: o uso de autoinstrução, imagens mentais, atenção focalizada, estratégias de execução de tarefas acadêmicas, estruturação do ambiente e busca por ajuda. Nesta fase, os alunos proativos se diferem dos reativos, pois utilizam os processos de autocontrole com base no que foi previsto na fase de antevisão, como realizar resumos das tarefas que poderão auxiliá-lo em um teste, por exemplo. Enquanto os reativos não se programam para tal, e se deparam com os obstáculos de forma despreparada. Outro processo, incluso nesta fase, é a auto-observação, que comumente é executada por alunos proativos, por meio de processos de automonitoramento (que mapeia o desempenho e os resultados) e o autorregistro (utilização de mapas mentais, esquemas de gráficos e resumos do desempenho e obtenção de resultados). Este último, o autorregistro é fundamental, pois pode melhorar o autocontrole, incrementando a sua fidedignidade, a especificidade e a sua percepção (Zimmerman, 2013).

Por fim, na fase de autorreflexão, estão inclusos processos motivacionais que incluem autojulgamento e autorreação. No autojulgamento, os estudantes fazem autoavaliações do próprio desempenho, além de atribuir causas aos resultados. No ciclo de autorregulação da

aprendizagem, alunos proativos são orientados por metas específicas desde a fase de antevisão e buscam se autoavaliar conforme o domínio dessas metas. Já os reativos, por falhar no planejamento da primeira fase, tendem a fracassar na sua autoavaliação, pelo fato de não estabelecer e planejar metas se comparam socialmente aos colegas e tendem a falhar (Zimmerman, 2013). Zimmerman (2013) ressalta que comparar-se socialmente acarreta autoavaliações fadadas ao insucesso, ao contrário do estudante que se autocompara e se percebe mais dominante em suas tarefas.

Quanto à atribuição de causas, os dois tipos de estudantes a relaciona aos resultados de sua aprendizagem, no entanto, as atribuições se diferem. No caso de alunos proativos, por avaliar seu resultado com base em uma meta pré-estabelecida, eles tendem a atribuir fracasso às estratégias utilizadas que são consideradas ineficazes para aquela meta específica, sendo, portanto, controláveis. Quando o resultado é bom, é atribuído às causas controláveis, o que gera satisfação. Em contrapartida, os alunos reativos ‘culpam’ as causas incontroláveis, como a falta de capacidade, por utilizar como referência o desempenho de outros para se autoavaliar. Assim, atribuem erros e fracasso a falta de capacidade, que se trata de uma causa interna e que não se tem tanto controle.

No último processo, o de autorreação, que está intimamente ligado ao autojulgamento dos estudantes, está associado a duas formas: autossatisfação e inferências de adaptação. Na primeira, as reações de autossatisfação correspondem às percepções do estudante de satisfação ou insatisfação quanto a determinado desempenho, correlacionando às suas emoções, que podem variar de momentos de alegria a sentimentos depressivos. Hipoteticamente, alunos proativos são propensos a seguir um curso de ação que irá lhe proporcionar satisfação, evitando os que lhe acarretará insatisfação e sentimento negativos. Tal estratégia auxilia na manutenção da sua motivação para se empenhar nos estudos. Já alunos reativos, por atribuírem as causas aos erros que estão fora do seu controle, tendem a ficar insatisfeitos, não se encorajando a retomar os esforços para aprender.

Neste mesmo entendimento, alunos proativos quando verificam erros e fracassos, buscam redirecionar a estratégia para atingir de forma eficaz a meta estabelecida, em função das atribuições e inferências adaptadoras. Enquanto os alunos reativos ao se deparar com cenário e atribuições de fracasso, se diferenciam de forma defensiva com o intuito de se proteger de possíveis novos fracassos e emoções negativas. Assim, caem em desamparo, produzindo comportamentos de procrastinação, evitam tarefas, desengajamento cognitivo e apatia (Zimmerman, 2013).

A partir da autorregulação da aprendizagem e seus processos, de modo cíclico, espera-se que os estudantes proativos possam nutrir o processo e se automotivem para se manter empenhado, utilizando estratégias eficazes e revendo seus objetivos. Explicando assim, o esforço, a persistência e o senso de autorrealização destes alunos, além da evitação e dúvidas internas. Tal comportamento não se espera de alunos reativos, que não se estimulam e apenas corresponde aos fatos presentes, sem perseverar em dificuldades e se automotivar (Zimmerman, 2000, 2013).

A construção de uma aprendizagem autorregulada tomou como base fundamental a análise triádica do funcionamento humano, mencionado em Bandura (1986), que considera a relação interdependente do indivíduo-comportamento-ambiente. Neste contexto, Zimmerman (2013) introduziu em seu modelo de aprendizagem o papel influente das estratégias (fase 2) e do feedback. O feedback acompanha os processos envolvidos nas fases, o que permite que alunos autorregulados se adaptem às circunstâncias, ou seja, ao ambiente social e físico, bem como ao comportamento, sentimentos encobertos e pensamentos. Assim, observa-se que essa forma triádica, visível na Figura 1, está composta por feedback estratégico, que se comporta de forma interdependente, regulando os processos encobertos, comportamentais e ambientais (Zimmerman, 2013).

1.1.3 Autoeficácia

Este construto tem sido investigado nas últimas décadas, antes mesmo da publicação do artigo “*Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*”, em que Bandura (1977b) organizou e postulou os primeiros apontamentos acerca das crenças de eficácia. Ao pontuar o construto, dentro da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), em que o referido autor divergia do pensamento cognitivista da época, Bandura ressaltou uma nova perspectiva em que o comportamento humano possui direcionamento dentro de uma rede socioestrutural de influências, que podem sofrer modificações bidirecionais considerando fatores comportamentais, ambientais e pessoais. Bandura (1989) situou a autoeficácia, embutida em um conceito de agência pessoal e coletiva, que conjuntamente com outros fatores sociocognitivos operam com o intuito de regular o bem-estar e a realização humana. No mesmo estudo, o autor da teoria postulou as crenças de eficácia e sua estrutura, a forma com que se constituem e os processos que percorrem até que estejam fortalecidas (Pajares, 1997).

Para fins de apropriação do conceito, as crenças de autoeficácia ou autoeficácia, são inerentes ao ser humano desde o seu nascimento, sendo reguladas ao longo das fases da vida,

estando ligado à motivação, bem-estar e realizações do indivíduo, estabelecimento de metas e em vários outros âmbitos da vida (Bandura *et al.*, 2001; Bzuneck, 2001; Bandura, 2008b). Este construto trata-se do julgamento do indivíduo em acreditar nas suas próprias capacidades “[...] para organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações” (Bandura, 1977b, p.3).

As crenças de eficácia estão mais ligadas ao que os indivíduos acreditam, do que à operacionalidade das ações, Bzuneck (2001, p.1) complementa que as crenças estão mais ligadas às “expectativas ligadas ao *self*”. Este conceito se trata da avaliação das próprias habilidades ou a avaliação quanto à percepção de inteligência, compreendida como a capacidade pessoal. Entretanto, não significa que o indivíduo possua ou não capacidade para determinada ação, e sim a crença de possuí-la (Bzuneck, 2001). Pajares e Olaz (2008) afirmam que a condição de realidade e as crenças se diferem, assegurando que são preditoras de realizações quando são utilizadas referências, habilidades e ações passadas. Sendo importante destacar que devem ser coerentes com a realidade do indivíduo, bem como seu conhecimento para tal (Iaochite; Azzi, 2017).

No decorrer da vida, as crenças do indivíduo são alimentadas por meio de conquistas e também de perdas, que estão ora fortalecidas, ora enfraquecidas. No entanto, são determinantes para que se possa identificar o nível de dedicação para determinada atividade, quanto de esforço para lidar com as adversidades e alimentar novas crenças, o que influencia na escolha e estabelecimento de metas, assim como na persistência em mantê-las (Bandura, 1986, 1977b). Quando o indivíduo persevera com suas crenças fortalecidas, as possibilidades de manter a sua eficiência em relação aos pensamentos para a tomada de decisões e permanecer na tarefa são maiores, tomando-a como uma atividade a ser cumprida e não evitada. No entanto, quando se duvida das próprias capacidades, a qualidade e o êxito das tarefas são comprometidos, podendo resultar em baixo desempenho e até mesmo em falhas e desistência (Bandura, 1989, 1978).

Considerando que está intrínseca ao indivíduo a compreensão de crença de autoeficácia, esta se torna uma forte aliada ao comprometimento cada vez maior com metas desafiadoras, sustentando os esforços frente ao fracasso e recuperando com maior agilidade o senso de eficácia (Bandura, 1994, 1977b; Bzuneck, 2001). Segundo Bandura (1994, p. 2) “uma perspectiva tão eficaz produz realizações pessoais, reduz o estresse e diminui a vulnerabilidade à depressão”. Enquanto os que possuem crenças menos elevadas estão mais propensos ao desânimo e tomam como ameaças pessoais tarefas desafiadoras, se concentrando nos fracassos e obstáculos, ao invés de traçar estratégias para o sucesso,

resultando em perda nas suas crenças de capacidade para tal e dificuldade em alimentar e recuperá-las (Bandura, 1994).

Partindo da premissa de que as crenças de eficácia constituem o escopo de conceitos da Teoria Social Cognitiva, e principalmente, a interação do indivíduo com o meio social, discutido na Teoria da Agência Humana, entende-se que devem ser compreendidas de forma individual e coletiva. O indivíduo está inserido em meios sociais desde o seu nascimento e, por meio de trocas são promovidas suas mudanças e adaptações, deste modo, o senso de coletividade está intrínseco ao ser humano. Assim, as crenças de eficácia também podem ser coletivas (crença de eficácia coletiva), que se trata da crença na capacidade de partilhar conjuntamente processos de organização e execução de cursos de ações em direção aos interesses coletivos, e de alguma forma, individuais (Bandura, 1997; Ramos, 2015; Iaochite; Azzi, 2017).

Um adendo importante, o entendimento de crença de eficácia coletiva corresponde ao quanto cada indivíduo acredita na capacidade do grupo em geral para realizar determinada ação, estando relacionada ao julgamento do indivíduo para o todo (coletivo), constituindo uma crença grupal. Nesse sentido, “quanto menor for a variação entre os julgamentos dos indivíduos referentes à eficácia do seu grupo, mais coesa será a crença” (Ramos, 2015, p.26), fortalecendo a dinâmica e interação do grupo, bem como a realização de tarefas (Iaochite; Azzi; 2017). Para que se possua entendimento acerca das crenças de eficácia, é necessário se apropriar de como elas se constituem.

1.1.3.1 Constituição das Crenças de Autoeficácia

A autoeficácia pode ser desenvolvida por meio de quatro fontes de influência: *experiência direta* ou *de domínio*: esta fonte é a principal para tornar mais robusto o senso de autoeficácia, pois experiências vividas atuam para além dos resultados obtidos, fornecendo informações acerca dos processos envolvidos e da própria capacidade do indivíduo. Como mencionado, as situações de sucesso fortalecem o senso de eficácia, enquanto os fracassos acabam por enfraquecê-lo, principalmente quando não está firmado e estabelecido nas próprias crenças. Quando se experimenta sucessos acessíveis, ou melhor, fáceis, as pessoas esperam por resultados mais rápidos e acabam diminuindo seus esforços ou até mesmo desistindo diante de um fracasso, sendo necessária a superação dos obstáculos para constituir um senso fortalecido de autoeficácia, resiliência e persistência nas metas. Quando são acessadas experiências vividas, contratemplos e adversidades há a possibilidade de se obter

uma espécie de *feedback*, onde é possível identificar que o sucesso requer persistência e esforço contínuo, perseverando diante das dificuldades e se recuperando de contratempos (Bandura, 1994; Schunk, 1989; Bzuneck, 2002).

Outra fonte de influência da autoeficácia são as *experiências vicárias*, que se tratam de modelos sociais eficientes que as pessoas buscam, por meio de processos observacionais, a fim de comparar habilidades e estratégias necessárias para se obter sucesso. Esta fonte é considerada sensível, pois quando os indivíduos possuem pouca experiência ou utilizam um modelo que não está equiparado a suas habilidades, as chances de fracasso são maiores, minando o alcance dos resultados, fazendo com que o indivíduo duvide do julgamento de suas próprias capacidades, porém tomam como base comportamentos e experiências de outros por não possuírem nenhuma ou pouca habilidade. Bandura (1994) ressalta que o impacto da modelagem² possui forte influência na eficácia percebida no indivíduo, e quanto maior a similaridade com o modelo, mais persuasivos são os sucessos e os fracassos. No entanto, quando o modelo e o indivíduo possuem disparidades entre si, a autoeficácia percebida é influenciada pelo resultado produzido e não pelo comportamento (Bandura, 1994).

Na terceira fonte de autoeficácia, a *persuasão social*, é exercitada as crenças por meio de incentivos de pares sociais visando fortalecer as crenças dos indivíduos. Nesta fonte, o indivíduo é persuadido verbalmente de que possui capacidade para desenvolver determinada tarefa, mobilizando maiores esforços e sustentando-os, promovendo desenvolvimento em suas crenças pessoais e suas habilidades, insistindo em estratégias que possam cultivar sua potencialidade. Por outro lado, indivíduos que por incentivos além das suas habilidades aumentam em excesso suas crenças, de forma que não conseguem acompanhá-la, acabam por desistir rapidamente diante das dificuldades, alimentando uma descrença em suas capacidades, validando assim seu comportamento (Bandura, 1994).

A quarta e última fonte, os *estados somáticos e emocionais* ou *fisiológicos e afetivos*, trata-se de sinais que o indivíduo percebe em si, como fadiga, estresse, dor, tensão, estados oscilantes de humor, os quais afetam diretamente na sua percepção de autoeficácia e no julgamento de suas capacidades. Portanto, compreende-se que os estados somáticos e emocionais são respostas que o indivíduo interpreta positiva ou negativamente que refletem diretamente nas suas crenças de eficácia (Bandura, 1977b). De acordo com Bandura (1994),

² Bandura (1977) dialoga com a literatura acerca dos processos de modelação ou, como inicialmente conhecida, por aprendizagem por observação. Como citado no tópico acerca da gênese da Teoria Social Cognitiva, a aprendizagem pode ocorrer por meio da observação de modelos, que pode ser pelos pares, contexto, inclusive modelos midiáticos, ou pode envolver a experiência direta do indivíduo, alterando o curso o comportamento (ou não) com base no modelo observado (Azzi *et al.*, 2021).

os estados emocionais, conforme suas variações, contribuem para a percepção de desempenho. Como o autor sugere as pessoas “interpretam suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade a um desempenho ruim”, enquanto que em “atividades que envolvem força e resistência, as pessoas julgam sua fadiga, dores e sofrimento como sinais de debilidade física” (Bandura, 1994, p.3). O humor também é um fator decisivo nas crenças, pois quando se mantém de forma positiva, aumenta a autoeficácia percebida do indivíduo, ao contrário do humor negativo, que a diminui (Bandura, 1994).

A ansiedade também possui predição quanto às crenças de autoeficácia, quando se compreende que quanto maiores são os níveis de ansiedade, mais combatidas se encontram as crenças de autoeficácia, sendo inversamente proporcionais. Pois, as crenças constituem o controle que o indivíduo possui acerca de situações estressoras, quando em níveis baixos, as possibilidades de padrões de pensamentos e comportamento prejudiciais são maiores, diminuindo a percepção de capacidade diante de tarefas mais desafiadoras (Bandura, 1994; Bzuneck, 2001, 2018).

Outra maneira de alimentar esta fonte de autoeficácia percebida é buscar reduzir as reações de estresse, além de alterar suas fragilidades emocionais negativas e a forma de interpretação errônea dos estados físicos, pois para Bandura (1994) não se trata da intensidade das reações emocionais e sim de como elas são percebidas e interpretadas pelo indivíduo. Em harmonia com este processo, os estados físicos também se alteram, desempenhando papel influente na manutenção da saúde e em atividades físicas que a envolvem, podendo estar relacionado com experiências vividas e as reações psicofisiológicas desencadeadas a partir desta percepção (Iaochite, 2017).

Em síntese, a constituição das crenças de eficácia parte de informações oriundas das quatro fontes citadas anteriormente, as quais são alimentadas e fornecidas pelo indivíduo, carregando noções de valor e significado de cada informação. No entanto, “reiterar estas fontes de autoeficácia não se traduz no julgamento de competência” (Pajares, 1997, s.p.), ou seja, a percepção de competência é, também, proveniente dos resultados de eventos, onde o indivíduo interpreta e utiliza essas informações como base. O processamento cognitivo perpassa por subprocessos que envolvem “a seleção, integração, interpretação e recordação das informações que afetam as crenças de eficácia” (Iaochite, 2017, P.19; Pajares; Olaz, 2008; Pajares, 1997). Vale ressaltar que as crenças não possuem efeito automático, segundo Bandura (1994), elas se desenvolvem por meio da interpretação de cada fonte.

Bandura (1994) ao relacionar o funcionamento humano e as crenças de autoeficácia, identificou quatro processos, quais sejam, *cognitivo*, *motivacional*, *afetivo* e *seletivo*, que de

forma conjunta afetam o comportamento humano. No *processo cognitivo*, as crenças de autoeficácia assumem diversas formas, considerando que o comportamento ocorre de modo intencional, sendo regulado por meio da premeditação. O estabelecimento de metas pessoais ocorre influenciado pela percepção, ou melhor, a autoavaliação dos indivíduos acerca das suas próprias capacidades. Assim, quanto maior o senso de eficácia, maior o nível de comprometimento e de metas desafiadoras que as pessoas estabelecem para si.

Para Bandura (1994) o curso da ação é organizado por meio dos pensamentos, e as crenças de autoeficácia antecipam o cenário que as pessoas constroem e ensaiam para si. Deste modo, os que possuem senso de autoeficácia elevado visualizam cenários de sucesso que fornecem suporte para o desempenho. Enquanto que aqueles que duvidam de suas capacidades (baixas crenças de autoeficácia) projetam cenários de falha, e tendem a se debruçar nas possibilidades de erros. O pensamento, dentre suas funções, permite que o indivíduo projete eventos e desenvolva habilidades para controlar os que afetam sua vida, sendo necessários processos cognitivos eficazes contendo informações que possam lidar com as ambiguidades e incertezas. Quando o indivíduo percebe as regras preditivas e reguladoras, elas usam o próprio conhecimento para construir possibilidades, articulando fatores preditivos, testando e revisando seus julgamentos acerca dos resultados mais próximos e distais, memorizando os fatores de sucesso e os falhos.

Se manter direcionado diante de uma tarefa, com situações específicas, mesmo quando se possui um fracasso, falhas ou contratemplos, requer um forte senso de autoeficácia. Quando as pessoas se deparam com situações que dependem do gerenciamento de demandas ambientais difíceis, os sentimentos de dúvidas assolam e abalam o senso de autoeficácia, tornando-o mais errôneo, diminuindo suas intenções e conseqüentemente, a qualidade de seu desempenho. Ao contrário dos que mantêm crenças resilientes diante das dificuldades, os quais estabelecem metas desafiadoras, mantendo resultados positivos de desempenho, mesmo após uma situação de fracasso (Bandura, 1994, 1997).

Nos *processos motivacionais*, Bandura (1994) enfatiza que toda motivação possui normalmente origem cognitiva, com atuação crítica dos pensamentos antecipatórios. Embora as crenças de autoeficácia tenham um papel relevante neste aspecto, deve-se reconhecer a importância de três motivadores cognitivos: as atribuições causais, as expectativas de resultado e metas estabelecidas, ambos com escopo em três teorias motivacionais³.

³ Em cada forma de motivação cognitiva, Bandura (1994) aponta sua respectiva teoria, que são Teoria da Atribuição, Teoria do Valor da Expectativa e Teoria da Meta.

Vale a questão: De que forma elas (as crenças de autoeficácia) influenciam nessas teorias? As Atribuições Causais, que se norteiam conforme desempenhos anteriores têm efeitos motivacionais. Entretanto, “as atribuições causais afetam a motivação, o desempenho e as reações afetivas, principalmente por meio de crenças de autoeficácia” (Bandura, 1994, p. 4). Assim, quando o indivíduo se considera altamente eficaz em determinado âmbito, ele atribui suas falhas ao esforço insuficiente. Ao contrário, os que se consideram ineficazes tendem a atribuir seus fracassos à falta capacidade.

Quanto às Expectativas dos Resultados, o indivíduo ao gerar expectativa para determinado resultado e suas conseqüências, ele desenvolve sua motivação, a qual é regulada, podendo atuar de forma positiva ou negativa. As pessoas costumam agir baseada nas suas crenças sobre o que podem fazer e de acordo com o que acreditam poder resultar em seu desempenho, entendendo-se que a motivação das expectativas de resultados é “parcialmente governada por crenças de eficácia” (Bandura, 1994, p.4).

Na motivação com base no estabelecimento de metas há um processo de comparação cognitiva. As pessoas quando estabelecem metas para si e que são atingíveis, elas orientam seu comportamento e criam incentivos para persistir nelas em prol da sua obtenção, gerando uma espécie de autossatisfação. Se, por acaso, não conseguirem cumprí-las, elas intensificam seus esforços, reformulam suas estratégias ao perceber seu desempenho abaixo do esperado. Esta motivação é guiada por três tipos de autoinfluências, que são: autossatisfação e autoinsatisfação que varia de acordo com o desempenho; a autoeficácia percebida que alimenta a crença na capacidade de realizar determinadas metas; e, por fim, o reajuste de metas pessoais, que como o nome sugere, são correções que o indivíduo realiza com base no progresso do desempenho (Bandura, 1994).

O que se compreende é que as crenças de autoeficácia estão presentes em variadas formas de motivação, no momento em que o sujeito estabelece suas metas e objetivos, o quanto de esforço que irá aplicar e gastar para cumprir, a perseverança e resiliência diante das dificuldades e falhas e outros. Quando se persevera diante das dificuldades, as chances de um bom desempenho são mais altas, assim como se manter resiliente diante das falhas, se propondo a recomeçar e reprogramar os caminhos a percorrer (Bandura, 1994).

Nos *processos afetivos*, no mesmo estudo, Bandura (1994) acentua que as crenças das pessoas variam de acordo com os sentimentos de estresse e depressão que experimentam quando estão diante de situações ameaçadoras ou difíceis, assim como seus níveis motivacionais. Para que possa exercer controle nos eventos estressores, a autoeficácia percebida atua primordialmente na excitação da ansiedade. Nesse sentido, as pessoas que

vivenciam situações ameaçadoras e acreditam que possuem determinado controle sobre elas, são menos propensas a desenvolver padrões de pensamentos perturbadores. Enquanto os que não exercem controle sobre suas crenças experimentam situações de ansiedade, falhando no enfrentamento da ansiedade, ampliando o que consideram ameaças e se preocupando com coisas que podem não ocorrer.

Ao se apropriar de estratégias para fortalecer suas crenças de autoeficácia, é mais provável que o indivíduo regule o seu comportamento de evitação e ansiedade, assumindo tarefas mais complicadas e desgastantes. Controlando assim, os pensamentos perturbadores e as ameaças, não apenas impedindo-os, mas enfrentando, desligando a percepção de incapacidade, com o intuito de reduzir sentimentos de ansiedade e comportamento evitativo (Bandura, 1994).

Por fim, no *processo seletivo* o indivíduo tende a fazer escolhas com base nas suas crenças de capacidade, elegendo tarefas e situações que julga capaz de lidar e descartando, ou melhor, evitando as que compreendem que excedem suas capacidades. As pessoas apropriam-se de “competências, interesses e redes sociais que determinam percursos de vida” (Bandura, 1994, p. 8) por meio de suas escolhas, e quaisquer tipo de influência acerca da sua escolha afeta o desenvolvimento e direcionamento pessoal. Isto ocorre por conta das influências que continuam operando em ambientes selecionados, que promovem determinadas “competências, valores e interesses muito depois que o determinante decisório da eficácia tenha exercido seu efeito inaugural” (Bandura, 1994, p. 8). A escolha, portanto, ocorre com base nas crenças que o indivíduo desenvolve e constrói ao longo de sua trajetória, tendendo a estar relacionada ao que considera tangível (Bzuneck, 2002).

É imprescindível que desde a sua constituição, o indivíduo tenha conhecimento e autopercepção acerca das suas crenças de eficácia. Por se tratar de uma crença, há a possibilidade de ocorrer equívocos quanto às próprias capacidades, o que Azzi *et al.* (2021, p.75) denominam de calibração inadequada, ou seja, “a pessoa pode ter crenças robustas acima do que é capaz”. O mesmo pode acontecer do contrário, o indivíduo é capaz, mas suas crenças o limitam. Bandura (1997) contribui ressaltando que se trata da dosagem da crença, pois quando se possui crenças altas as possibilidades de se motivar e enfrentar os desafios são maiores. Entretanto, quando se possui crenças elevadas demais, as pessoas se colocam em situações de alerta, ou até mesmo perigosas, com maiores probabilidades de fracasso e perda. Ademais, as crenças de autoeficácia são um dos componentes da autorregulação, construto desenvolvido por Bandura (1991a), que será abordado no próximo tópico, pois interfere na

antecipação, fixação de metas, motivação e preparo para as ações (Polydoro; Azzi, 2008; Silva, 2019).

Aplicada ao campo educacional, a Autoeficácia Acadêmica (AE) trata-se do julgamento que o estudante possui em suas capacidades acadêmicas, para aprender ou realizar tarefas escolares, sendo uma fonte de mediação da motivação para aspectos relacionados à sua aprendizagem (Schunk; Meece, 2006; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Bzuneck, 2001; Iaochite *et al.*, 2016). No que diz respeito à docência, a AE também tem sido investigada, correspondendo ao julgamento de professores quanto à sua capacidade para ensinar, inclusive alunos desmotivados e sem interesse (Bzuneck, 2000; Tschannen-Moran; Hoy, 2007; Iaochite *et al.*, 2016; Silva; Ramos; Pereira, 2019).

Nesta perspectiva, Schunk (1995) observou que estudantes com percepção de AE influenciam sua autorregulação para aprender, revelando que quanto mais alimentadas as suas crenças, mais comprometidos com seus estudos, se mobilizando para cumprir suas tarefas educacionais, mesmo que tenham outras mais atrativas (Zimmerman, 2000; Iaochite *et al.*, 2016). A construção da AE se dá ao longo da vida, por meio das fontes de autoeficácia, sendo, portanto, um processo dinâmico, em que o indivíduo, neste caso, o estudante, julga-se capaz de exercer determinada atividade em um momento específico, mas em outro não (Zimmerman, 2000; Azzi; Guerreiro-Casanova; Dantas, 2010).

Bzuneck (2001) compreende, a partir da definição de Bandura (1986), que a autoeficácia trata-se de uma percepção ou avaliação que o aluno possui acerca da sua inteligência, habilidade, conhecimento e outros, os quais são compactados pelo termo “capacidades”. Não se trata de possuir ou não, nem de estar presente ou não, é necessário que o aluno acredite em suas capacidades, e que estas sejam diferenciadas, voltadas para a organização e execução do curso de ação, “o que significa uma expectativa de ‘eu posso fazer’ determinada ação” (Bzuneck, 2001, p.116). Não se pode deixar de considerar o componente de finalidade, que compreende as demandas que o indivíduo cria para si, diante de situações a serem cumpridas.

As crenças de autoeficácia equipam os estudantes, influenciando na sua motivação, fazendo com que se envolvam em atividades mais promissoras e, conforme suas crenças em suas capacidades resultam na aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Por outro lado, ao se envolver, o aluno poderá selecionar as atividades ou curso de ação que considera mais atraente, se desfazendo de hábitos e objetivos que não considera mais parte do seu planejamento. Quando possui fortes crenças de autoeficácia, as possibilidades de se manter

envolvido e persistindo no processo é mais alta, mesmo com as dificuldades e distrações (Zimmerman, 2000; Bzuneck, 2001).

Esta afirmação é corroborada por Bandura (1993), que ressalta que as crenças dos alunos em suas capacidades em assuntos escolares predizem suas conquistas subsequentes (Azzi; Guerreiro-Casanova; Dantas, 2010). Ou seja, quanto mais bem percebida a autoeficácia dos alunos, maiores são as possibilidades das suas conquistas, pois se sentem mais seguros em suas habilidades e capacidade para se envolver em atividades escolares, se organizam para cumprir prazos e tarefas, além de se manter na atividade quando há coisas mais interessantes para fazer, acarretando em um melhor desempenho acadêmico (Schunk, 1995). Quando associadas, a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem, auxiliam no desempenho estudantil, promovendo resultados positivos para a aprendizagem e o desempenho estudantil (CAPRARA *et al.*, 2008), emergindo assim, o conceito de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

1.1.4 Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada

Os construtos da Autoeficácia e da Autorregulação têm sido estudados nas últimas décadas e aplicados em diversos contextos, como na saúde, esporte, psicologia e outros domínios (Silva, 2019; Bandura, 2008a, 1986; Schunk; Zimmerman, 2007; Schunk; Usher, 2011). Na educação, tanto a autoeficácia quanto a autorregulação são utilizadas com o intuito de fornecer subsídios para alimentar as crenças, direcionar e monitorar a aprendizagem de docentes e estudantes de vários níveis de escolaridade (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990; Pajares; Valiante, 2002; Bembenutty, 2008; Usher; Pajares, 2008).

O estudante, quando se compromete com a sua aprendizagem, atribui os resultados ao seu empenho, os quais passam a ser considerados como experiências de reforço, auxiliando os processos envolvidos na ARA. Com este comprometimento, os processos volitivos assumem controle, desencadeando aspectos motivacionais e maior interesse pela tarefa (Corno, 2001; Panadero; Alonso-Tapia, 2014). O investimento em metas pessoais é fundamental para o bom desempenho, entretanto, é necessário que o estudante controle seus pensamentos, emoções e ações, monitorando e adaptando-as, bem como sintonizando suas crenças de autoeficácia com as metas definidas (Usher; Pajares, 2006; Zimmerman; Bandura, 1992).

Como mencionado no decorrer deste arcabouço teórico, para que ocorra o direcionamento eficaz da aprendizagem autorregulada e do bom desempenho, é vital que o estudante fortaleça suas crenças de autoeficácia, pois estão intimamente ligadas aos processos

motivacionais, à antecipação e a preparação para o curso da ação (Bandura, 1997; Panadero; Alonso-Tapia, 2014). Azzi e Polydoro (2017, p.13) ressaltam que essas duas variáveis cognitivas e motivacionais interagem entre si, considerando que a “autorregulação participa da construção da autoeficácia, influenciando-a, ao fornecer dados sobre o progresso, esforço e tempo depreendidos na realização da atividade” (Schunk; Zimmerman, 2006; Rufini; Bzuneck, 2019).

Rufini e Bzuneck (2019) destacam diversos rótulos que são utilizados em pesquisas que buscam investigar o uso das estratégias de autorregulação para a aprendizagem, sendo eles autoeficácia reguladora ou eficácia autorreguladora (Caprara *et al.*, 2008), “crenças pessoais na capacidade de autorregulação, autoeficácia para aprendizagem autorregulada e autoeficácia autorreguladora” (Rufini; Bzuneck, 2019, p.72). Os mesmos autores trazem pesquisas que reconhecem a autoeficácia como um dos fatores motivacionais mais críticos em modelos de autorregulação da aprendizagem, como Printrich (2004) e Zimmerman (2013). Estudiosos enfatizam que os processos envolvidos na ARA são influenciados pelo princípio da reciprocidade triádica, que considera que aspectos comportamentais, pessoais e ambientais estão interligados e agem de modo interdependente (Zimmerman, 1989; Pelissoni, 2014).

No que diz respeito aos aspectos pessoais, a autoeficácia pode funcionar como um propulsor motivacional para a compreensão de autorregulação da aprendizagem, impactando nas decisões e ações dos alunos (Bandura, 1986). Quando ele acredita nas suas capacidades de autorregular sua aprendizagem se percebe mais motivado a atingir metas estabelecidas (Polydoro; Emílio, 2017). Por meio da literatura, pesquisadores corroboram a interação harmônica entre a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem, as quais integram componentes específicos que se coadunam, independentemente do modelo teórico utilizado (Pintrich; Degroot, 1990; Usher; Pajares, 2006). Assim, entende-se que a mediação da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada produz efeitos na forma em que o estudante se compromete com suas tarefas e compromissos escolares, tornando-se mais confiante e resiliente, bem como participante ativo deste processo (Polydoro; Emílio, 2017).

Conceitualmente, a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ou autoeficácia autorregulatória⁴ trata-se da percepção e do julgamento do estudante em acreditar em suas capacidades para organizar e executar determinados cursos de ações que possibilitam produzir realizações atribuídas às atividades e metas acadêmicas (Guerreiro-Casanova, 2020). Na perspectiva de Zimmerman (2000, 1989) há grande diferença entre possuir conhecimentos e

⁴ Este termo será utilizado ao longo desta tese se referindo à autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, com o intuito de diminuir as repetições e por brevidade linguística, conforme Caprara *et al.* (2008) utilizaram.

experiências de autorregulação e ser capaz de colocá-las em prática e ainda mantê-las. Para o mesmo autor, não há eficácia quando alunos que se utilizam de estratégias de autorregulação e não possuem a capacidade de aplicá-las diariamente, diante de eventos estressores, das dificuldades e atrações concorrentes. Além disso, é necessário, primordialmente, que possuam autoeficácia autorregulatória para permanecer neste contexto, visto que as crenças dos estudantes podem ajudar a regular a própria aprendizagem, aumentando sua eficácia para desenvolver atividades do meio acadêmico, e conseqüentemente seu desempenho (Zimmerman; Bandura, 1994; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992).

De acordo com Zimmerman e Bandura (1994) e Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) o aluno que possui a crença firme em suas capacidades autorregulatórias fornece a si mesmo o poder de permanência, aumentando sua autoeficácia para realizar atividades acadêmicas, ou seja, sua autoeficácia acadêmica se eleva, bem como suas realizações e aspirações acadêmicas (Caprara *et al.*, 2008), que são maiores e mais desafiadoras, a flexibilidade estratégica na busca de soluções (Bouffard-Bouchard, 1990). Caprara *et al.* (2008) ressaltam que as crenças que as pessoas possuem em suas capacidades afetam diretamente seu funcionamento, por meio de quatro processos, que são: cognitivo, motivacional, afetivo e decisivo, de acordo com Bandura (1997).

Alunos com maior senso de autoeficácia avaliam a qualidade de seu desempenho de forma mais proximal, em relação aos que não consideram possuir essas capacidades. Nesse sentido, as crenças possibilitam realizações tanto por meio motivacional, quanto por pensamento estratégico. A autoeficácia para a aprendizagem autorregulada contribui com os objetivos acadêmicos, com os padrões pessoais voltados para as tarefas e as crenças nas próprias capacidades para o desempenho estudantil, após instruções, padrões de desempenho anteriores e *performance* relevante (Bouffard-Bouchard, 1990; Zimmerman; Bandura, 1994). As expectativas de autoeficácia possuem componentes motivacionais que determinam por quanto tempo e quando o estudante se envolverá, além de se manter direcionado para produzir o resultado desejado (Bouffard-Bouchard, 1990).

1.1.4.1 Autoeficácia para aprendizagem autorregulada na educação básica

A Educação Básica (EB) no Brasil é prevista por lei na Constituição Federal (CF) de 1988. No seu texto, a CF criou condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/1996, que possibilitou como dever do Estado e dos municípios, compreender a

educação básica em um sistema único, conceituado no Art. 11, parágrafo único (Cury, 2002). De acordo com o Art. 21, a educação básica é tratada como um nível de educação, além de ser articulada em três etapas, que são: a educação de ensino infantil, fundamental e médio, tendo como finalidade, com base no Art. 22, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, sendo ofertada de modo gratuito e de qualidade (Brasil, 2018).

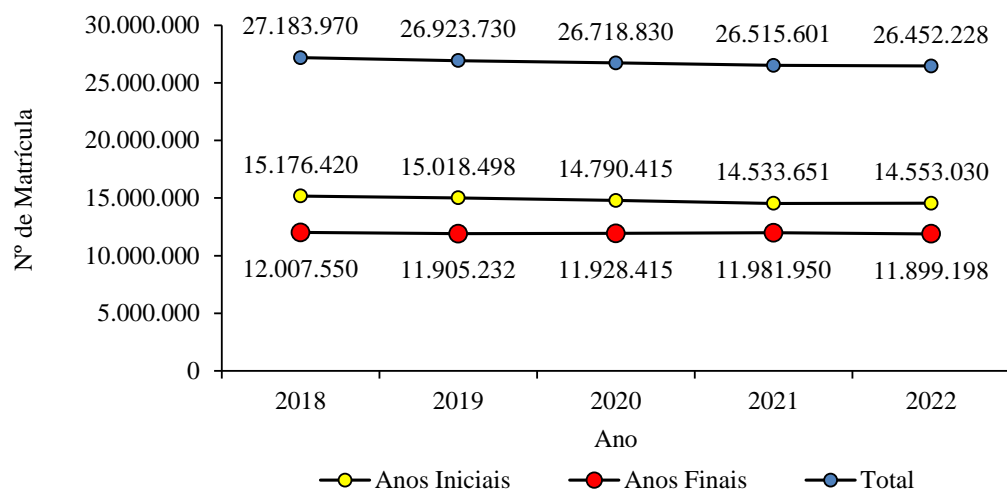
Neste modelo educacional, a Educação Infantil é a primeira etapa do ensino básico, que possui em sua essência o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A oferta deste nível escolar se dá a partir dos 0 aos 5 anos de idade, que ocorre por meio de creches e pré-escolas, espaços institucionais fora do ambiente doméstico manuseados por profissionais da educação, de cunho privado ou público, em jornada integral ou parcial, considerando a família e comunidade como complemento e parceria (Brasil, 2009, 2010a).

No Ensino Fundamental, segunda etapa da educação básica, a obrigatoriedade é de que o aluno permaneça durante nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Esta etapa possui duas fases subsequentes: os anos iniciais (com cinco anos de duração) para alunos de 6 a 10 anos de idade e os anos finais (com quatro anos de duração) para os que possuem de 11 a 14 anos. Neste nível de ensino os estudos se intensificam, de forma gradual, com vistas ao desenvolvimento e a capacidade de aprender, com domínio pleno de âmbitos da leitura, escrita e cálculos. Além de, compreender o ambiente natural e social, político, econômico, tecnológico e outros. Compete de forma colaborativa, entre estados e municípios, que no geral, a primeira fase é assumida pelo município e a segunda pelo Estado, deste modo garante a organicidade e a totalidade do processo de formação escolar (Brasil, 2010b).

Por fim, no que se refere ao Ensino Médio, a etapa final do processo formativo da educação básica, os conhecimentos são consolidados e aprofundados, de acordo com o Ensino Fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos, preparação para cidadania e o trabalho. Esta fase possui o intuito de continuar o aprendizado, de modo que o indivíduo possua condições para se adaptar a determinadas ocupações e aperfeiçoamento posteriores, como preparar para o trabalho, ou de modo facultativo, oferecendo base para formações técnicas e ampliação cultural. Sendo um dos princípios educativos, com desenvolvimento pleno como ser humano, com formação ética e estética, além de estimular a autonomia intelectual e pensamento crítico, com possibilidades de relacionar teoria e prática, de acordo com aspectos científicos e tecnológicos presentes na sociedade (Brasil, 2018).

Em síntese, a educação básica foi promovida ao longo dos anos por esforços de educadores que a idealizaram na forma de lei, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, com auxílio articulado da sociedade, com vistas ao desenvolvimento pessoal, para o reparo do exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Cury, 2002). Com o intuito de verificar e fiscalizar o desenvolvimento da educação básica no Brasil foi criado indicadores como o Censo Escolar, que se trata do instrumento de balizamento da situação da educação básica no país, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, promovido pelo referido censo, no que diz respeito às matrículas nas escolas públicas e privadas, o documento informa que houve um aumento de 714 mil no número de matrículas, em que registaram-se 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas na rede de ensino privada e pública, correspondendo a um aumento de 1,4% no total de matrículas (Brasil, 2022). A partir deste momento, serão discutidos dados relacionados ao Ensino Fundamental (EF), em alguns resultados, haverá atenção maior para os anos finais, objeto de estudo desta pesquisa. Na Figura 3, estão dispostas as matrículas do EF, nos anos iniciais e finais, de 2018 a 2022.

Figura 4 - Número de matrículas no Ensino Fundamental do Brasil, nos anos iniciais e finais, de 2018 a 2022.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, Brasil (2023).

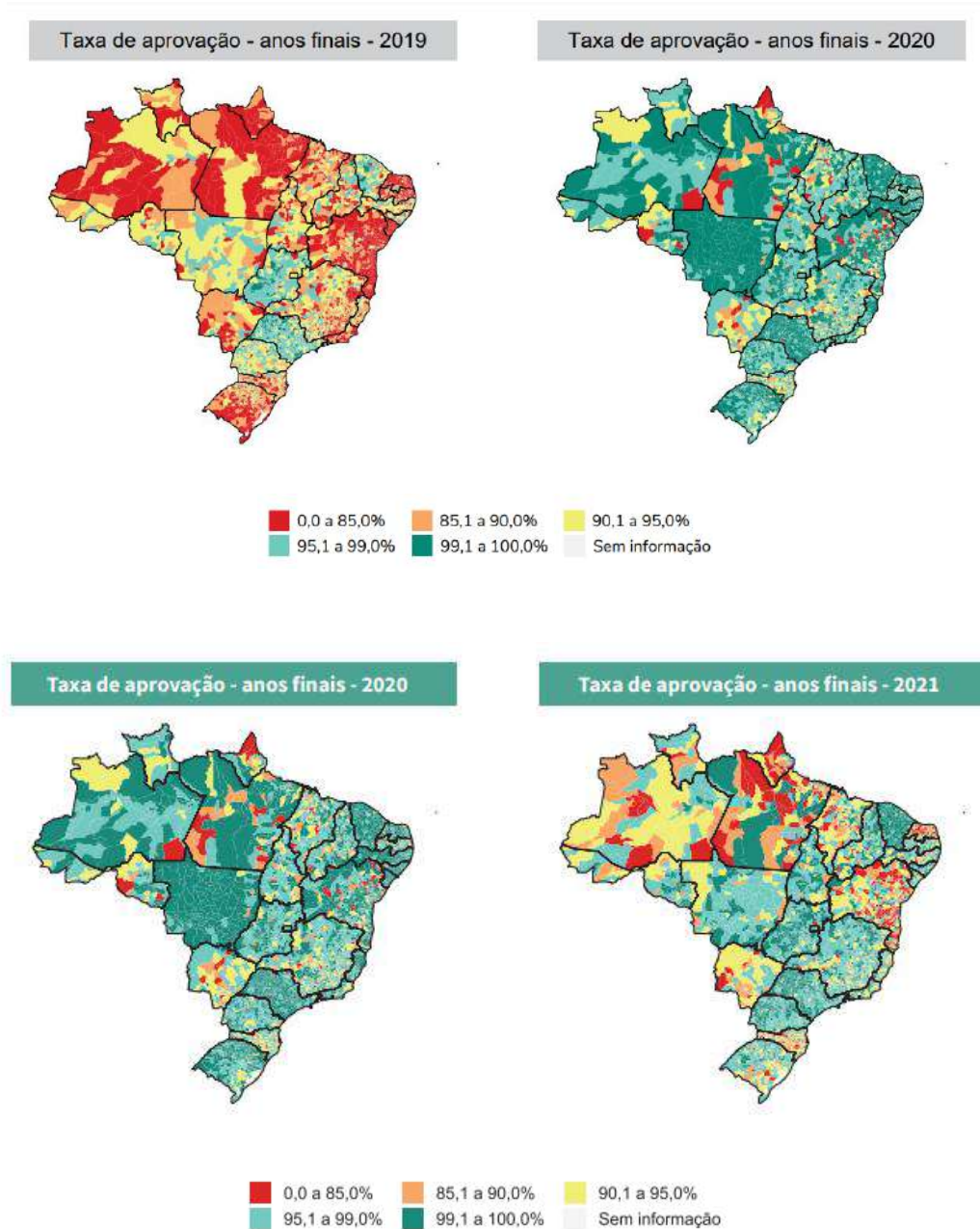
De acordo com a Figura 3, observa-se queda nos números de matrículas, em que registaram-se 26.515.601 milhões de matrículas, em 2021, na rede de ensino privada e pública, apresentando queda em 2022 (26.451.228 milhões de matrículas), comparado aos

anos anteriores. Nos anos iniciais, a rede municipal apresentou maior participação, com 69,3% de matrículas, enquanto que a rede privada representou 18,9% e estadual com 11,7%. Quanto aos anos finais do ensino fundamental, observa-se o mesmo comportamento, em relação a maior parte estar matriculada na rede municipal (44,4%), exceto a rede estadual (39,9%) e a privada (15,5%) (Brasil, 2022).

No que diz respeito à dependência administrativa, a rede municipal possui predominância na área urbana, com 87,2% de matrículas, com maior concentração na rede municipal, com 12.288.516 matriculados na zona urbana e 2.985.025 milhões na zona rural. No entanto, nota-se um maior número de matrículas na zona rural, nos anos iniciais (13,8%) em comparação aos anos finais (11,6%).

Ainda de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar, os dados referentes à distorção-idade, que se trata da idade superior à série frequentada, em séries comuns (exceto alunos com deficiência), infere-se que houve uma queda nos anos finais de 23,8% em 2021 para 21,0% em 2022. Com elevação a partir do 7º, 8º e o 9º ano, alcançando 20,7%, 22,3%, 22,4%, respectivamente das matrículas nos anos finais do ensino fundamental. A proporção de defasagem de idade é acentuada em meninos em todas as séries, com ênfase em alunos do 6º (22,6%). 7º (24,8%), 8º ano (26,8%) e 9º ano (26,7%) (Brasil, 2022). Estes dados são preocupantes, ao ponto que as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), representados pelas taxas de distorção-idade, impactam diretamente no atraso escolar e, obviamente, no tempo de permanência dos alunos na rede (Brasil, 2022). Quanto às taxas de aprovação, na Figura 4, está representado o comparativo de 2019 a 2021.

Figura 5 - Comparativo das taxas de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, por município do Brasil, de 2019 a 2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, Brasil (2021, 2022).

De acordo com a Figura 4, é possível verificar melhoria nas taxas de 2019 para 2020, segundo o Censo Escolar da Educação Básica, que ratifica tal melhoria sendo “influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas perante a pandemia de Covid-19” (Brasil, 2021, p.21), seguindo recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e organismos internacionais. Pesquisas desenvolvidas ao longo do período pandêmico (Aguilar, 2020; Arruda, 2020; Barros, 2020; Barbosa; Viegas; Batista, 2020; Barros; Vieira,

2021), se contrapõem, afirmando que além do impacto social, pessoal e psicológico, diversas questões vieram à tona, incluindo problemas que agravaram independentemente da Covid-19 no contexto escolar, como “a falta de acesso de docentes e estudantes a rede mundial de computadores, bem como a ausência de estrutura em muitas escolas que permita uma utilização eficaz das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação” (Barros; Vieira, 2021, p. 842).

Outro ponto sensível que a pandemia da Covid-19 evidenciou foi a desigualdade social e elitização que assola os sistemas de ensino, não apenas na modalidade de ensino remoto. Porém, a pandemia exigiu acesso à internet, o uso de aparelhos eletrônicos, que muitas vezes foram compartilhados entre familiares nas aulas virtuais. A soma destes fatores desencadeou diversos outros, como dificuldade dos familiares em acompanhar o período de aulas, o que exigiu conhecimento pedagógico por parte dos pais, além de manter a atenção dos alunos diante da tela, baixos índices de presenças nas aulas remotas e outros, não somente afetou o ambiente familiar, como as instituições de ensino em geral (Aguiar, 2020; Arruda, 2020; Barros, 2020; Barbosa; Viegas; Batista, 2020; Barros; Vieira, 2021).

Em síntese, as consequências provenientes da pandemia são visíveis e refletem em todos os setores da sociedade, especialmente na educação, inviabilizando o ensino de qualidade, o cumprimento de metas estabelecidas pelos parâmetros curriculares, afetando intrínseca e extrinsecamente os alunos, familiares, professores, gestores e toda a comunidade escolar, aspectos que já interferiam no contexto e que intensificaram as problemáticas (Aguiar, 2020; Arruda, 2020; Barros, 2020; Barbosa; Viegas; Batista, 2020; Barros; Vieira, 2021). Ainda de acordo com o Resumo do Censo Escolar, para o ano de 2020-2021, com previsão de não atingir os objetivos educacionais, os órgãos de educação replanejaram e reprogramaram o currículo e calendário escolar, a fim de assegurar a educação básica e evitar a evasão escolar, reprovações (Brasil, 2021).

No entanto, para o ano de 2021, com a adoção de um *continuum* curricular, foram seguidas recomendações que envolveram a reprogramação nos currículos, voltados para a adaptação em período pandêmico, com o intuito de “assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021” (Brasil, 2023, p.17). Neste contexto, com base nas recomendações, buscou-se reduzir os impactos causados pela Pandemia e a suspensão das aulas. E, no mesmo ano, em agosto de 2021, as medidas sanitárias foram suspensas, culminando no retorno às atividades presenciais, “cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade” (Brasil, 2023, p.17).

Diante deste contexto, o pensamento utópico de uma educação de qualidade, com equidade e igualitária tornou-se um desafio ao longo dos anos, principalmente diante de formas repentinas que exigem adequação imediata, como no caso da recente pandemia da Covid-19 (Maués, 2011; Nascimento; Melo, 2015; Barros; Vieira, 2021). Em resumo, aspectos como o direcionamento, gestão e fins que a educação está sendo direcionada afeta diretamente a forma com que a aprendizagem está sendo adquirida e, conseqüentemente o desempenho escolar (Bandura, 2002; Caprara *et al.*, 2008). O cenário educacional tem sofrido diversas alterações no decorrer dos anos, uma delas é a maneira com que está se desdobrando o aprender do aluno, um dos principais cerne do processo educativo (Caprara *et al.*, 2008).

1.1.4.2 Estudos sobre a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada na Educação Básica

A forma com que o aluno aprende é uma das grandes preocupações de professores, gestores, da escola como um todo, principalmente quando se cria parâmetros educacionais, que se enquadram em modelos econômicos e sociais externos (Bandura, 2002; Maués, 2011). Em suma, a aprendizagem está associada ao desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida e provoca modificações significativas quando o aluno, neste caso, percebe que é relevante para o alcance de seus objetivos. Quando interessado em determinado domínio de aprendizagem, o indivíduo deposita seus esforços de modo mais rápido e voluntário (Moreira, 1999).

Quando o estudante conhece e desenvolve estratégias de aprendizagem, como participar de discussões em sala, rever as anotações das aulas, busca por ajuda quando necessário e outros, ele mantém uma postura ativa e não apenas passiva. Entende-se como estudante passivo, aquele que atribui a sua aprendizagem somente ao conteúdo, que se resume somente à escola, ao currículo e aos professores, sem foco e autonomia para atingir objetivos a curto e em longo prazo. Enquanto o estudante ativo, ou melhor, proativo, participa do seu processo de ensino-aprendizagem utilizando a seu favor estratégias de aprendizagem, além do compromisso e a crença em sua capacidade, fatores essenciais que desenvolvem habilidades para se manter no processo, independente do nível de escolaridade (Pelissoni, 2016; Ramos, 2015). Para isto, é necessário que o estudante utilize estratégias que desenvolvam níveis comportamentais, motivacionais e metacognitivos, que forneça as crenças e habilidades para se motivar diante do contexto escolar, como sugere a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

Em estudo, Caprara *et al.* (2008) analisaram o desenvolvimento da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada em estudantes do ensino fundamental e médio, relacionando-a ao desempenho acadêmico e a probabilidade de permanência na escola. Os autores investigaram três níveis diferentes de autoeficácia percebida no domínio acadêmico, os quais são: crenças dos alunos para regular suas atividades de aprendizagem e domínio acadêmico; crença dos professores em instruir com eficácia a gerência de sala de aula, de motivação e promoção da aprendizagem; e, o senso coletivo de possíveis faculdades que as escolas podem alcançar com um progresso acadêmico significativo (Caprara *et al.*, 2008). Para esta pesquisa, serão debatidos apenas dados relacionados à autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

O estudo mostrou que enquanto os estudantes avançam nas séries de ensino, há um declínio progressivo em suas crenças para autorregular sua aprendizagem. Isto pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles, ao longo de sua trajetória, o aluno pode perder a confiança em suas capacidades para gerenciar as atividades acadêmicas. Entretanto, quando o nível escolar vai aumentando, as demandas o acompanham de forma mais complexa, gerando aumento e acúmulo de *déficits* escolares. Além disso, os alunos recebem novas informações acerca do desenvolvimento das atividades, as quais fazem com que ele reavalie suas crenças para realizá-las (Caprara *et al.*, 2008).

Em complemento, os autores inferiram que assim como o nível de autoeficácia reguladora, o grau de declínio varia em função do gênero, ou seja, as meninas apresentam maiores níveis de autoeficácia para regular sua aprendizagem, em comparação aos meninos. Isso se justifica por conta de uma possível facilidade que as meninas possuem em resistir às pressões de colegas, de se envolver em atividades acadêmicas, do medo de passar constrangimentos diante dos colegas e outros (Caprara *et al.*, 2008). Esta diferença de gênero é explicada por Pastorelli *et al.* (2001) em uma amostra de estudantes de outros países, em que foi verificado que meninas da Europa Ocidental possuem maiores níveis de autoeficácia para regular a sua aprendizagem e que esta diferença de gênero aumenta de acordo com o avanço nas etapas escolares. Os autores também constataram que sistemas educacionais mais autoritários ou rígidos possuem menores índices de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (Pastorelli *et al.*, 2001).

Webb-Williams (2014) analisou as crenças de autoeficácia para desempenho acadêmico e para aprendizagem autorregulada, com o intuito de examinar as diferenças de gênero no que diz respeito a esses construtos, em estudantes de 10 a 12 anos, do Reino Unido. Especificamente, no que diz respeito à autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, os meninos apresentaram níveis significativamente mais baixos no quanto acreditavam que

poderiam concluir suas tarefas de casa dentro dos prazos, fazer registros das aulas e planejar seu trabalho escolar. As meninas, por sua vez, obtiveram maior pontuação no que se refere à concentração em disciplinas e planejamento de seus trabalhos escolares. Em outra perspectiva, os meninos tiveram uma elevada crença no quanto podiam se motivar para fazer as atividades e utilizar a biblioteca para obter informações sobre as tarefas.

Usher e Pajares (2008) testaram a validade do construto de itens projetados para avaliar a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Os autores aplicaram a 3.760 alunos de ensino fundamental e médio de uma escola dos Estados Unidos, uma escala para avaliar o construto referido, que consistia em itens retirados da *Cultural Self-Efficacy Scale*, originados da *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (Bandura, 2006). Os resultados foram submetidos à Análise Fatorial Confirmatória, ressaltando a evidência de validade no que diz respeito à competência dos alunos em avaliar suas crenças nas suas capacidades autorregulatórias. Os autores inferiram que os alunos do ensino fundamental apresentaram maiores índices de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada do que os do ensino médio, corroborando achados anteriores que demonstram a diminuição na confiança em suas capacidades autorregulatórias conforme o progresso escolar (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990; Pajares; Valiante, 2002).

Em outro estudo Zimmerman e Martinez-Pons (1990), avaliando a autoeficácia para autorregulação da aprendizagem a partir das diferenças entre gêneros, entrevistaram alunos da segunda etapa do ensino fundamental, revelando que, comparado aos meninos, as meninas exibiram maiores índices de estratégias e metas de planejamento, as quais demonstraram possuir o hábito de monitorar e manter seus registros escolares com maior frequência, além de estruturar melhor o ambiente para facilitar a aprendizagem (Usher; Pajares, 2008). Alunos com crenças de autoeficácia mais robustas se envolvem em estratégias de autorregulação mais eficazes, tais crenças são fundamentais para este processo por atingirem diretamente seus atos e o impacto produzido nos determinantes cognitivos, afetivos e motivacionais (Bandura, 1993; Azzi, 2012; Costa; Boruchovitch, 2006; Pajares, 2002; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992). Estudos como estes correlacionam a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada com variáveis como gênero e série, no entanto, é necessário aprofundar, de forma que sejam tratadas as percepções dos estudantes acerca das suas crenças, pontos fortes e fracos, bem como estratégias de fortalecimento, o que se torna uma proposta desta pesquisa.

Seção II

2 DELIMITAÇÃO DA TESE

2.1 Projeto Sucesso Escolar

2.2 Justificativa do Estudo

2.3 Originalidade do Estudo

2.4 Objetivos da Tese

2.5 Estrutura da Tese

2.6 Natureza da Pesquisa

2.7 Detalhamento metodológico geral

SEÇÃO II

2 DELIMITAÇÃO DA TESE

Este tópico está constituído por informações mais detalhadas acerca da metodologia geral da tese, projeto guarda-chuva em que está inserido, justificativa, originalidade, objetivos, natureza e participantes da pesquisa. Estes tópicos foram abertos com o intuito de explicar com mais profundidade a escolha dos participantes e outras informações, visto que os resultados estão em formato de artigo, o que limita a descrição dos dados, conforme as normas das revistas.

2.1 Projeto Sucesso Escolar

Este subtópico ganha destaque no desenvolvimento metodológico desta Tese, a fim de situar o leitor, pois um recorte dos dados utilizados é referente à pesquisa intitulada “Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de autoeficácia”, que contou com a colaboração de pesquisadores de 3 estados brasileiros. Vale destacar que foi desenvolvida com o apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas, por meio do Edital de Pesquisa anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública com Número de CAAE 13472819.6.00009047. Este projeto guarda chuva, com base em literatura especializada e assentada na Teoria Social Cognitiva (1986), teve entre seus objetivos realizar um amplo diagnóstico dos níveis de autoeficácia percebida, em diferentes domínios do contexto escolar⁵, por estudantes das séries finais do ensino fundamental público, além de demonstrar as fontes da variação entre alunos e escolas e, por fim, apontar recomendações que propiciem o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Russo; Azzi; Maciel, 2019; Azzi; Guerreiro-Casanova, 2021).

A metodologia do projeto guarda chuva, nos aspectos que contemplam a tese, foi abordada de forma mais específica no decorrer dos tópicos posteriores, no que diz respeito ao recorte utilizado por esta pesquisa. A coleta ocorreu em momentos diferentes, entre o segundo semestre de 2019 e primeiro de 2020, em que os pesquisadores denominaram de Ondas

⁵Autoeficácia para a Leitura, Autoeficácia para escrever, Autoeficácia para matemática, Autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem, autoeficácia social e autoeficácia autorregulatória.

(etapas), de 1 a 5, sendo que as Ondas 1 (1.455 estudantes), 3 (1.367 estudantes) e 5 (337 estudantes) contaram com a amostra geral, levantando dados quantitativos relacionados às características sociodemográficas e as variáveis estudadas. Enquanto que as Ondas 2 (104 estudantes) e 4 (15 estudantes) foram investigadas com maior profundidade e analisados qualitativamente, pois o interesse estava na percepção dos estudantes acerca das crenças de autoeficácia robustas e frágeis, sendo selecionada a amostra de modo pontual, a fim de extrair dados quantitativos e qualitativos (Russo; Azzi; Maciel, 2019; Azzi; Guerreiro-Casanova, 2021).

Os participantes foram selecionados de acordo com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelos estudantes que se voluntariaram à pesquisa) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (autorizado pelos pais e responsáveis), ambos em parceria com as escolas colaboradoras. Os instrumentos utilizados foram de autorrelato, em formato digital, por meio da plataforma *Survey Monkey* com uso de *tablets*, constando um questionário de caracterização, de autoria dos próprios desenvolvedores da pesquisa e as escalas de Autoeficácia para a Escrita, desenvolvida a partir de Pajares, Johnson e Usher (2007); Autoeficácia para Leitura (Carroll; Fox, 2017); Autoeficácia para Matemática e controle da ansiedade antes e durante da aplicação da prova das disciplinas de interesse, adaptado de Joet, Usher e Bressoux (2011); Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, que compreendeu a Autorregulação da Aprendizagem, Autoeficácia Social e Autoeficácia Autorregulatória (Bandura, 1990b); a Escala de Autoeficácia para Regulação Emocional, proposta por alguns pesquisadores do projeto; Questionário de Fontes de Crenças de Autoeficácia, mencionadas em Usher e Pajares (2006), Britney e Pajares (2006), Pajares Johnson e Usher (2007) e Usher (2007).

Azzi e Guerreiro-Casanova (2021) destacam que a coleta foi interrompida em meados de 2020, durante a Onda 5, por conta da Pandemia da Covid-19, sendo parcialmente realizada em apenas 5 escolas. A partir do entendimento do Projeto Sucesso Escolar, ressalta-se que esta proposta de tese limitou-se em duas amostras, ambas nomeadas Ondas 1, utilizada no Artigo 2 desta tese e Onda 2, no Artigo 3, situados na Seção III. Os aspectos metodológicos foram discutidos de forma mais específica à tese em questão, sendo, portanto, divididos por protocolos de pesquisa.

2.2 Justificativa do Estudo

A presente tese utiliza como principal construto a Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada (Aeara), com base na Teoria Social Cognitiva. Sendo, este, utilizado como principal objeto de estudo as estratégias utilizadas por estudantes dos anos finais do ensino fundamental com o intuito de alimentar suas crenças de autoeficácia para autorregular a sua aprendizagem. Esta tese pretende avaliar os seguintes aspectos (i) estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, das tarefas e assuntos lecionados pelos professores, podem ter suas crenças de autoeficácia para autorregular a sua aprendizagem enfraquecidas, considerando seu repertório de estratégias cognitivas, metacognitivas e comportamentais (Caprara *et al.*, 2008; Zimmerman *et al.*, 1992; Zimmerman; Bandura, 1994; Usher; Pajares, 2006, 2008); (ii) crenças de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, quando fortalecidas, estão associadas à melhores resultados escolares, e favorecem a aquisição de novas habilidades acadêmicas, utilizando estratégias de aprendizagem que auxiliam no desempenho e desenvolvimento escolar (Bouffard-Bouchard, 1990; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992; Pajares, 2002; Pastorelli *et al.*, 2001; Webb-Williams, 2014; Basili *et al.*, 2020).

Para a construção e discussão do conteúdo, foram utilizados autores reconhecidos nacional e internacionalmente, que promovem e debatem argumentos teórico-metodológicos, bem como evidências empíricas disponíveis na literatura para a apropriação do conhecimento, com o intuito de justificar seu desenvolvimento. Dentre as fontes consultadas, foram utilizadas pesquisas que analisam o conceito de forma dissociada em contextos como a educação básica, transitando pelo ensino infantil, fundamental e médio, bem como os estudantes do ensino superior. Os quais foram correlacionados com o desempenho escolar, a ansiedade, atribuições causais, aspectos comportamentais e motivacionais, como a própria autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica, dentre outros (Bouffard-Bouchard, 1990; Zimmerman *et al.*, 1992; Zimmerman; Bandura, 1994; Medeiros *et al.*, 2000; Neves; Faria, 2007; Caprara *et al.*, 2008; Pastorelli *et al.*, 2001; Furtado, 2018; Boekaerts; Corno, 2005; Serpa; Soares; Fernandes, 2015).

A presente tese buscou elucidar aspectos relativos à aprendizagem, bem como de que forma pode ser mais bem compreendida e desenvolvida. Espera-se que os achados deste estudo auxiliem em melhorias comportamentais, ambientais e pessoais que surgem ao longo da jornada estudantil e adulta, elaborando um cenário proativo e com resultados positivos (Pelissoni, 2016) e que, principalmente, promovam condições para que o estudante consiga

melhores resultados diante das constantes mudanças sociais (Souza, 2006). Entende-se que quando os indivíduos acreditam em suas capacidades para autorregular a própria aprendizagem, passam a ter melhor controle sobre seus planejamentos, assim como a forma de execução do curso de ação para atingir metas e objetivos pré-estabelecidos (Bandura, 1977b). Assim, as possibilidades de atingir resultados positivos são maiores, podendo estabelecer novas metas e mais desafiadoras e, quando necessário, estes alunos podem apresentar maior senso de resiliência quando se deparam com obstáculos (Bandura, 1977b; Usher; Pajares, 2006, 2008), fortalecendo assim, o entendimento de que a inserção de estratégias para ativar a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada em estudantes é crucial para a construção de um “aprender” participativo, proativo e colaborativo (Bandura, 1990a; Bandura, 2002; Schunk; Meece, 2006; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Usher; Pajares, 2006, 2008; Burney, 2008; Freitas, 2011; Melo; Hurtado, 2015).

Esta proposta possui **relevância acadêmica** ao passo que buscou investigar as percepções de alunos do ensino fundamental de uma escola pública acerca de suas crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (Caprara *et al.*, 2008; Webb-Williams, 2014; Usher; Pajares, 2006, 2008), além de analisar suas estratégias de aprendizagem e os pontos fortes e vulneráveis que podem influenciar no desempenho escolar. Por meio de conceitos baseados na Teoria Social Cognitiva, visou-se contribuir para o desempenho e aprendizagem de alunos enquanto estão na fase de pré-adolescência e adolescência, considerando as mudanças psicológicas, físicas e comportamentais, que envolvem esta fase delicada e que irá influenciar na fase adulta (Pastorelli *et al.*, 2001).

Quanto à **relevância prático e institucional**, a percepção quanto ao julgamento e o fortalecimento das crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem tende a fazer com que os estudantes cumpram as atividades estabelecidas, utilize recursos previamente planejados, crie e mantenha o hábito de estudar, amplie o repertório de estratégias e outros, os quais têm se mostrado fortes preditores de desempenho e sucesso escolar (Bandura *et al.*, 1996; Basili *et al.*, 2020; Pintrich; Schunk, 1996; Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 1992), se estendendo para outros domínios da vida. Possui relevância, também, quando se compreende a importância da sua inserção e estímulo no currículo escolar, visando maior autonomia estudantil, proporcionando índices positivos e satisfatórios, bem como participação ativa na promoção de conhecimento, práticas como automonitoramento, autoavaliação, automotivação e outros (Pajares, 2002; Bandura *et al.*, 1996).

Este domínio pode ser estimulado também na formação de professores, seja ela inicial, continuada e ou em serviço, pois auxilia na promoção das crenças de seus alunos, facilitando

e inserindo no cotidiano escolar o hábito de estudar e aprimorar os conhecimentos de forma participativa (Silva, 2019; González-Pienda, 2006; Zimmerman, 2011; Emílio *et al.*, 2021). Inclusive, no Projeto “Sucesso Escolar: em buscas de estratégias para o fortalecimento de crenças de autoeficácia”, do qual esta pesquisa faz recorte, foram elaborados livros pela equipe organizadora, direcionados para professores (Azzi; Guerreiro-Casanova, 2020a), gestores (Azzi; Guerreiro-Casanova, 2020b) e pais e responsáveis (Azzi; Guerreiro-Casanova, 2020c), com orientações acerca da compreensão e estímulo das crenças de autoeficácia nos domínios escolares, com o intuito de estimular a parceria entre escola e família no fortalecimento das crenças dos alunos.

Sendo assim, quando estudos como este se propõem a investigar os efeitos da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, pensa-se num cenário com resultados positivos, não somente no que diz respeito aos números e avaliações educacionais, mas sim, de forma mais profunda e subjetiva, a se pensar em aspectos que se coadunam intrínseca e extrinsecamente, provocando melhorias no contexto escolar como um todo, a partir da promoção do ensino-aprendizagem em sua essência. Considerando o exposto, estabeleceu-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: **Qual a percepção de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas acerca das suas crenças de autoeficácia para autorregular a sua aprendizagem?**

2.3 Originalidade do Estudo

Estudos como este buscam auxiliar no fomento de pesquisas promovidas nacionalmente, direcionadas especificamente para a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Visto que, a gama de estudos publicados correlacionam as crenças de autoeficácia com outras variáveis, o que mostra que é um conceito timidamente abordado e quando trabalhado, a sua incidência não é o foco principal das pesquisas. Estes estudos correlacionam a autoeficácia com variáveis como o desempenho acadêmico (Pastorelli *et al.*, 2001), os mecanismos autorregulatórios que orientam modelos de comportamento transgressivos (Bandura *et al.*, 2001; Pastorelli *et al.*, 2001; Caprara; Regalia; Bandura, 2002; Hurtado; Valencia, 2015), rede de influências psicossociais, aspirações, realizações e motivações acadêmicas (Bandura *et al.*, 1996; Zimmerman, 1994; Pajares, 2002; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992) e outras.

Deste modo, o campo de pesquisa que envolve este conceito se mostrou lacunar, principalmente no que diz respeito ao contexto em que está sendo aplicado (o ensino fundamental). Apesar de haver carência de estudos nacionais, algumas iniciativas podem ser visualizadas, como no caso do Projeto “Sucesso Escolar: em buscas de estratégias para o fortalecimento de crenças de autoeficácia”, desenvolvido com apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas (Azzi; Guerreiro-Casanova, 2022).

Vale ressaltar, que a trajetória desta tese teve participação no referido projeto, em que foram disponibilizados dados referentes às Ondas⁶ 1 e 2. Assim, com foco estabelecido, esta pesquisa buscou analisar somente a variável “autoeficácia para a aprendizagem autorregulada”, visto que o projeto engloba a autoeficácia em outros domínios, o que acentua o seu **ineditismo** e o seu **grau de originalidade**, considerando que as pesquisas não irão abordar esta variável e contexto específico.

O conceito abordado nesta tese, é um possível preditor de melhorias nos resultados estudantis, que pode ser confirmado em pesquisas direcionadas para outros contextos e acrescido de outras variáveis, como abordado em Freitas (2011), Caprara *et al.* (2008), Pastorelli *et al.* (2001), Usher e Pajares (2008), Melo e Hurtado (2015). Confirmando que alunos de sucesso tendem a possuir maiores índices de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, pois quando possuem níveis de desempenho altos, mais altas são as suas aspirações, assim como as dificuldades nas tarefas em que se propõem são mais avançadas, de modo que tendem a manter comportamento autorregulado para continuar e melhorar a *performance* acadêmica (Freitas, 2011; Burney, 2008).

2.4 Objetivos da Tese

2.4.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção de estudantes do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregulação da aprendizagem.

2.4.2 Objetivos Específicos

⁶ Onda se trata de cada etapa de coleta de dados da pesquisa que ocorreu com protocolo de coleta diferente.

Artigo 1 - Elaborar um mapeamento das publicações, até 2023, das pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

Artigo 2 - Avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular suas aprendizagens.

Artigo 3 - Avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar.

2.5 Estrutura da Tese

Para a construção e desenvolvimento da tese, foram organizadas as seguintes seções: **Seção I** – que abrange aspectos conceituais, abordando a Teoria Social Cognitiva de modo mais aprofundado em seus construtos; **Seção II** – constando a delimitação da tese e seu percurso metodológico; na **Seção III** – estão organizados os resultados da pesquisa. Com o intuito de facilitar e otimizar o tempo de publicação do material colhido nesta pesquisa, optou-se por organizar esta seção em formato de artigos, pois pretende-se submetê-los em periódicos especializados e qualificados, tornando o processo de submissão mais célere para preservar os dados. Esta seção está subdividida em três artigos.

No Artigo 1, optou-se por uma abordagem bibliográfica, por meio de uma revisão de escopo, a fim de realizar um levantamento do que tem sido produzido nos últimos anos sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Para o Artigo 2 e 3, foram utilizadas técnicas quanti-qualitativas utilizando os dados coletados na pesquisa acerca do tema. Ressalta-se que o Artigo 2, intitulado “Crenças de Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada em alunos do Ensino Fundamental” encontra-se em processo de submissão na Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa ISSN 1806-3446, qualificada pela Plataforma Sucupira com *Qualis* A1 em Educação. Na Figura 2, consta o fluxograma do Percurso da Tese constando os objetivos geral e específicos, tipo de estudo, fonte/amostra, análise dos dados e status

Figura 1 - Fluxograma do percurso da Tese intitulada “Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma análise das percepções de alunos das séries finais do Ensino Fundamental”, constando os objetivos geral e específicos, tipo de estudo, fonte/amostra, análise dos dados e status, proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2023.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE ESTUDO	FONTE/ AMOSTRA	ANÁLISE DOS DADOS	STATUS
Analisar a percepção de estudantes do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregulação da aprendizagem.	Elaborar um mapeamento das publicações, até 2023, das pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.	Pesquisa Bibliográfica	Caps. Periódicos Web of Science Scopus Semantic Scholar ERIC Mendeley	Quanti-qualitativa Utilizando Estatística Descritiva e Análise de Conteúdo	Concluído
	Avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular suas aprendizagens.	Pesquisa de Campo	1.455 estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II	Quantitativa e Estatística Descritiva	Concluído
	Avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar.	Pesquisa de Campo	104 estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II	Análise Qualitativa Teoria dos Grafos (métrica degree)	Submetido à Revista

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

2.6 Natureza da Pesquisa

De modo geral, a presente pesquisa possui natureza básica, pois a pesquisadora objetivou aproximação com situações cotidianas, a fim de buscar soluções às problemáticas investigadas. Trata-se de um estudo com perspectiva empírica e bibliográfica, em que foi abordado o problema de forma exclusivamente quantitativa (Artigo 2), com a utilização de técnicas estatísticas para estabelecer padrões de comportamento, construídos a partir das variáveis estudadas; e quanti-qualitativa (Artigo 1 e 3), pois buscou-se, além da quantificação, a percepção do objeto de estudo, a fim de compreendê-la, tendo, portanto abordagem mista (Gil, 2008, 2022; Perovano, 2014). Este tipo de pesquisa é adequado quando se pretende utilizar mais de uma abordagem, fazendo com que um método complete o outro. Trata-se de um estudo multi-método que “[...] implica o uso de dois ou mais métodos de pesquisa, definidos em função do objeto e dos objetivos almejados” (Günther; Elali; Pinheiro, 2004, p.7). Com relação aos objetivos, a pesquisa possui enfoque exploratório, pois se espera que o pesquisador se aprofunde, ou melhor, se familiarize com os fenômenos da pesquisa, neste processo, o enfoque descritivo coaduna com o tipo da pesquisa, pois relata e descreve como determinados fenômenos se manifestam (Gil, 2008, 2022; Perovano, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por um estudo bibliográfico, por meio de uma Revisão de Escopo, que em síntese, busca elaborar um mapeamento de modo sistemático, utilizando como base a lista de verificação da PRISMA-Scr (Trico *et al.*, 2018), adaptada para o contexto educativo. Bem como um estudo de levantamento do tipo *e-survey* (Francisco; Martinez, 2020) (intencionados para o Artigo 2 e 3), em que os pesquisadores coletaram informações utilizando instrumentos de acesso eletrônico e simultâneo, por meio do uso de tablets.

2.7 Detalhamento metodológico geral

2.7.1 Instrumento

Para a coleta dos dados utilizou-se como base a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida ou a *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE) (Bandura, 1989) que tem sido aplicada para mensurar a crença de autoeficácia de estudantes de ensino fundamental (Bandura *et al.*, 1999), de ensino médio (Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992) e de ensino superior (Choi; Fuqua; Griffin, 2001). A literatura aponta

duas versões da MSPSE, a longa que possui 9 subescalas com 57 itens em formato Likert de 7 pontos (Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992) e a versão curta que é composta por 37 itens, que pode ser encontrada com formato Likert de 5 pontos (Bandura *et al.*, 1999) ou em formato Likert de 7 pontos (Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992).

A escala está organizada em 7 dimensões, que são: autoeficácia para desempenho acadêmico, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para atender as expectativas dos outros, autoeficácia social, autoeficácia para lazer e atividades extracurriculares, autoeficácia assertiva, autoeficácia autorregulatória para resistir à pressão dos pares, organizadas em três fatores, quais sejam, Autoeficácia Acadêmica com variância explicada em 15,7%; Autoeficácia Social explicada em 8,3% e Autoeficácia Autorregulatória com 7,1% (Azzi; Guerreiro-Casanova, 2021). Variância trata-se de uma medida de dispersão que demonstra a distância dos valores em relação ao valor central (médio). De forma prática, compreende-se que quanto maior o valor, maior a sua distância do valor central ou vice-versa, de 0 a 100% (Fávero e cols., 2009).

Com o intuito de verificar a percepção dos estudantes acerca de suas crenças de autoeficácia em domínios específicos, foi utilizada uma adaptação e validação da versão curta da *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE), com apenas 27 itens, reorganizados entre as 7 dimensões, em escala tipo Likert de 5 pontos. Antes da sua aplicação, foi realizado dois estudos piloto que verificou correções, após esse processo a escala estava apta para os participantes (Russo; Azzi; Maciel, 2019). Para obter informações sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, variável que é objeto desta pesquisa, foi aplicada a escala adaptada, para a qual tem sido constatado um adequado alfa de Cronbach de 0,870 (Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992). Por meio do alfa (α) de Cronbach é possível verificar a confiabilidade da escala, por se tratar de um teste que analisa a sua consistência interna do instrumento medindo o que se propõe. A escala é confiável quando o valor α de Cronbach é maior ou igual a 0,70, quando menor o valor de α , menos confiável é a escala (Cronbach, 1951).

Após as devidas adaptações e estudos pilotos, a dimensão (autoeficácia para a aprendizagem autorregulada) aqui utilizada demonstrou explicar 24,12% e consistência interna de 0,854, sendo composta por 10 itens, em formato Likert de 5 pontos, classificados em: 1 = nada, 2 = pouco, 3 = mais ou menos, 4 = capaz ou 5 = muito capaz. Ou seja, a escala apresentou evidências psicométricas, medindo de maneira eficaz os construtos em estudados. Os itens desta dimensão buscam verificar as crenças dos alunos em suas capacidades para

planejar e organizar condições e ações que conduzam à aprendizagem, de modo participativo, estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensão, subdimensão e respectivos itens utilizados para avaliação da autoeficácia para aprendizagem autorregulada, a partir da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, 2021.

Dimensão	Subdimensão	Itens
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	Aprendizagem autorregulada	Terminar a lição de casa no prazo combinado pelos professores?
		Estudar quando tem outras coisas para fazer?
	Corresponder às expectativas	Se concentrar nas matérias da escola durante a aula?
		Fazer anotações em aula do que o professor fala?
		Organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola?
		Se lembrar da informação apresentada na sala de aula e nos livros didáticos?
		Arrumar um lugar para estudar sem distrações?
		Se motivar para fazer as tarefas escolares?
		Corresponder com o que seus pais esperam de você?
		Corresponder com o que seus professores esperam de você?

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Conforme mostra o Quadro 1, esta dimensão da escala possui 2 subdimensões, que são: (i) aprendizagem autorregulada, com itens como: “Terminar a lição de casa no prazo combinado pelos professores”; (ii) corresponder às expectativas, com itens como: “Corresponder com o que seus pais esperam de você?”.

2.7.2 Participantes

Este subtópico foi aberto com a intenção de informar os leitores dados relacionados à seleção dos participantes de forma mais detalhada, visto que, por conta da limitação de espaço previsto nas regras das revistas, estes aspectos tiveram que ser descritos resumidamente nos Artigos 2 e 3. A coleta geral da pesquisa contou com a participação voluntária de 1.455

estudantes de 5 escolas públicas de três estados, sendo eles, São Paulo, Pará e Rio de Janeiro. A distribuição por município de cada estado pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade e percentual de participantes da Pesquisa Sucesso Escolar, por estado do Brasil, cidades e número de escolas, em 2021.

Estado	Cidade	Número de Escolas	Quantidade de Participante	Percentual de Participantes
São Paulo	Vinhedo Bragança Paulista Sumaré	9	1.250	85,01
Pará	Ananindeua	1	161	11,10
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1	57	3,90
	Total	11	1.455	100,00

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Conforme a Tabela 1 participou da pesquisa 1.455 estudantes da rede pública do Ensino Fundamental II (anos finais). O estado com maior participação foi São Paulo (85,01%; 1.250 alunos) em 9 escolas das cidades de Vinhedo, Bragança Paulista e Sumaré. No Pará (11,10%; 161 estudantes), a coleta ocorreu em apenas 1 escola de Ananindeua e 1 no Rio de Janeiro capital (3,90%; 57 estudantes). Cada fase de coleta do Projeto Sucesso Escolar foi denominada de ‘Onda’, que ocorreram em 5 etapas. Para esta pesquisa, nos Artigos 2 e 3, foram utilizadas apenas os dados coletados nas Ondas 1 (quantitativa) e 2 (qualitativa).

Para a análise dos dados do Artigo 2, utilizou-se o total da amostra, ou seja, 1.455 estudantes que participaram da Onda 1 (etapa quantitativa). Enquanto para a análise do Artigo 3, os investigados foram selecionados a partir de uma amostra do total dos estudantes, considerando dois critérios: (i) crenças vulneráveis de autoeficácia e (ii) crenças mais fortes sem vulnerabilidade. Desta forma, participaram 104 estudantes, pertencentes à Onda 2 (fase qualitativa), correspondendo a 7,1% da amostra do total geral. Para classificação dos participantes nestes dois grupos (i e ii) utilizou-se uma das 5 escolas pesquisadas, a escola localizada em Bragança Paulista⁷ (SP), como referência para definir um protocolo de análise de dados que levasse à identificação de alunos com crenças mais ou menos frágeis, posteriormente, o processo adotado nesta escola serviu como caminho de classificação para as

⁷ A escola foi utilizada como referência, pois foi a primeira que entregou as notas dos estudantes.

demais. O desenho de análise foi construído a partir da integração de três bancos de dados considerando:

- (i) notas dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, no final do primeiro semestre letivo de 2019;
- (ii) entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável;
- (iii) banco de dados de respostas constituído a partir da aplicação instrumentos relacionados à percepção de autoeficácia em diferentes dimensões (leitura, escrita, matemática, aprendizagem autorregulada e autoeficácia regulatória).

A partir destas informações foram gerados modelos explicativos, por meio de análise de regressão multivariada para identificar os melhores critérios a serem considerados para a seleção dos participantes desta fase da pesquisa. Foram utilizados, então, na etapa de definição de critérios para a seleção de alunos para a entrevista, os resultados médios individuais de respostas para 3 medidas: (i) respostas médias individuais para as baterias de leitura e (ii) escrita (iii) e a média dos resultados individuais para as cinco baterias que mostraram relação com desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Criadas as três variáveis de interesse, adotaram-se como critérios: os valores que se localizavam no primeiro quartil considerado um escore 'Muito baixo'; os do segundo quartil como 'Baixo'; e os do terceiro e quartos quartis (acima da média) ficariam na categoria de 'Alto'.

A partir da classificação dos resultados em 'Muito baixo', 'Baixo' e 'Alto', estabeleceu-se que alunos com escore 'Muito baixo' nas três medidas foram indicados para integrar o **grupo prioritário**. Enquanto que os alunos com pelo menos uma medida categorizada com 'Muito Baixo' (mas não as três) foram indicados como **'pouca prioridade'** e alunos sem nenhuma medida, com 'Muito baixo', foram indicados como **'sem prioridade'**. Feita esta categorização, foi selecionado, de forma aleatória, alguns alunos de 'Prioridade' (baixos escores de autoeficácia) e de 'Sem prioridade' (altos escores) para participarem da Onda 2 (etapa quanti-qualitativa desta Tese), como mostra a Tabela 2. Em caso de os alunos não estarem presentes no momento de coleta, foi gerada, também de forma aleatória, uma lista de alunos para os substituírem.

Tabela 2 - Exemplo da seleção geral de estudantes para Onda 2, por média das 5 médias, categorias das médias e classificação, em 2021.

Número	Ano	Classe	Média das 5 médias	Categoria das médias	Categoria da Leitura	Categoria da Matemática	Classificação	Seleção Onda 2
4	6º	C	2.6	Muito baixo	Muito baixo	Muito baixo	Prioridade	1
5	6º	C	4	Alto	Baixo	Baixo	Sem prioridade	0
10	6º	A	3.6	Baixo	Alto	Muito baixo	Pouca prioridade	0
11	6º	A	3.9	Alto	Baixo	Alto	Sem prioridade	2
12	6º	B	4.7	Alto	Alto	Alto	Sem prioridade	0
13	6º	A	4.2	Alto	Alto	Alto	Sem prioridade	0
14	6º	A	4.1	Alto	Muito baixo	Baixo	Pouca prioridade	0
15	6º	A	4.2	Alto	Alto	Alto	Sem prioridade	2
16	6º	B	4.4	Alto	Alto	Alto	Sem prioridade	0
17	6º	B	3.8	Baixo	Alto	Baixo	Sem prioridade	0

Fonte: Dados do Relatório Final do Projeto Sucesso Escolar (2021).

A partir dos relatórios de cada escola foram produzidas duas listas com identificação dos alunos a serem convidados a participar da Onda 2, uma lista principal e outra complementar, para o caso de alunos das listas principais faltarem no dia da coleta, terem sido transferidos e outra situação que culmine na sua ausência. A lista previa a participação de 10 alunos de cada escola, 6 do grupo prioridade e 4 do sem prioridade, sendo manuseada exclusivamente pelos pesquisadores. Sendo, portanto, selecionados para a Onda 2, 35 alunos do 6º Ano, 28 do 7º ano, 20 do 8º ano e 21 do 9º ano, totalizando uma amostra de 104 alunos, em que 58 alunos compõe o grupo prioritário (crenças vulneráveis) e 46 o grupo sem prioridade (crenças fortalecidas).

Seção III

3. ARTIGOS CIENTÍFICOS

3.1 Artigo 1 - Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma revisão de escopo

3.2 Artigo 2 - Crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de estudantes do ensino fundamental

3.3 Artigo 3 - Crenças de Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada em alunos do Ensino Fundamental

SEÇÃO III

3. ARTIGOS CIENTÍFICOS

3.1 Artigo 1

Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada: uma revisão de escopo⁸

Resumo

Pesquisas acerca do sucesso e desempenho acadêmico têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, buscando compreender as motivações de estudantes. Na perspectiva sociocognitiva as crenças de autoeficácia contribuem de maneira satisfatória para a aprendizagem autorregulada e, por conseguinte o desempenho. No entanto, surge o questionamento acerca da abordagem dos pesquisadores sobre a produção literária em torno da temática. Deste modo, objetivou-se Elaborar um mapeamento sistemático das publicações, até 2023, das pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Então, realizou-se uma Revisão de Escopo, em que foram utilizados os cruzamentos entre os termos “autoeficácia para a aprendizagem autorregulada”, “estudantes”, “alunos”, “ensino fundamental”, em inglês e espanhol, em 5 diretórios. Inicialmente, foram encontrados 5.811 artigos, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, e refinamento restaram apenas 8 artigos. Após a atualização da revisão, inseriu-se apenas 1 artigo, totalizando 9 achados. Optou-se por Análise de Conteúdo com o uso do algoritmo LDA. Emergiram 4 tópicos, sendo o Tópico 1 de maior importância, que é constituído por palavras como “*writing*”; “*students*”; “*efficacy*”; “*strategies*”; “*beliefs*”; “*learning*”. A associação dos termos, neste tópico específico, infere-se que os estudos tratam sobre a autoeficácia e as estratégias cognitivas que melhoram o desempenho acadêmico. Considera-se que os tópicos convergem em relação à autoeficácia e a aprendizagem autorregulada como um aporte para o desempenho satisfatório.

Palavras-chave: Mapeamento sistemático; Ensino fundamental; Desempenho acadêmico.

Abstract

Research on academic success and performance has been developed over the years, seeking to understand student motivations. From the socio-cognitive perspective, self-efficacy beliefs contribute satisfactorily to self-regulated learning and, consequently, performance. However, the questioning arises about the researchers' approach to the literary production around the theme. Thus, the objective was to systematically map publications from 2015 to 2021 on self-efficacy for self-regulated learning. In this way, a Scope Review was prepared, in which the terms “self-efficacy for self-regulated learning”, “students”, “students”, “elementary education” in English and Spanish were used in 5 directories. Initially, 5,811 articles were found, with the application of the inclusion and exclusion criteria, and refinement, only 8 articles remained. After updating the review, only 1 article was inserted, totaling 9 findings. We opted for Content Analysis using the LDA algorithm. Four topics emerged, with Topic 1

⁸ Esta revisão está nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

being the most important, which consists of words like “writing”; “students”; “efficacy”; “strategies”; “beliefs”; “learning”. The association of terms infers studies that deal with self-efficacy and cognitive strategies that improve academic performance. It is considered that the studies converge in relation to self-efficacy and self-regulated learning as a contribution to satisfactory performance.

Keywords: Systematic mapping; Elementary School; Academic achievement.

1 Introdução

Em análise a literatura vigente acerca das pesquisas sobre a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem, infere-se uma preocupação latente dos pesquisadores a respeito da sua aplicação no campo educacional (Lourenço; Paiva, 2017; Capelo; Pocinho, 2014; Silva; Ramos; Pereira, 2019; Pajares; Olaz, 2008; Caprara *et al.*, 2003). De forma que, os estudos têm evidenciado a associação positiva destes construtos em níveis escolares diferentes (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007; Rosário *et al.* 2012).

A autoeficácia trata-se de um construto multidimensional que compreende a crença do indivíduo acerca das suas próprias capacidades em realizar tarefas em domínios específicos (Bandura, 1994, 1997; Capelo; Pocinho, 2014). Este construto é considerado fundamental para o ser agêntico (Bandura, 1997, 2006), que pressuposto pela Teoria Social Cognitiva, influencia, de modo intencional, o funcionamento do curso e as circunstâncias da vida. O indivíduo, segundo a perspectiva sociocognitiva, torna-se agente, sendo proativo, auto-organizado, autorregulado e autorreflexivo, caracterizando o modo participativo ao invés de se tornar apenas produto das circunstâncias (Capelo; Pocinho, 2014).

A literatura nacional e internacional realça o papel fundamental e harmonizador das crenças de eficácia com variáveis ligadas à relação dos professores e a sua profissão (Ramos; Pereira; Silva, 2019), assim como no desenvolvimento das crenças em estudantes (Capelo; Pocinho, 2014; Tschannen-Moran; Hoy, 2007; Bzuneck, 1996, 2000, 2001; Pajares; Olaz, 2008; Caprara *et al.*, 2003). No contexto acadêmico, a autoeficácia tem sido tratada como um componente motivacional importante, pois atua diretamente na previsão das escolhas dos estudantes, assim como na quantidade e qualidade de esforço aplicado à determinada tarefa. Componente este, fundamental para estudantes dispostos a autorregular sua aprendizagem (Pintrich; Degroot, 1990; Vlachou; Metallidou, 2007).

Pesquisas têm associado altos níveis de autoeficácia com maior motivação para aprender e interesse em cumprir as atividades propostas, sendo considerada, nesse aspecto,

um fator de influência ou preditor para o sucesso acadêmico (Falcão; Leme; Morais, 2018; Costa; Boruchovitch, 2006; Martinelli; Sassi, 2010). Além disso, estudos indicam que as crenças de autoeficácia contribuem diretamente para o desempenho escolar, mesmo que situações adversas possam surgir ao longo do caminho (Pintrich; Schunk, 1996; Zimmerman, 2000; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992).

No entanto, o senso de autoeficácia sozinho não é capaz de garantir o sucesso em determinadas tarefas. Mas, auxilia no processo, a partir da constituição das crenças, bem como pela dimensão de esforço empregado que o indivíduo estabelece, pois “um grande senso de autoeficácia percebida tem efeito positivo para a motivação em determinada tarefa” (Serpa; Soares; Fernandes, 2015, p.190). O papel do aluno é de fundamental importância para a construção e o desempenho na sua aprendizagem, nesse sentido, é imprescindível que o estudante desenvolva habilidades cognitivas, motivacionais e comportamentais. Equipar os alunos de estratégias autorregulatórias possibilita-os de capacidades adaptativas, além de estabelecer metas e objetivos, planejar e monitorar seus esforços com o intuito de atingir seu melhor desempenho acadêmico (Pajares, 1996; Pajares; Miller, 1994).

Nesse sentido, a autoeficácia, componente motivacional da autorregulação da aprendizagem, auxilia positivamente no processo de aprendizagem dos alunos, bem como no comprometimento com seu desempenho, suprimindo assim, os efeitos deletérios no curso da vida escolar (Bandura, 1993; Souza, 2010). Assim, a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada trata da percepção e o julgamento que o estudante possui ao crer em suas capacidades de organização e gerenciamento, bem como a execução de determinados cursos de ação, os quais possibilitam atingir objetivos e metas acadêmicas estabelecidas previamente (Caprara *et al.*, 2008; Guerreiro-Casanova, 2020).

Para Bandura (1993, 1997) as crenças nas próprias capacidades sobre as realizações acadêmicas predizem conquistas educacionais subsequentes. Schunk (1995) complementa relacionando a percepção das crenças de autoeficácia com participação mais ativa do estudante, mobilização e organização para cumprir tarefas e prazos, persistir em atividades, demonstrando assim melhor desempenho e sucesso acadêmico.

Obter sucesso acadêmico, bem como promover desempenho satisfatório, envolve obstáculos que necessitam que os estudantes estejam firmes e com disposição para lidar com as adversidades, além de se manter constante nas crenças em suas capacidades para alcançar tal objetivo (Stajkovic *et al.*, 2018). Tal comportamento proporciona alívio na ansiedade do estudante, contribuindo para a constituição das crenças e desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e autorreguladoras (Serpa; Soares; Fernandes, 2015).

Alunos que possuem crenças de autoeficácia contínua e robustas demonstram maior engajamento em estratégias eficazes de autorregulação, impactando na escolha de novas estratégias e no curso da ação (Costa; Boruchovitch; 2006; Pajares, 2002; Zimmerman; Bandura; Martinez-Pons, 1992). É compreensível, então, que um alto nível de autoeficácia contribua para que os alunos utilizem mais estratégias cognitivas e metacognitivas, além de persistirem e perseverarem diante das dificuldades. Consequentemente, à medida que a autoeficácia aumenta, os alunos são capazes de realizar autoavaliações mais precisas e monitorar melhor os seus resultados (Pajares, 2002).

A autoeficácia no contexto acadêmico tem sido investigada nos mais diversos domínios, por exemplo, para a leitura (Carroll; Fox, 2017), escrita (Pajares; Valiante, 2012), matemática (Pajares; Kranzler, 1995), bem como em aspectos sociais (Bandura *et al.*, 1996). Considerando o gênero, Webb-Williams (2014) investigou as crenças de autoeficácia e sua relação com o desempenho acadêmico e a aprendizagem autorregulada. A autora objetivou examinar as diferenças de gênero nessas áreas em estudantes do Reino Unido, com idades entre 10 e 12 anos. No que se refere à autoeficácia na autorregulação da aprendizagem, os resultados indicam que os meninos apresentaram níveis significativamente mais baixos de crença em atividades como: concluir as tarefas de casa dentro dos prazos, registro das aulas e planejamento do trabalho escolar. Por outro lado, as meninas obtiveram pontuações mais altas em termos de concentração em disciplinas e no planejamento de seus trabalhos escolares. Sob uma perspectiva diferente, os meninos demonstraram uma forte crença em sua capacidade de se motivar para realizar as atividades e utilizar a biblioteca como fonte de informações para as tarefas.

Em outro estudo, Usher e Pajares (2006) não identificaram diferenças significativas entre meninos e meninas, no entanto, pois os meninos apresentaram uma média menor de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, comparado à média das meninas, conforme achados de Webb-Williams (2014). Além disso, esses alunos tendem a exibir comportamentos mais desafiadores e apresentam maior propensão à evasão escolar. Outro estudo verificou o fato das crenças decaírem conforme a progressão nas etapas de ensino, ou seja, os alunos mais novos possuem as crenças mais robustas que os mais velhos (Melo-Hurtado; Valencia, 2015).

Embora estudos que investiguem as crenças dos alunos em relação à autorregulação para a aprendizagem, considera-se ainda um campo lacunar, sendo necessário um olhar mais profundo em relação a esta variável. Por se tratar de uma temática lacunar, realizou-se um aprofundamento, por meio de uma Revisão de Escopo. Este tipo de revisão possui

características específicas, pois busca examinar a extensão e natureza das produções e/ou esclarecer conceitos fundamentais em uma determinada área; identificar a possibilidade ou conversão para realizar uma revisão sistemática, servindo como um exercício preliminar à elaboração da pergunta de revisão; sistematizar e divulgar descobertas que possam contribuir para práticas, políticas e pesquisas; identificar lacunas na literatura existente e compreender como a pesquisa é conduzida em determinada área. Dessa forma, uma revisão de escopo pode ajudar o revisor a examinar evidências emergentes quando a produção científica existente é recente ou incipiente, bem como investigar como as pesquisas estão sendo conduzidas em áreas já consolidadas (Cordeiro; Soares, 2015; Trico *et al.*, 2018). Com base no exposto, objetivou-se: Elaborar um mapeamento das publicações, até 2023, das pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

2 Mapeamento sistemático

2.1 Definição do problema

A partir de um levantamento para a construção e debate entre as pesquisas desenvolvidas em torno das crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, observou-se a necessidade de uma revisão mais aprofundada que analise a temática. Então, optou-se por uma Revisão de Escopo que possui caráter de mapeamento sistemático, que utiliza como orientação a lista de verificação do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Review* (PRISMA-Scr) (Apêndice 1), adaptada para revisões de escopo, e conduz desde a construção do título, perpassando pelo resumo, justificativa, objetivos, métodos, resultados, discussão e fontes de financiamento (Trico *et al.*, 2018). Para elaborar o problema de pesquisa, foram identificadas a variável, o contexto e participantes. Foi utilizado como aporte para a construção do problema de pesquisa, bem como a seleção da estratégia de busca, o acrônimo PCC (Trico *et al.*, 2018). Em que ‘P’ refere-se aos participantes, ‘C’ ao conceito e ‘C’ ao contexto, sendo assim definiu-se, de acordo com a pesquisa que:

P = estudantes; alunos

C = autoeficácia para a aprendizagem autorregulada

C = ensino fundamental

A partir do PCC, utilizou-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: “Quais os principais apontamentos acerca da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada nas pesquisas publicadas nacional e internacionalmente?”.

3.2.2 Definição dos descritores e diretórios

Para a definição dos descritores foram utilizados termos que constam no repertório dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH). Assim, após esta definição, foram selecionados os diretórios para busca do material, que foram: Capes Periódicos, Web of Science, Scopus, Semantic Scholar, *Institute of Education Science* (ERIC) e Mendeley. Estes diretórios foram escolhidos por possuírem maior afinidade com a área da educação e armazenar materiais nacionais e internacionais. A partir da definição dos diretórios, foram elaborados os *strings* (cruzamentos) e a equação de busca, baseados na escolha do PCC, nos idiomas inglês, espanhol e português, dispostos no Quadro 1. Foram utilizados os respectivos operadores booleanos: AND e OR.

Quadro 1 - String e equação de busca utilizada para a as buscas nos diretórios eleitos para esta Revisão de Escopo, 2023.

String de Busca
autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x estudantes x ensino fundamental
autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x alunos x ensino fundamental
self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school
autoeficacia para el aprendizaje autorregulado x alumnos x primaria
Equação de busca
(autoeficácia para a aprendizagem autorregulada OR self-efficacy for self-regulated learning OR autoeficacia para el aprendizaje autorregulado) AND (estudantes OR alunos OR students OR alumnos) AND (ensino fundamental OR elementary school OR primaria)

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

De acordo com o Quadro 1, observa-se que emergiram 4 strings de busca, sendo elas “*autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x estudantes x ensino fundamental*”; “*autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x alunos x ensino fundamental*”; “*self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school*”; e “*autoeficacia para el aprendizaje autorregulado x alumnos x primaria*”. Vale ressaltar que nas traduções para o inglês e o espanhol os termos ‘alunos’ e ‘estudantes’ equivalem, por este motivo foi gerado apenas um *string* de busca em cada língua estrangeira. Assim, partiu-se para a seleção dos estudos.

2.2 Seleção dos Estudos

A partir da definição dos *strings* de buscas, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos. No que diz respeito aos critérios de inclusão foram selecionados os estudos que: utilize a perspectiva sociocognitiva; possua acesso gratuito e disponível na íntegra; revisado por pares; artigos de natureza empírica; que aborde a capacidade nas crenças dos estudantes em autorregular a sua aprendizagem; que investigue alunos do ensino fundamental e médio. Quanto aos critérios de exclusão foram retirados do estudo aqueles que optaram por uma variável ou outra, ou seja, que investigou a autoeficácia acadêmica ou a autorregulação da aprendizagem. Destaca-se que não foi estabelecido recorte temporal por compreender que limitaria os achados. Na Figura 1 está disposto o fluxograma de seleção dos estudos selecionados para esta revisão.

Figura 1 - Fluxograma do percurso das pesquisas selecionadas nos diretórios Capes Periódicos, ERIC, Semantic Scholar, Mendeley, Scopus e Web of Science, segundo as recomendações PRISMA, 2023.



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Conforme a Figura 1, a busca ocorreu de acordo com os parâmetros indicados pelo PRISMA-*Scr*, seguida de um percurso metodológico que inclui quatro etapas de seleção, que são: Identificação, Triagem, Elegibilidade e Inclusão, de forma organizada e sistematizada. O fluxograma (Figura 1) demonstra a seleção por etapas, na primeira, a de Identificação foram encontrados 5.811 artigos nas 5 bases de dados selecionadas. Na etapa de triagem, os estudos foram analisados criteriosamente com base nos títulos, objetivos que constam nos resumos, bem como a exclusão dos repetidos, assim, o refinamento diminuiu para 1.058 estudos. Na etapa de triagem foram excluídos materiais que não compreendem os critérios de inclusão e exclusão, totalizando 1.048 achados. Por fim, na etapa de Inclusão foram eleitos para a pesquisa apenas 8 estudos, sendo que, 5 são provenientes do Semantic Scholar e 3 do Capes Periódicos. Com o intuito de realizar uma atualização nesta Revisão de Escopo, dado o fato de que as buscas se iniciaram em 2021, a atualização ocorreu em junho de 2023, resultando na inclusão de apenas um achado, totalizando 9 artigos aptos para a análise.

2.3 Coleta e análise de dados

Após a seleção do material foram utilizados para análise: ano e local de publicação, dados metodológicos (tipo de estudo e pesquisa, amostra, análise dos dados), resultados e palavras-chave. Os dados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo, especificamente as técnicas de frequências das palavras e categorização. Este tipo de análise trata-se da interpretação das comunicações e textos que, por uma perspectiva quantitativa, analisa numericamente a frequência de termos e sua ocorrência em um dado corpus textual. Entende-se que quanto maior a frequência de um termo no corpus analisado, maior a sua importância e representação semântica, estando diretamente ligada à análise lexical, por considerar as unidades léxicas (unidades de registro) para encontrar sentido semântico (Bardin, 2010). Para a Análise de Conteúdo utilizou-se como corpus textual os textos na íntegra, analisados pelo algoritmo *Latent Dirichlet Allocation* (LDA). Optou-se por este algoritmo por compreender que o LDA, por modelagem de tópicos, auxilia em uma análise mais aprofundada fazendo com que tópicos ocultos possam emergir, não sendo verificados em outros tipos análises.

O LDA trata-se de um modelo estatístico que analisa um conjunto de documentos textuais, sendo utilizado para identificar tópicos subjacentes. É um tipo de modelo de tópicos que assume que cada documento possui combinações de diferentes tópicos e cada tópico é composto por uma combinação de palavras. O algoritmo funciona da seguinte forma: (i) inicialmente são definidos os números de tópicos desejados, em seguida, de forma aleatória,

são realizadas distribuições de palavras em cada tópico para cada documento. Ressalta-se que foi utilizada linguagem de programação, por meio de códigos. (ii) os tópicos são alocados, nesta etapa cada palavra de cada documento o LDA atribui e a direciona a um tópico, com base em duas probabilidades: de que o tópico gere especificamente esta palavra e de que o documento em questão seja composto por este tópico. Estas probabilidades são atualizadas e reveladas iterativamente (iii) após a alocação inicial, é realizada a atualização das distribuições, feita com base nas atribuições de palavras aos tópicos. Esta atualização ocorre repetidas vezes com o intuito de ajustar as distribuições e encontrar a melhor combinação que explique os documentos observados. (iv) por fim, ao realizar as iterações, o LDA gera as distribuições de palavras para cada tópico. Essas distribuições podem ser usadas para identificar os tópicos principais em um conjunto de documentos e analisar a similaridade entre os documentos (Blei; Ng; Jordan, 2003). Foram geradas representações gráficas, com base nas distribuições evidenciando a frequência das palavras e a constituição dos tópicos.

3 Resultados e Discussão

A partir da coleta dos artigos nas plataformas, a busca resultou em 9 artigos que compreendem aos critérios pré-estabelecidos. A partir disto, os artigos foram organizados em um quadro, com o intuito de visualizar o panorama elaborado, conforme mostra o Quadro 2, que demonstra, ordenadamente, o título, o *string* de busca em que o artigo foi localizado, o diretório, os autores, ano e objetivo.

Quadro 2 - Levantamento dos artigos seleccionados para esta Revisão de Escopo, considerando o título, string de busca, diretório, autores, ano e objetivo, 2023. (continua)

Nº	Título	String de busca	Diretório	Autores	Ano	Objetivo
1	Self-Regulated Learning Ability of Elementary School Students in Learning Mathematics	self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school	Capes Periódicos	A. D. Astuti; M N. Wangid	2018	Descrever a capacidade de aprendizagem autorregulada de alunos do ensino fundamental na aprendizagem da matemática.
2	Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies of Preparatory School Students and Their Relation with Language Proficiency Levels	self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school	Capes Periódicos	Betül Çimenli; Merve Hirçin Çoban	2019	Desvendar as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias autorreguladas de alunos do ensino preparatório em diferentes níveis de proficiência.
3	College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language	self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school	Capes Periódicos	Ting Sun; Chuang Wang	2020	Examinar como as estratégias de autoeficácia e escrita de aprendizagem autorregulada estão relacionadas à proficiência em escrita entre estudantes universitários em um contexto de inglês como língua estrangeira.
4	Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students	self-efficacy for self-regulated learning; students; elementary school	Semantic	Frank Pajares	1996	Testar o papel preditivo e mediador que as crenças de autoeficácia desempenham na resolução de problemas matemáticos de alunos superdotados do ensino médio integrados a alunos do ensino regular em aulas de álgebra. Além de descobrir se as diferenças nas medidas relacionadas à matemática, com foco especial na calibração dos alunos, variavam por pertencimento ao grupo e/ou sexo.
5	Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children	self-efficacy for self-regulated learning; students; elementary school	Semantic	Lei Yin-kum; Carol KK. Chan; John Sachs	2010	Investigou as crenças de crianças chinesas do ensino fundamental sobre a aprendizagem e examinou suas relações com estratégias de aprendizagem autorreguladas e compreensão de texto
6	Writing Self-efficacy Changes after Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities: The Mediatl Role of Gender in Calibration	autoeficacia para el aprendizaje autorregulado x alumnos x primaria	Semantic	Jesús-Nicasio García; Raquel Fidalgo	2008	Examinar o papel mediador do gênero nos efeitos de dois padrões de intervenções de estratégias cognitivas e autorregulatórias na calibração da autoeficácia escrita de alunos com transtornos de aprendizagem (DA).

Quadro 1 – Levantamento dos artigos selecionados para esta Revisão de Escopo, considerando o título, string de busca, diretório, autores, ano e \objetivo, 2023. (continuação)

Nº	Título	String de busca	Diretório	Autores	Ano	Objetivo
7	Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children.	autoeficacia para el aprendizaje autorregulado x alumnos x primaria	Semantic	Panagiota Metallidou; Anastasia Vlachou	2007	Analisar as diferenças contextuais nos padrões de relações entre vários componentes motivacionais, cognitivos e metacognitivos da aprendizagem e do desempenho auto-regulado em duas áreas curriculares chave, linguagem e matemática
8	De "vilão" a "mocinho": a resolução de problemas como caminho alternativo para o incremento das crenças de autoeficácia de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental	autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x estudantes x ensino fundamental	Semantic	Cristian Q. Assis; Edmilson M. Torisu; M. da C. V. Viana	2020	Desvelar contribuições que a resolução de problemas pode trazer para incrementar as crenças de autoeficácia matemática de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental
9	Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study	self-efficacy for self-regulated learning; students; elementary school	Capes Periódicos	Ellen L. Usher Frank Pajares	2008	Examinar a estrutura fatorial e a invariância de uma medida de autoeficácia para aprendizagem autorregulada que tem sido usada em vários estudos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Quadro 2, observa-se que a maioria dos artigos estão na língua inglesa (8 artigos) e apenas 1 artigo está na língua portuguesa. Os autores, das mais variadas nacionalidades, publicaram de 1996 a 2020, com destaque para 2 publicações em 2008 e 2020, respectivamente. Quanto aos diretórios de pesquisa, foram encontrados 4 artigos na Capes Periódicos, com o cruzamento “*self-efficacy for self-regulated learning x students x elementary school*” e 5 artigos no Semantic Scholar, com os cruzamentos “*self-efficacy for self-regulated learning; students; elementary school*”; “*autoeficacia para el aprendizaje autorregulado x alumnos x primaria*”; “*autoeficácia para a aprendizagem autorregulada x estudantes x ensino fundamental*”.

Quanto à metodologia dos estudos, verificou-se que todos são estudos empíricos com abordagem mista, ou apenas quantitativa, com uso de escalas e questionários, como em Metallidou e Vlachou (2007) que utilizaram o Questionário de Estratégias Motivadas para Aprendizagem, o de Çimenli e Çoban (2019) que utilizaram o Questionário de Autoeficácia em Inglês (QESE) e o Questionário de Estratégias de Aprendizagem Autorregulada em Inglês (QESRLS), Pajares (1996) que utilizou a Escala de Ansiedade Matemática (MAS) e as escalas de aprendizagem autorregulada e autoeficácia, bem como entrevista semi-estruturada. Usher e Pajares (2008) utilizaram a Escala de Autoeficácia para Aprendizagem Autorregulada retirada da *Bandura's Children's Self-Efficacy Scale*. Participaram das pesquisas estudantes do ensino fundamental, contando com nacionalidades dos Estados Unidos, China, Grécia, Yogyakarta (Indonésia), Hong Kong, Brasil e outros. Os estudos variam em suas temáticas, investigando a autoeficácia utilizando o termo capacidade dos alunos, a autorregulação ou estratégias autorregulatórias, aprendizagem autorregulada, estratégias cognitivas e outros.

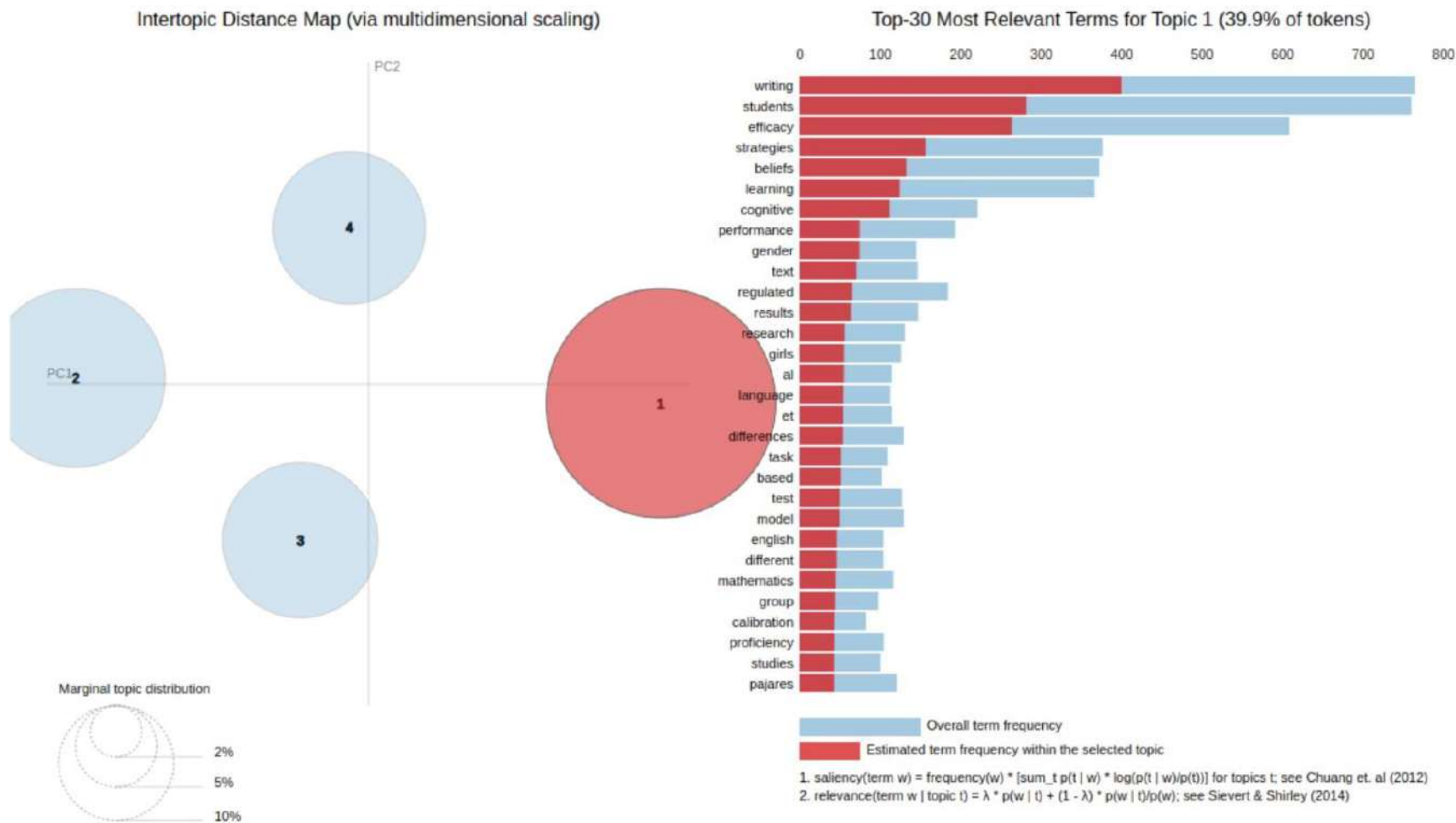
Análise de Conteúdo com LDA

Para verificar com mais profundidade o conteúdo dos textos, foi utilizado como aporte o *Latent Dirichlet Allocation* (LDA), algoritmo de aprendizagem não supervisionada que descreve um conjunto de combinação de categorias distintas, por meio de contagem (ocorrências) das palavras formando tópicos. Ao submeter os textos na íntegra ao LDA⁹, foram gerados os seguintes *clusters*, sendo elaborados 4 tópicos com ênfase ao Tópico 1, de maior importância, como mostra a Figura 2. Observa-se que as palavras se repetem entre os

⁹ Os textos foram submetidos ao LDA na íntegra e em inglês.

tópicos, no entanto, atenta-se para termos que não constam nos demais tópicos, os quais emergem e diferenciam um tópico do outro.

Figura 2 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 1 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A Figura 2 interpreta-se da seguinte maneira, em síntese, os círculos (*clusters*) se tratam dos 4 tópicos eleitos para a pesquisa. O Tópico 1, com maior importância apresenta uma quantidade maior de frequência das palavras e maior importância dentre os tópicos. Quanto maior a importância, maior o tópico. Na lateral direita, na imagem semelhante a um gráfico de barras, a barra azul trata-se a frequência geral do termo e a barra vermelha é a frequência do termo estimado dentro do tópico selecionado.

As palavras mais frequentes no Tópico 1, com suas respectivas probabilidades de pertencer a ele, são “*writing*” (0.013) + “*students*” (0.022) + “*efficacy*” (0.020) + “*strategies*” (0.012) + “*beliefs*” (0.010) + “*learning*” (0.010) + “*cognitive*” (0.009) + “*performance*” (0.006) + “*gender*” (0.006) + “*text*” (0.005). Em tradução “escrita”; “alunos”; “eficácia”; “estratégias”; “crenças”; “aprendizagem”; “cognitivo”; “desempenho”; “gênero”; “texto”, observa-se que as palavras se relacionam aos textos em que os autores verificaram as crenças dos alunos em relação ao domínio da escrita, considerando o gênero dos estudantes e as estratégias cognitivas utilizadas para melhorar o desempenho acadêmico, como em García e Fidalgo (2008). Os autores analisaram os efeitos de dois programas de intervenção de estratégias cognitivas de escrita a fim de obter uma calibração mais precisa das crenças de autoeficácia da escrita em alunos com transtornos de aprendizagem nessa área especificamente. De acordo com os autores, a calibração da autoeficácia investigada, consiste no grau de congruência entre as crenças de eficácia e o desempenho real ou competência de escrita, comparando as classificações médias de autoeficácia com o desempenho da tarefa (García; Fidalgo, 2008).

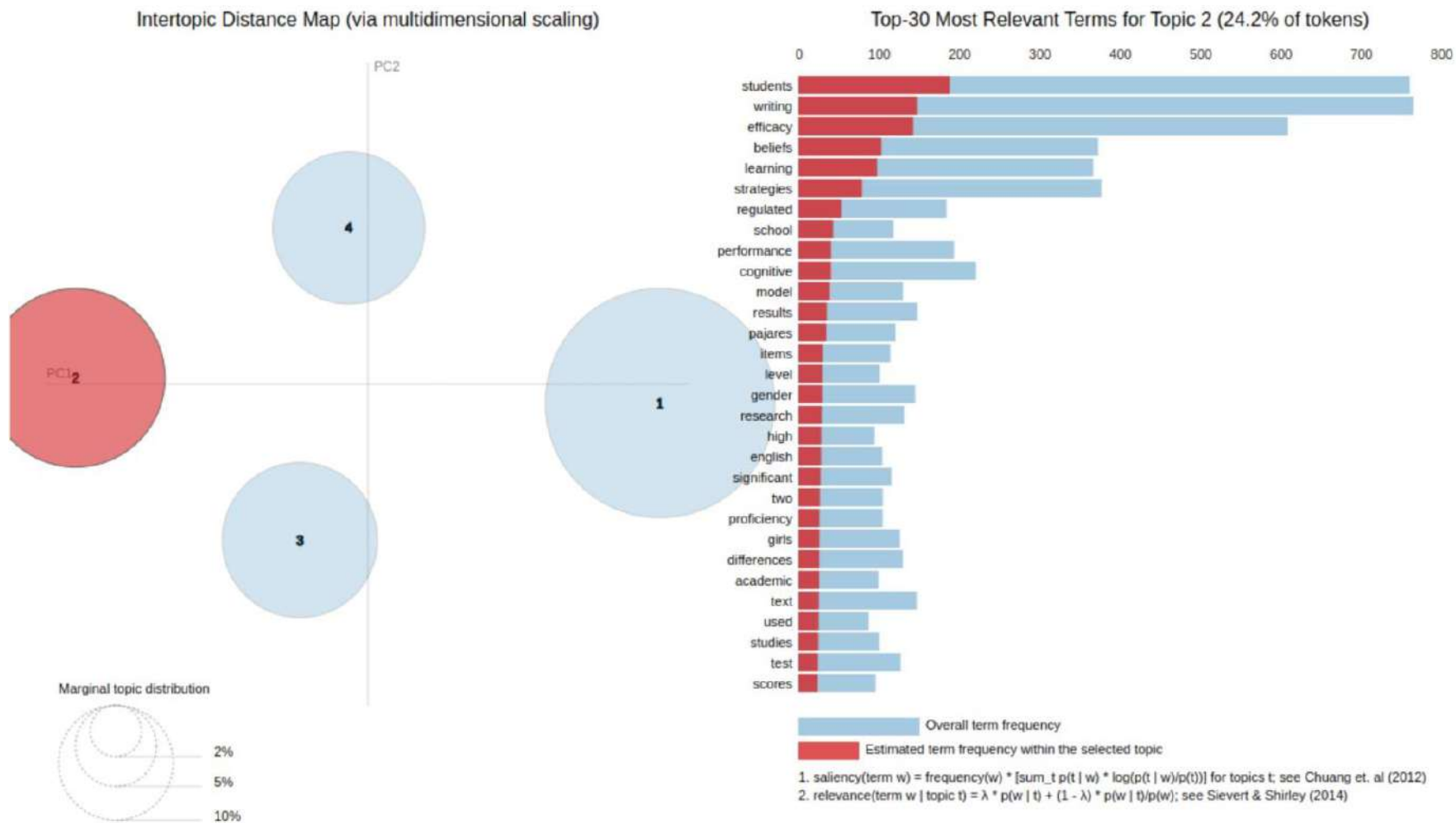
Participaram do estudo 121 alunos espanhóis, sendo 43 mulheres e 78 do sexo homens, da 5ª e 6ª série, com idade de 10 a 12 anos, de ambos os sexos e com transtornos de aprendizagem relacionados à escrita. Destaca-se ainda, que os efeitos de duas instruções cognitivas e autorreguladas da escrita na autoeficácia foram analisados por gênero. Os alunos responderam a uma escala de autoeficácia para a escrita que continha 8 itens, numa escala de 1 a 9 pontos, a fim de saber o quanto eles tinham certeza de que poderiam realizar habilidades específicas de escrita. Os participantes foram separados aleatoriamente em três diferentes grupos, em dois grupos se realizaram as intervenções e um grupo de comparação (García; Fidalgo, 2008).

O primeiro grupo foi composto por 19 meninas e 29 meninos, num total de 48 estudantes. Estes foram expostos a um programa específico de instrução de autorregulação cognitiva baseado no modelo de Desenvolvimento de Estratégias Autorreguladas (SRSD). O segundo grupo, foi constituído por 31 alunos, sendo 15 meninas e 16 meninos, que

participaram do programa de autorregulação baseado no modelo social cognitivo de aquisição sequencial de competências, proposto por Zimmerman (2000, 2002) e Zimmerman e Kitsantas (1999, 2002). O grupo de comparação de 32 alunos (9 meninas, 23 meninos) recebeu o currículo comum (García; Fidalgo, 2008).

Os resultados mostraram que, após as intervenções, as meninas apresentaram uma melhoria significativa na precisão de sua estimativa de competência de escrita, enquanto os meninos continuavam a mostrar o mesmo erro de julgamento em sua autoeficácia escrita. Segundo os autores, estes resultados sugerem que a instrução de escrita afeta a calibração da autoeficácia da escrita de uma maneira diferente dependendo do gênero. Apesar deste achado, de modo geral, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de participantes, seja por idade, série escolar ou por sexo (García; Fidalgo, 2008). Na Figura 3, está representado o Tópico 2, com suas respectivas palavras dispostas por ordem de frequência e importância no tópico.

Figura 3 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 2 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.



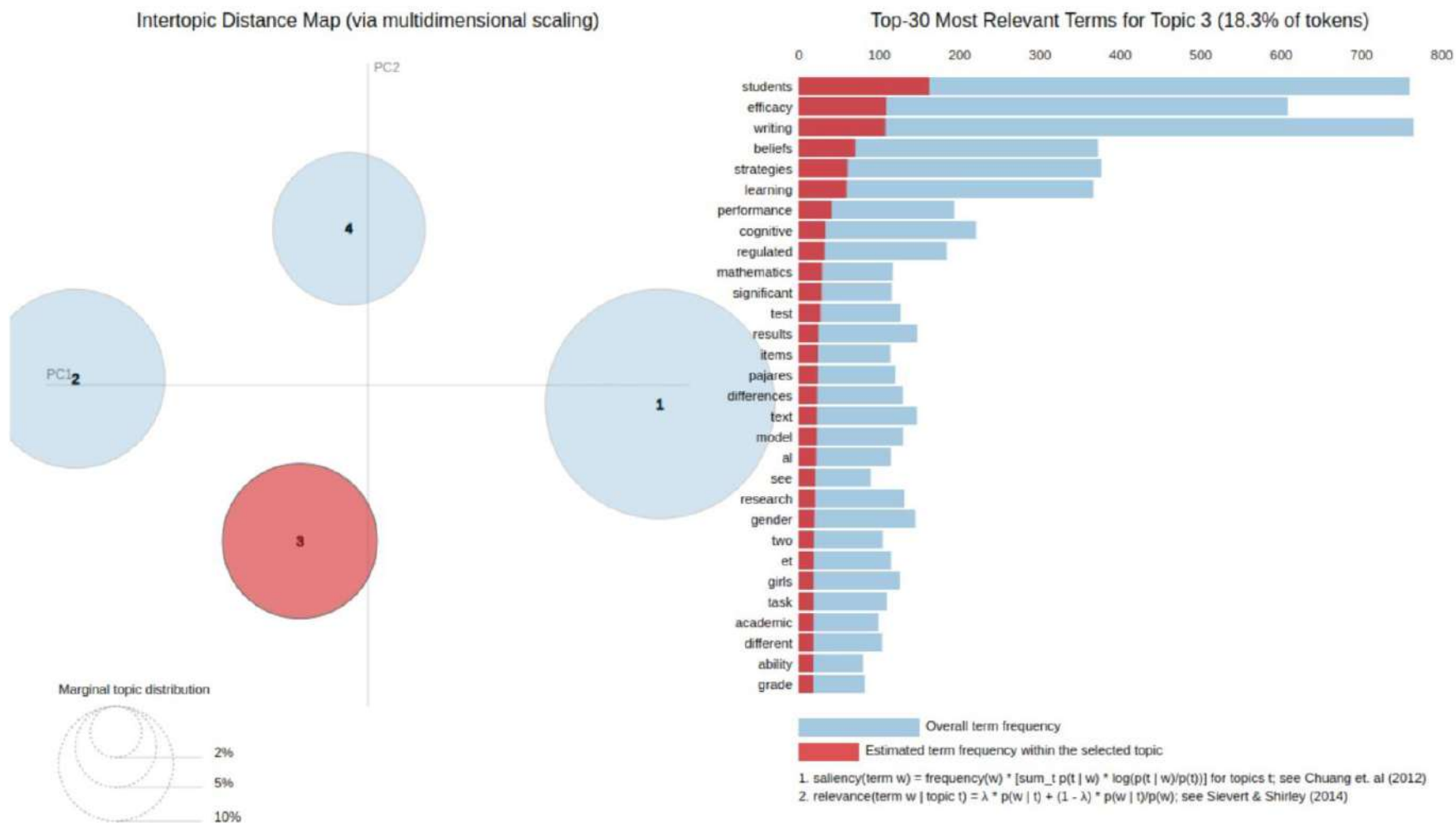
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

No Tópico 2, disposto na Figura 3, as palavras que o constituíram foram: “*students*” (0.024) + “*writing*” (0.019) + “*efficacy*” (0.018) + “*beliefs*” (0.013) + “*learning*” (0.013) + “*strategies*” (0.010) + “*regulated*” (0.007) + “*school*” (0.006) + “*performance*” (0.005) + “*cognitive*” (0.005). Traduzindo para “alunos”; “escrita”; “eficácia”; “crenças”; “aprendizagem”; “estratégias”; “regulação”; “escolar”; “desempenho”; “cognitivo”. Neste tópico, especialmente, se enfatiza e relacionam as crenças de autoeficácia, autorregulação e estratégias cognitivas, Yin-kum, Chan e Sachs (2010) tiveram como finalidade investigar as crenças das crianças sobre a aprendizagem e avaliar suas relações com estratégias de compreensão de texto e de aprendizagem autorreguladas. Participaram do estudo 417 alunos de 5º e 6º ano, do ensino fundamental de Hong Kong, na china. Os alunos preencheram um questionário que avaliou suas crenças sobre a aprendizagem, um Questionário sobre Estratégias Motivadas para Aprendizagem e tarefas de compreensão de texto que visavam à compreensão profunda.

A análise fatorial indicou dois fatores contrastantes das crenças construtivistas e reprodutivas sobre a aprendizagem. Os estudantes que possuem grandes desempenhos superaram os com baixos desempenhos em aspectos como as crenças, uso de estratégias e de compreensão. A regressão múltipla indicou que as crenças construtivistas contribuíram para a compreensão do texto para além dos efeitos da nota e da estratégia. Os autores concluem que o papel das crenças, a utilização de estratégias são fortes preditores de um bom desempenho e compreensão de texto, bem como o uso de estratégias metacognitivas presentes na leitura de inglês foram identificadas na amostra chinesa (Yin-Kum; Chan; Sachs, 2010).

Sun e Wang (2020) analisaram como as estratégias de aprendizagem autorregulada e a autoeficácia estão relacionadas à proficiência em escrita de inglês como língua estrangeira entre alunos universitários. Participaram da pesquisa 330 alunos universitários de uma instituição situada no noroeste da China, que preencheram o Questionário de autoeficácia da escrita em inglês e o Questionário de estratégias de aprendizagem autorregulada da escrita em inglês. Os resultados indicaram que os estudantes apresentaram um moderado nível de autoeficácia e o uso infrequente de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Tanto a autoeficácia quanto as estratégias de autorregulação da escrita cooperaram de forma significativa para a predição da proficiência em escrita dos estudantes universitários. Na Figura 4, observa-se o Tópico 3, com suas respectivas palavras dispostas por ordem de frequência e importância no tópico.

Figura 4 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 3 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.



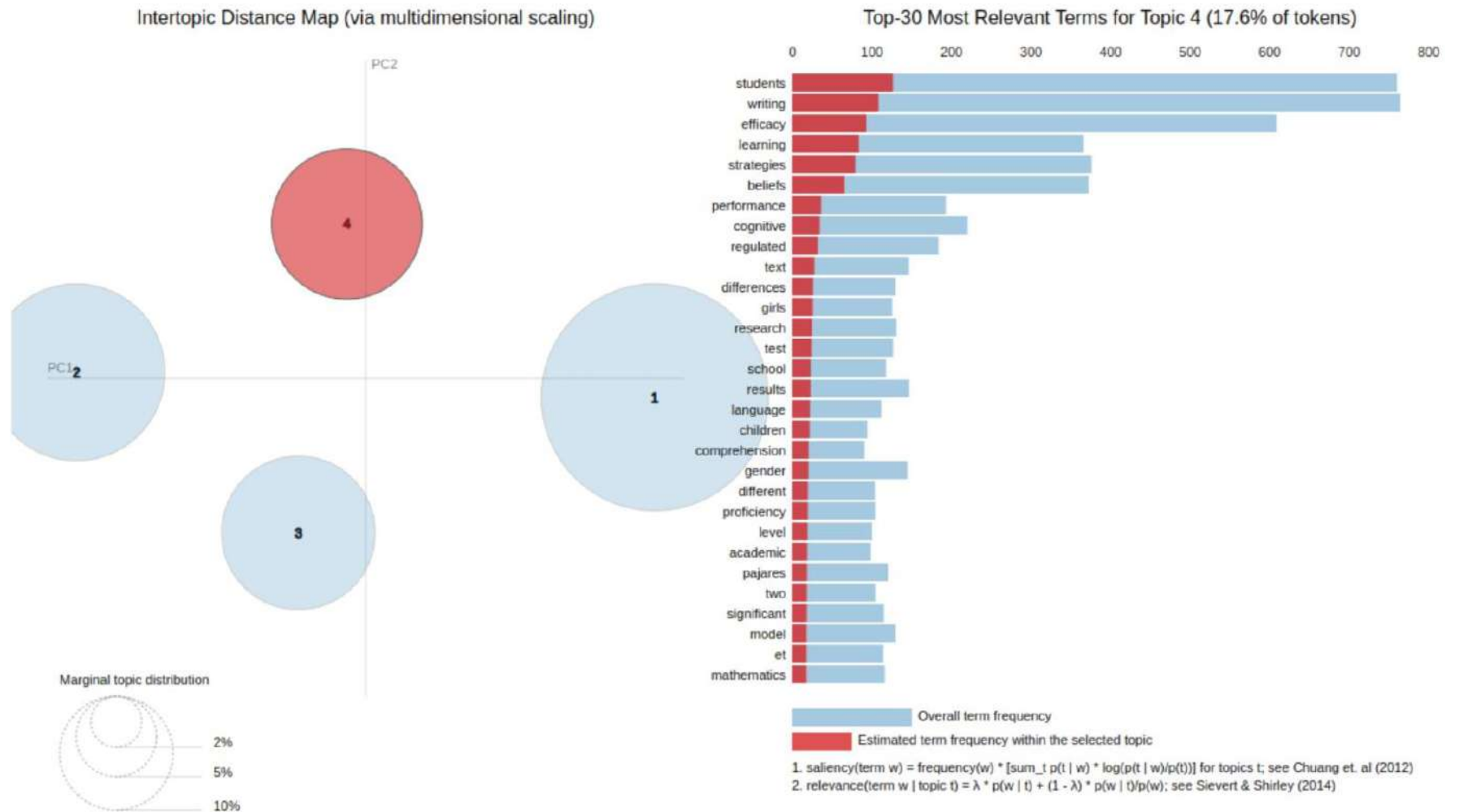
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

No Tópico 3, na Figura 4, as palavras constituintes foram “*students*” (0.028) + “*efficacy*” (0.018) + “*writing*” (0.018) + “*beliefs*” (0.012) + “*strategies*” (0.010) + “*learning*” (0.010) + “*performance*” (0.007) + “*cognitive*” (0.006) + “*regulated*” (0.006) + “*mathematics*” (0.005). Em tradução, “alunos” (0,028) + “eficácia” (0,018) + “escrita” (0,018) + “crenças” (0,012) + “estratégias” (0,010) + “aprendizagem” (0,010) + “desempenho” (0,007) + “cognitivo” (0,006) + “regulado” (0,006) + “matemática” (0,005). Neste tópico constam termos representados por achados que giram em torno da autoeficácia e aprendizagem autorregulada para a matemática. Em estudo, Pajares (1996) realizou um estudo com duplo objetivo. Primeiramente teve como finalidade testar o papel preditivo e mediador da autoeficácia matemática de alunos superdotados. E, buscou descobrir se as diferenças nas medidas relacionadas à matemática, com foco especial na calibração dos alunos, variavam por pertencimento ao grupo e/ou sexo. Participaram do estudo 297 alunos da 8ª série de uma escola pública, 66 deles superdotados (31 meninos e 35 meninas). Os alunos responderam a um questionário descritivo, à Escala de ansiedade matemática, Escala de autoeficácia matemática, Escala de Autoeficácia para Aprendizagem Autorregulada e um teste de desempenho. Os resultados mostraram que os alunos superdotados apresentaram maior autoeficácia matemática e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, assim como menor ansiedade matemática do que os alunos do ensino regular. Apesar de a maioria dos alunos se sentirem excessivamente confiantes sobre suas capacidades, os alunos superdotados apresentaram autopercepções mais precisas. Quanto ao sexo, as meninas superdotadas tiveram um desempenho maior que os meninos superdotados, mas sem diferenças quanto à autoeficácia.

Neste mesmo sentido, Çimenli e Çoban (2019) analisaram as crenças de autoeficácia e a utilização de estratégias autorreguladas de estudantes do ensino preparatório, a fim de identificar até que ponto a autoeficácia, o uso das estratégias de autorregulação e o sexo podem prever o nível de proficiência dos alunos em língua inglesa. Participaram do estudo 92 alunos do ensino superior de uma universidade privada da Turquia, sendo 53 do sexo masculino e 39 do sexo feminino, que responderam o Questionário de Autoeficácia em Inglês (QESE) e o Questionário de Estratégias de Aprendizagem Autorregulada em Inglês (QESRLS). Os resultados mostraram que uma diferença significativa para a eficácia na escuta e escrita dos participantes do nível que tinha maior carga horária de língua inglesa por semana, comparado aos que tinham a carga horária menor de aulas semanais de inglês. Além disso, o estudo evidenciou que há uma correlação positiva significativa em nível moderado

entre a autoeficácia e o uso de estratégias de autorregulação, o que significa que quanto maior o uso de estratégias autorregulatórias em inglês maiores são as crenças de autoeficácia na amostra selecionada, independente do nível de proficiência dos alunos. Por fim, no Tópico 3, observa-se as palavras dispostas por ordem de frequência e importância no tópico (Figura 5).

Figura 5 - Representação dos textos utilizando o LDA, conforme a composição do Tópico 4 e as palavras com maior frequência e importância no tópico, 2023.



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Na Figura 5, o Tópico 4 infere as seguintes palavras: “*students*” (0.022) + “*writing*” (0.019)+ “*efficacy*” (0.017)+ “*learning*” (0.015) + “*strategies*” (0.014) + “*beliefs*” (0.012) + “*performance*” (0.006) + “*cognitive*” (0.006) + “*regulated*” (0.006) + “*text*” (0.005). Traduzindo para “alunos” (0,022) + “escrita” (0,019)+ “eficácia” (0,017)+ “aprendizado” (0,015) + “estratégias” (0,014) + “crenças” (0,012) + “desempenho” (0,006) + “cognitivo” (0,006) + “regulação” (0,006) + “texto” (0,005). No que diz respeito à aprendizagem autorregulada e desempenho, Metallidou e Vlachou (2007) realizaram um estudo cujo principal objetivo foi analisar a existência de diferenças contextuais no padrão de relações entre vários componentes motivacionais, cognitivos e metacognitivos da aprendizagem e desempenho autorregulado nas áreas de linguagem e matemática. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com 263 crianças gregas de 5^a e 6^a séries. Aplicou-se o Questionário de Estratégias Motivadas para Aprendizagem (Pintrich; Degroot, 1990), que avalia cinco fatores: (a) Autoeficácia, (b) Valor intrínseco, (c) Ansiedade de teste, (d) Uso de estratégias cognitivas, e (e) Estratégias de autorregulação. Além disso, o professor de cada turma também foi solicitado a estimar o desempenho de cada estudante em matemática e na língua grega em uma escala comparativa de 1 a 20 pontos em relação ao restante da turma. Entre todos os resultados, o estudo indicou o papel motivacional chave da autoeficácia, uma vez que ela mostrou-se como o preditor mais significativo não apenas no desempenho, como também preditora do uso de estratégias cognitivas e regulatórias. Os resultados mostraram poucas diferenças no padrão de relações entre os componentes autorregulados dentro e entre as duas áreas temáticas. Em complemento, foi elaborada uma nuvem de palavras com os termos mais evidentes em cada tópico (Figura 3).

Figura 6 - Nuvem de palavras com maior importância entre os Tópicos, extraídas dos artigos selecionados nesta Revisão de Escopo, analisados pelo LDA, 2023.



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Na Figura 6, é possível observar os termos mais incidentes que foram categorizados em cada tópico. Os estudos, em análise geral, tratam da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada em domínios específicos como a matemática (Tópico 3), leitura e escrita (Tópicos 1 e 2), bem como aspectos como o uso de estratégias cognitivas e desempenho (Tópico 1 e 4), inferindo que os tópicos convergem entre si. Bandura (1994, 1997) destaca que a autoeficácia por ser um construto multidimensional que compreende as crenças dos indivíduos, deve ser analisado de modo específico, em determinada atividade. Deve-se considerar também que a construção da autoeficácia ao longo da vida se dá por meios de suas fontes, sendo um processo dinâmico e constante, em que o indivíduo julga-se capaz de realizar determinada tarefa de modo eficaz ou não, assim como pode ser capaz de exercer determinada atividade em um momento específico, mas em outro não (Bandura, 1994, 1997).

Considerações Finais

Com o intuito de elaborar um mapeamento das pesquisas, por meio desta Revisão de Escopo, sem recorte temporal definido, observou-se que as pesquisas sobre autoeficácia para a aprendizagem autorregulada verificam que há correlação positiva entre os construtos da autoeficácia e da aprendizagem autorregulada. No entanto, apesar de terem sido encontrados apenas 9 artigos, ambos de caráter empírico, os autores, das mais diversas nacionalidades, inferiram que aspectos motivacionais, como a autoeficácia, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como a ajuda dos pares (fatores externos) auxiliam no desenvolvimento do aluno e autorregular sua aprendizagem, bem como no seu desempenho acadêmico.

Em domínios como a leitura, a aprendizagem, falar e compreender outra língua, consideradas atividades desafiadoras, assim como a matemática, os estudos indicam a possibilidade de serem completadas positivamente com estratégias autorregulatórias, considerando fatores motivacionais. Observa-se também, nos estudos que avaliaram a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e gênero, que as meninas possuem níveis maiores de autoeficácia e se autorregulam com mais facilidade que os meninos. Sugere-se que revisões futuras verifiquem os resultados estatísticos com maior profundidade, no sentido de desenvolver uma metanálise complementar a esta revisão.

Referências do Artigo 1

ASSIS, C. Q.; TORISU, E. M.; VIANA, M. C. V. De “vilão” a “mocinho”: a resolução de problemas como caminho alternativo para o incremento das crenças de autoeficácia de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 3, 2020.

ASTUTI, A. D.; WANGID, M. N. Self-Regulated Learning Ability of Elementary School Students in Learning Mathematics. In: **Journal of Physics: Conference Series**. IOP Publishing, p. 012120. 2018.

AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. G. **Sucesso escolar**: em busca de estratégias de fortalecimento das crenças de autoeficácia. Relatório de pesquisa. 2021.

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

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

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

BLEI, D. M.; N. G., A. Y.; JORDAN, M. I. Latent dirichlet allocation. **Journal of machine Learning research**, v. 3, n.1, p. 993-1022, 2003.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em revista**, p. 175-184, 2014.

ÇIMENLI, B.; ÇOBAN, M. H. Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies of prep school students and their relation with language proficiency levels. **Bartın University Journal of Faculty of Education**, v. 8, n. 3, p. 1072-1087, 2019.

CORDEIRO, L.; SOARES, C. B. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde**, v. 20, n. 2, p. 37-43, 2019.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. **Auto-eficácia em diferentes contextos**, p. 87-109, 2006.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

FALCÃO, A. O.; LEME, V. B. R.; MORAIS, G. A. Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. **Revista da SPAGESP**, v. 19, n. 2, p. 34-48, 2018.

FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L. D.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier. Acesso em: 18 jun. 2023, 2009.

GARCÍA, J-N.; FIDALGO, R. Writing self-efficacy changes after cognitive strategy intervention in students with learning disabilities: The mediational role of gender in calibration. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 11, n. 2, p. 414-432, 2008.

LAW, Y.; CHAN, C. K. K.; SACHS, J. Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. **British Journal of Educational Psychology**, v. 78, n. 1, p. 51-73, 2008.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 283-320, 2017.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 780-791, 2010.

METALLIDOU, P.; VLACHOU, A. Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. **International journal of psychology**, v. 42, n. 1, p. 2-15, 2007.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. **Contemporary educational psychology**, v. 21, n. 4, p. 325-344, 1996.

PAJARES, F.; MILLER, M. D. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. **Journal of educational psychology**, v. 86, n. 2, p. 193, 1994.

PAJARES, F.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia**: uma visão geral. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, v. 97, p. 114, 2008.

PERRY, N.; PHILLIPS, L.; DOWLER, J. Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. **Teachers college record**, v. 106, n. 9, p. 1854-1878, 2004.

PINTRICH, P. R.; DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v. 82, n. 1, p. 33, 1990.

ROSÁRIO, P.; LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZPIENDA, L. A.; VALLE, A. Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. **Anales de Psicología**, 28, p.37-44. 2012.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**. Comprometer-se com o Estudar na Universidade. Coimbra: Edições Almedina, SA, v. 115, 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10**: Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: **MADDUX, J. E. (ed.)** Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application. New York: Plenum Press, p. 281-303, 1995.

SERPA, A. L. O.; SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S. Variáveis do contexto escolar como predictoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. **Avaliação psicológica**, v. 14, n. 2, p. 189-197, 2015.

SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 95-107, 2010.

STAJKOVIC, A. D.; BANDURA, A.; LOCKE, E. A.; LEE, D.; SERGENT, K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. **Personality and individual differences**, v. 120, p. 238-245, 2018.

SUN, T.; WANG, C. College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. **System**, v. 90, p. 102221, 2020.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American educational research journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.

3.2 Artigo 2

Análise quantitativa das crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de estudantes do ensino fundamental¹⁰

Resumo

Este estudo objetivou avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular suas aprendizagens. Participaram 1.455 estudantes do Ensino Fundamental II, de 5 escolas de 3 estados brasileiros, que responderam, utilizando tablets, a uma adaptação da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, com 10 itens do tipo Likert de 5 pontos, relacionado à dimensão da autoeficácia para aprendizagem autorregulada. Os dados, analisados por estatística descritiva, revelaram quanto aos aspectos da aprendizagem autorregulada os estudantes se sentem de mais ou menos capaz a muito capaz de executar tarefas. Quanto a atender as expectativas, a maior parte se mostrou capaz. De modo geral, considera-se que o estudo identificou um forte senso de autoeficácia nos estudantes, sendo um fator importante, porém não determina isoladamente a efetivação do desempenho satisfatório, necessitando estar envolto de outros processos.

Palavras-chave: Autoeficácia Percebida. Aprendizagem. Estudantes.

Introdução

Nos últimos tempos, houve um aumento significativo das demandas e requisitos complexos da educação no âmbito global. Isso tem levado a uma necessidade cada vez maior de desenvolver as habilidades humanas em diversas áreas, como políticas, currículo e processos de aprendizagem. Diante desse cenário, é essencial que os indivíduos busquem estratégias para se manter constantemente aprendendo, levando em consideração as mudanças do contexto, a fim de conquistar autonomia ao longo de sua trajetória acadêmica (Berbel, 2011; Silva, 2019).

É comum que os alunos enfrentem dificuldades acadêmicas no início do ensino fundamental, o que tem sido uma preocupação constante tanto para pesquisadores quanto para a comunidade escolar (Basso & Abrahão, 2018). Para que os alunos possam direcionar efetivamente o seu processo de aprendizagem, é necessário adotar estratégias cognitivas, motivacionais, comportamentais e comportamentais que auxiliem na compreensão dos seus

¹⁰ Vale destacar que as normas estão de acordo com a American Psychological Association (APA), prevista pela norma da revista eleita para submissão deste artigo, a Paidéia ISSN: 1982-4327 (versão online) (Anexo 3). A submissão será realizada após as considerações da banca de defesa.

objetivos e dos processos envolvidos (Zimmerman & Bandura, 1992; Pereira, 2012). Dessa forma, é fundamental que os estudantes assumam a liderança de seus estudos, conduzindo o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvendo estratégias que contribuam para o seu desempenho acadêmico (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

No entanto, o percurso até o tão almejado sucesso acadêmico não se restringe a um caminho tranquilo. Muitos são os desafios enfrentados pelos estudantes que podem fazê-los desviar dos seus objetivos, neste âmbito, surgem aspectos motivacionais, como as crenças de autoeficácia. Segundo Bandura (1986) autoeficácia trata-se das "crenças que os indivíduos possuem em sua capacidade de planejar e realizar ações para alcançar os resultados desejados".

A autoeficácia, por meio de suas quatro fontes, constitui no indivíduo, ou estudantes, nesse caso, aspectos relacionados à aprendizagem de modo intrínseco e extrínseco. Considerando que a teoria sociocognitiva compreende que as influências podem ser trocadas bidirecionalmente entre o indivíduo e o meio, Bzuneck (2001) destaca que é necessário que o aparelho escolar atue na alimentação nas crenças dos alunos, proporcionando-os desenvolver atividades em que se trabalhem as competências reais e as crenças para determinado fim, por entender que as exigências escolares são cognitivas.

A literatura evidencia que os alunos que possuem crenças sólidas em sua própria capacidade de realizar tarefas são mais tolerantes a empregar estratégias eficazes de autorregulação. Essas crenças desempenham um papel fundamental nesse processo, uma vez que impactam diretamente os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais dos alunos (Bandura, 1993; Azzi, 2014; Costa & Boruchovitch, 2006; Pajares, 2002; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). É compreendido, portanto, que níveis altos de autoeficácia contribuem para que os alunos utilizem estratégias cognitivas e metacognitivas com mais frequência, bem como perseverem e persistam diante de desafios. À medida que a autoeficácia aumenta, também aumenta a precisão das autoavaliações que os alunos fazem sobre si mesmos e seus resultados de monitoramento (Pajares, 2002).

Recentemente, Stajkovic et al. (2018) sugeriram que, em empreendimentos que exigem motivação, como o desempenho acadêmico, os alunos devem estar confiantes em suas habilidades e ter crenças sólidas em sua força para alcançar o sucesso. A autoeficácia para a aprendizagem autorregulada trata-se das crenças que os estudantes possuem nas suas capacidades de desenvolver e executar estratégias autorregulatórias, bem como se manter participativo e proativo neste processo (Guerreiro-Casanova, 2020). Pesquisas sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada proporcionam correlações significativas com o

desempenho escolar e, conseqüentemente, auxilia os estudantes a atingir o sucesso acadêmico (Bandura, 1993; Azzi, 2014, Costa & Boruchovitch, 2006; Pajares, 2002; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Segundo Pajares (2002), as crenças de autoeficácia têm o potencial de influenciar a aprendizagem autorregulada, exigindo que os estudantes tenham confiança em suas capacidades acadêmicas, o que se reflete diretamente em suas notas finais. Estudos demonstram que a autoeficácia dos estudantes em regular sua própria aprendizagem está associada à motivação e ao sucesso acadêmico em diversas disciplinas escolares, como matemática, ciências e linguagens (Pajares, 2002; Usher & Pajares, 2006; Costa & Boruchovitch, 2006; Silva et al., 2020).

Çimenli e Çoban (2019) analisaram as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias autorreguladas por estudantes do ensino preparatório, a fim de determinar em que medida a autoeficácia, o uso de estratégias de autorregulação e o gênero podem prever o nível de proficiência dos alunos na língua inglesa. O estudo contou com a participação de 92 alunos de uma universidade privada na Turquia, sendo 53 homens e 39 mulheres. Para coletar os dados, foram utilizados o Questionário de Autoeficácia em Inglês (QESE) e o Questionário de Estratégias de Aprendizagem Autorregulada em Inglês (QESRLS). Os resultados revelaram que houve uma diferença significativa na eficácia da escuta e escrita dos participantes em relação ao número de horas de aulas de inglês por semana, sendo maior para aqueles com uma carga horária mais intensa. Além disso, o estudo verificou níveis significativos, de forma moderada, entre a autoeficácia e o uso de estratégias de autorregulação. Isso indica que quanto mais os alunos utilizam estratégias de aprendizagem autorregulada em inglês, maiores são suas crenças de autoeficácia na língua, independentemente do nível de proficiência dos alunos.

Pajares (1996) desenvolveu um estudo que visou testar o papel preditivo e mediador da autoeficácia matemática em alunos superdotados. E, além, disso, investigou se as diferenças nas medidas relacionadas à matemática, com pressão na preparação dos alunos, variam de acordo com a pertença ao grupo e/ou sexo. A amostra do estudo foi composta por 297 alunos da 8ª série de uma escola pública, dos quais 66 eram identificados como superdotados (31 meninos e 35 meninas). Os participantes responderam a um tutorial descritivo, a Escala de Ansiedade Matemática, a Escala de Autoeficácia Matemática, a Escala de Autoeficácia para Aprendizagem Autorregulada e realizaram um teste de desempenho. Os resultados revelaram que os alunos superdotados apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia matemática, autoeficácia para aprendizagem autorregulada e menor ansiedade

matemática em comparação aos alunos do ensino regular. Embora a maioria dos alunos tenha se mostrado confiante em relação às suas capacidades, os alunos superdotados sentiram autopercepções mais precisas. Em relação ao sexo, as meninas superdotadas obtiveram um desempenho superior aos meninos superdotados, porém não houve diferenças de significado em relação à autoeficácia.

Outra pesquisa que objetivou analisar as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e a aprendizagem autorregulada, com o intuito de investigar as diferenças de gênero nesses construtos em estudantes do Reino Unido, com idades entre 10 e 12 anos (Webb-Williams, 2014). No que se refere à autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem, Webb-Williams (2014) verificou que os meninos apontaram níveis significativamente mais baixos de crença em sua capacidade de concluir as tarefas de casa dentro dos prazos, fazer anotações das aulas e planejar seu trabalho escolar. Por outro lado, as meninas obtiveram pontuações mais altas em relação à concentração nas disciplinas e ao planejamento de seus trabalhos escolares. Por outro lado, os meninos apresentaram uma crença elevada em relação à se motivar para fazer as atividades e utilizar a biblioteca para obter informações sobre as tarefas.

Com base nos estudos apresentados, observa-se que a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada contribuem para a o desempenho acadêmico. Deste modo, o presente artigo buscou avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular suas aprendizagens.

Método

Lócus e Participantes

A amostra da pesquisa foi de 1.455 estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais), do 6º. ao 9º. ano de 3 estados brasileiros, os quais foram selecionados por conveniência. A distribuição dos 1.455 estudantes, que aceitaram participar da pesquisa, ocorreu em 11 escolas de ensino fundamental de 5 cidades diferentes, sendo 1.250 alunos, 85,01% da amostra é proveniente de cidades de São Paulo, sendo elas, Vinhedo (SP), Bragança Paulista (SP) e Sumaré (SP); 161 de Ananindeua no Pará (11,10%) e 57 do Rio de Janeiro capital (3,90%). As escolas foram convidadas a participar previamente, estabelecendo uma parceria com os pesquisadores, sendo das esferas federal, estadual e municipal (Itaú Social, 2019; Russel, Azzi & Maciel, 2019; Azzi & Guerreiro-Casanova, 2021).

Instrumento

Para a coleta dos dados foi utilizada a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida ou a *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE) (Bandura, 1989) utilizada para mensurar a crença de autoeficácia de estudantes em variados níveis de ensino (Bandura *et al.*, 1999; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Choi; Fuqua & Griffin, 2001), além de itens sociodemográficos. Neste estudo foi utilizada a versão curta composta por 37 itens, com formato Likert de 5 pontos (Bandura *et al.*, 1999), como instrumento base. No geral a escala organiza-se em 7 dimensões, que são: autoeficácia para desempenho acadêmico, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para atender as expectativas dos outros, autoeficácia social, autoeficácia para lazer e atividades extracurriculares, autoeficácia assertiva, autoeficácia autorregulatória para resistir à pressão dos pares.

Nesta pesquisa, com o intuito de buscar evidências psicométricas, foi realizada uma adaptação da versão curta da escala de Bandura *et al.* (1999), em que os itens foram organizados de maneira diferente, constando 27 itens, dos 7 domínios supramencionados, aplicado em estudos piloto. A adaptação para este estudo demonstrou KMO 0,8817 e explicou 43,28% da variância, por meio de três fatores após rotação ortogonal Varimax, que são: Autoeficácia para a aprendizagem autorregulada com variância explicada em 24,12 % e consistência interna de 0,854; Autoeficácia Social explicada em 10,16% e consistência interna de 0,804 e Autoeficácia Autorregulatória com 9% com consistência interna de 0,800 (Azzi & Guerreiro-Casanova, 2021). Considerando que, de grosso modo, a variância, quanto maior o percentual (0 a 100%), mais disperso do valor central (média) a variável se encontra, ou vice-versa. Enquanto que o valor do alfa de Cronbach, que permite verificar a confiabilidade de uma escala, apresenta-se aceitável com valor igual ou maior do que 0,70, do contrário, quanto menor o valor de alfa menos precisa a escala (Cronbach, 1951; Fávero e cols., 2009).

Deste modo, os resultados demonstram que a adaptação da escala em questão possui consistência interna, apresentando propriedades psicométricas ao que se propôs medir, a percepção sobre a autoeficácia dos estudantes em diferentes domínios. Em especificidade a este estudo, foi analisada apenas a dimensão da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, com os dados coletados a partir da referida escala. Esta dimensão compreende 10 itens que tratam das crenças dos estudantes em suas capacidades para planejar e organizar condições e ações que conduzam à aprendizagem. Os itens de resposta do tipo Likert com

pontos que variam de 1 = nada capaz, 2 = pouco capaz, 3 = mais ou menos capaz, 4 = capaz ou 5 = muito capaz.

A escala possui duas subdimensões, aprendizagem autorregulada e corresponder às expectativas, com itens que idagam o quanto que o estudante é capaz: “*Terminar a lição de casa no prazo combinado pelos professores?*”; “*Estudar quando tem outras coisas para fazer?*”; “*Arrumar um lugar para estudar sem distrações?*”; “*Corresponder com o que seus pais esperam de você?*”; “*Se motivar para fazer as tarefas escolares?*”; e outros.

Procedimentos de Coleta de Dados e Questões Éticas

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa, por meio de documentos oficiais que explicam as motivações da pesquisa e autoriza a coleta dos dados previamente, com a anuência da escola. Após a formalidade do procedimento, os pesquisadores se direcionaram à escola para realizar a coleta presencialmente com os estudantes do ensino fundamental (anos finais), ambos reunidos por classificação de turma e turno.

A coleta dos dados ocorreu por meio de *tablets* com o aplicativo SurveyMonkey, contendo a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, em sua versão adaptada, além de itens com aspectos sociodemográficos. Ressalta-se que os formulários são de acessos restritos e simultâneos aos pesquisadores da matriz do Projeto do Sucesso Escolar. O manuseio por parte dos alunos foi de fácil entendimento, com duração de 20 a 30 minutos por turma, a coleta ocorreu entre agosto e setembro de 2019.

Os alunos foram informados da pesquisa e suas motivações, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *online* (Anexo 1), disponibilizado no momento da coleta. Por se tratarem de menores de 18 anos, os estudantes foram previamente autorizados pelos pais ou responsáveis pelo Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (Anexo 2), na forma impressa. Sendo-lhes informados que a pesquisa ocorre de forma sigilosa, anônima e voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa nacional, denominada “Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia”, fomentada por meio do edital Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Os procedimentos éticos foram adotados conforme a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com CAAE 13472819.6.0000.9047.

Análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados por meio da técnica estatística descritiva de dados, com cálculo de percentuais e de frequência absoluta, pois se buscou descrever fenômenos e identificar características do objeto de estudo (Marconi; Lakatos, 2012).

Resultados

Caracterização dos participantes

Do total da amostra, 55,3% são meninas e 44,7% são meninos, distribuídos nas seguintes séries do ensino fundamental: 33,5% matriculados no 6º ano; 26,2% no 7º ano; 22,2% no 8º ano; e, 18,2% no 9º ano. Quando perguntados sobre quantas pessoas vivem em suas casas, contando com eles, 39,7% respondeu quatro pessoas; 21,3% com três moradores e 18,6% com cinco pessoas. Além disso, 2,3% dos estudantes apontaram compartilhar a mesma residência com dez pessoas (Itaú Social, 2019; Azzi; Guerreiro-Casanova, 2021).

Quanto ao grau de parentesco das pessoas com quem convive, a maioria (87,9%) respondeu morar com a mãe, 65,2% com o pai, 14,2% com a avó e 11,7% com o padrasto ou companheiro da mãe. Quase metade dos participantes declarou morar com irmã(s) (42,0%) e/ou irmão(s) (41,5%), por fim, 19,9% com outras pessoas (primos, tios e outros). Ressalta-se que neste item o aluno poderia assinalar mais de uma alternativa, conforme sua necessidade.

Quanto ao nível de escolaridade que visam concluir no futuro, 62,1% dos alunos pretende realizar mais do que a faculdade, 27,4% deseja terminar a faculdade, 7,7% pensa em concluir o ensino médio e 2,7% o ensino fundamental. Em relação ao nível de formação da mãe, destaca-se que 25,0% não sabem o grau de instrução de suas mães, 17,2% possui o ensino fundamental, 33,2% o ensino médio completo, 14,0% a graduação e 10,3% pós-graduação. No que se refere à questão de reprovação em algum momento da vida escolar, 82,1% nunca reprovou, enquanto 14,2% reprovaram uma vez e 3,6% duas vezes ou mais.

Percepção dos estudantes sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada

A partir das análises com relação aos níveis das crenças de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes da amostra, constatou-se, de modo geral, que a maioria dos alunos se sente capaz de autorregular-se academicamente em grande parte dos aspectos analisados. Notou-se que em 9 das 10 questões que compõem o grupo de itens de

avaliação do construto investigado, os alunos afirmaram que se sentiam “capazes” de realizar determinada tarefa. A percepção de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem foi medida por meio de 10 questões (itens), correspondentes às duas dimensões categoriais (Tabela 1).

Tabela 1 - Dimensões e respectivos itens utilizados para avaliação da autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, 2023.

<i>Categoria</i>	<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	<i>Nada Capaz</i>	<i>Pouco Capaz</i>	<i>Mais ou menos Capaz</i>	<i>Capaz</i>	<i>Muito Capaz</i>
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	Aprendizagem autorregulada	Terminar a lição de casa no prazo combinado pelos professores.	2,3%	5,3%	14,1%	34,4%	43,9%
		Estudar quando tem outras coisas para fazer.	7,4%	17,4%	30,5%	30,2%	14,5%
	Corresponder às expectativas	Se concentrar nas matérias da escola durante a aula.	1,3%	5,4%	22,9%	42,2%	27,7%
		Fazer anotações em aula do que o professor fala.	6,5%	13,0%	21,6%	35,4%	23,5%
		Organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola.	3,0%	8,3%	22,8%	38,5%	27,4%
		Se lembrar da informação apresentada na sala de aula e nos livros didáticos.	3,3%	12,6%	32,1%	35,1%	16,9%
		Arrumar um lugar para estudar sem distrações.	5,7%	11,2%	21,4%	35,3%	26,3%
		Se motivar para fazer as tarefas escolares.	3,0%	8,6%	22,5%	39,3%	26,6%
		Corresponder com o que seus pais esperam de você.	2,6%	6,9%	23,0%	39,7%	27,7%

<i>Categoria</i>	<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	<i>Nada Capaz</i>	<i>Pouco Capaz</i>	<i>Mais ou menos Capaz</i>	<i>Capaz</i>	<i>Muito Capaz</i>
		Corresponder com o que seus professores esperam de você.	3,5%	6,4%	28,7%	42,6%	18,8%

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa “Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia”.

De acordo com a Tabela 1, no que se refere à dimensão da aprendizagem autorregulada, os participantes responderam que, em relação às crenças para terminar a lição dentro do prazo combinado pelos professores, 43,9% dos participantes sentem-se muito capazes, seguidos por 34,4% que afirmou ser capaz de cumprir com esta responsabilidade; e, 21,7% se consideram de nada capaz a mais ou menos capaz.

Quanto à capacidade de estudar enquanto tem outras coisas para fazer, 30,5% dos alunos responderam que se sentem mais ou menos capazes. Enquanto que, 30,2% relataram se sentir capaz de estudar mesmo quando poderiam realizar outras atividades interessantes. Verificou-se também, um elevado número de alunos que se sentiu nada capaz (7,4%) ou pouco capaz (17,4%) com relação à afirmativa avaliada. Observa-se que 75,2% da amostra se sente de mais ou menos capaz a muito capaz de focar no estudo quando tem coisas mais interessantes para fazer.

No que diz respeito à dimensão “*corresponder às expectativas*”, os alunos responderam oito itens, conforme a Tabela 1. Sobre o quanto se sentem capazes de se concentrar nas matérias da escola durante as aulas, 42,2% dos estudantes consideram-se capazes e 27,7% muito capazes. E, 29,6% dos alunos relataram não se sente nada capaz a mais ou menos capaz de ficar atentos nas matérias na escola. Além disso, 35,4% dos alunos afirmaram se sentir capaz de fazer anotações em aula enquanto o professor fala, enquanto 23,5% declararam sentir-se muito capaz e 41,1% se sentem de nada capaz a mais ou menos capaz.

No item sobre organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola, 65,9% se sente capaz ou muito capaz, 22,8% mais ou menos capaz, 11,3% nada ou pouco capaz. Em relação à autoeficácia para se lembrar das informações apresentadas na sala de aula e nos livros didáticos, 35,1% se sente capaz, 32,1% se sente mais ou menos capaz, 16,9% se sente muito capaz e 15,9 se sentem nada e pouco capaz lembrar-se das informações apresentadas em aula e nos livros didáticos.

Quanto à capacidade de arrumar um lugar para estudar sem distrações, 61,6% se sente capaz ou muito capaz. Os resultados também apontaram que 39,3% dos alunos se sentem capazes de se motivar para fazer as tarefas escolares, seguido de 26,6% que se sentiram muito capazes. Apenas 3% declararam se sentir nada capazes. No item sobre corresponder com o que os pais esperam de si, 90,4% se sentem de mais ou menos a muito capaz. E, quanto às expectativas dos professores, 90,1% se considera mais ou menos a muito capaz de atendê-los.

Discussão

A análise dos resultados de caracterização mostrou que a maior parte dos estudantes está matriculada no 6º ano (33,3%), morando com a mãe (87,9%). Quanto aos estudos, 89,5% pretendem estudar além da faculdade ou até a faculdade. Este dado demonstra que os alunos se mostraram perspicazes em suas projeções para o futuro, ao informar que possuem a intenção de continuar os estudos, de fazer uma faculdade ou ir além. Para isto, é necessário que o aluno esteja à frente do seu processo de aprendizagem, de forma proativa, definindo metas, gerenciando o tempo, utilizando estratégias eficazes e outros processos (Usher & Pajares, 2008; 2006; Zimmerman & Moylan, 2009). No entanto, para que possam utilizar estas estratégias de aprendizagem, bem como participar ativamente do processo, é necessário que os mesmos acreditem em suas capacidades de fazê-las (Usher & Pajares, 2008).

No que diz respeito à formação da mãe, os participantes informaram que elas possuem, em sua maioria, o ensino médio (33,2%), graduação (14,0%) e pós-graduação (10,3%). Este achado aponta para Bussey e Bandura (1999), que ao realizarem um diálogo da Teoria Social Cognitiva com questões de gênero, demonstram a importância do contexto familiar no desenvolvimento do indivíduo, operando como uma rede de influência que atua de modo interdependente em diversos subsistemas.

Os autores inferem que o papel da mãe é preponderante no desempenho do estudante, que está associado à sua influência na escolaridade, pois quanto maior o nível de escolaridade da mãe, maiores são as probabilidades dos filhos adquirirem certo grau de autoconfiança e motivação para os estudos (Bussey & Bandura, 1999), dado que Betz (1994, 2001) e Teixeira (2008) coadunam. Considerando a contribuição parental, tais dados influenciam diretamente no bom desempenho escolar, e na aprovação, que neste estudo apontou que a maior parte dos alunos nunca reprovou (82,1%) e 17,8% reprovaram uma vez, duas vezes ou mais, o que pode se remeter à persistência parental para que os alunos se mantenham motivados a estudar (Bussey & Bandura, 1999; Betz, 1994, 2001; Teixeira, 2008).

No contexto da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, os resultados mostraram que os participantes indicaram possuir crenças satisfatórias para terminar a lição dentro do prazo estipulado pelo professor, se sentindo muito capazes (43,9%) e capazes (34,4%). Quando se trata de estudar enquanto tem outras coisas interessantes para fazer, o senso de capacidade decai para mais ou menos capaz (30,5%) e capaz (30,2%).

Sobre concentrar nas matérias escolares durante as aulas, a maioria dos estudantes, compreendem-se capazes ou muito capazes (42,2%; 27,7%, respectivamente), bem como

realizar anotações em sala enquanto o professor fala (23,4%). Quando se considera o ambiente fora da escola, os estudantes informaram possuir a crença de que são capazes (38,5%) ou muito capazes (27,4%) de organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola. Em relação a lembrar-se das informações apresentadas na sala de aula e nos livros didáticos 35,1% se consideram capazes e 32,1% mais ou menos capaz; 61,6% se sente capaz ou muito capaz de arrumar um lugar sem distrações para estudar e que se sentem capazes ou muito capazes de se motivar para fazer as tarefas escolares (65,9%). No quesito de corresponder às expectativas dos pais, a maioria (67,4%) se considera capaz ou muito capaz. E, quanto às expectativas dos professores, se sentem mais ou menos capazes (28,7%) e capazes (42,6%).

Este dado demonstra que a crença de eficácia dos alunos está fortalecida quanto aos aspectos de aprendizagem autorregulada e corresponder à expectativa, sendo que há uma variação entre se sentirem mais ou menos capazes, capazes e muito capazes, podendo estar relacionado positivamente aos níveis de motivação e desempenho acadêmico em outras áreas (Pajares, 2007). Usher e Pajares (2008) afirmam que o aluno quando possui índices positivos de autoeficácia, ou melhor, possuem crenças em suas capacidades para aprender, utilizam de maneira adequada suas habilidades e estratégias de autorregulação.

Nesse sentido, é fundamental a consciência do aluno em se autorregular, conscientizando-se de que possui papel ativo e participativo na própria aprendizagem, tomando conhecimento para lidar com responsabilidade frente às adversidades e atingir o sucesso acadêmico com base nas próprias metas. Sendo as crenças, alimentadas desde a primeira fase da autorregulação da aprendizagem, atribuídas a aspectos motivacionais, como a percepção acerca da autoeficácia que possuem, assim como as razões que os fazem traçar os próprios planos, executar tarefas e persistir nelas (Astuti & Wangid, 2018).

Zimmermam e Bandura (1994, p. 846) ao afirmarem que “uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra coisa é conseguir aplicá-las persistentemente em face de dificuldades, fatores estressantes ou interesses paralelos”, corroboram o entendimento da importância de fatores motivacionais e cognitivos aliados. Acreditar nas próprias capacidades educacionais auxilia o estudante no seu desempenho, enquanto que comprovadamente, estudantes com baixas crenças experimentam baixo desempenho (Bandura & Schunk, 1981; Pajares & Schunk, 2001; Schunk, 1984).

Em estudo, Silva *et al.* (2014) investigaram as relações entre as crenças de autoeficácia, desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem de 406 estudantes dos anos

iniciais do ensino fundamental de Florianópolis, em Santa Catarina. Os resultados apontaram para uma correlação signitiva entre a autoeficácia e o desempenho escolar, ou seja, alunos com melhores índices estudantis apresentaram crenças de autoeficácia elevada.

Considerações Finais

A mensuração dos níveis de autoeficácia para âmbitos escolares, como a autorregulação da aprendizagem, contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno e o seu desempenho escolar. Os resultados mostram que as crenças dos alunos em relação a terminar a lição dentro do prazo foram satisfatórias, bem como se concentrar nas matérias escolares durante as aulas e em casa, respondendo que são capazes ou muito capazes, em sua maioria. Este dado demonstra que o senso de autoeficácia dos alunos está fortalecido quanto a esses aspectos, porém entende-se que os construtos da autoeficácia e autorregulação da aprendizagem mesmo quando combinados, não são suficientes, pois somente se sentir capaz não efetiva a aprendizagem, o estudante precisa criar e estabelecer metas, bem como planejar o curso da sua aprendizagem, colocando em prática suas ações.

Para pesquisas futuras, sugere-se que sejam analisados aspectos regionais, elaborando um comparativo entre as regiões pesquisadas e estender a pesquisa para compreender os principais fatores que contribuem para a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Sendo, também, uma das limitações do estudo.

Referências do Artigo 2

- Astuti, AD, & Wangid, MN (2018, novembro). Habilidade de Aprendizagem Autorregulada de Alunos do Ensino Fundamental na Aprendizagem da Matemática. No *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1108, No. 1, p. 012120). Editora IOP.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125.
- Bzuneck, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 1-157, 2000.
- Aita, K. M. de S. U., Lima, F. R. & Silva, A. M. L. (Orgs). *Pesquisa e formação de professores em computação na modalidade educação a distância (EaD): conquistas e perspectivas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 494p.
- Azzi, R. G. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 130 p. (Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo, v.1).
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (org.). (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, Editora Alínea.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

- Caprara, G. V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European psychologist*, 7(1), 63.
- Costa, E. R. da & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (org.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, Editora Alínea, p. 87-109.
- Falcão, A. O., Leme, V. B., & de Moraes, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 34-48.
- Freitas, M. F. R. L. (2011). Autoeficácia: evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais).
- Justo, A. M., & Camargo, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais.
- Martinelli, S. de C., & Grecci Sassi, A. de. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(4), 780-791.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pastorelli, Concetta *et al.* (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, v. 17, n. 2, p. 87.
- Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 10(2), 75-88.
- Silva, J. da, Beltrame, T. S., Viana, M. da S., Capistrano, R., & Oliveira, A. do V. P. de. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420.

- Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*. 9(3), pp. 75-82.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.
- Silva, Emmanuelle Pantoja. *Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica*. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: Polydoro, S. A. J. (org.) (2017). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017, Coleção TSC em Debate 3. 182p.
- Basili, E., Gomez Plata, M., Paba Barbosa, C., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., ... & Narvaez Marin, M. (2020). Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *Plos one*, 15(1), e0227756.
- Miller, J. W., Coombs, W. T., & Fuqua, D. R. (1999). An examination of psychometric properties of Bandura's Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 31, 186-196.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and selfreactive mechanisms. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, vol. 38, pp. 69-164.

- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520*, (29).
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
- Corno, L. (2001). Aspectos voluntários da aprendizagem autorregulada. *Aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico: Perspectivas teóricas*, 2, 191-225.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 2: Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45, 211-221.
- Silva, E. P., Ramos, M. F. H., dos Santos, F. C., & Couto, A. L. (2020). Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. *Research, Society and Development*, 9(11), e1949117864-e1949117864.
- Santos, F. C. dos, Ramos, M. F. H., & Silva, E. P. (2020). A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional. *Research, Society and Development*, 9(10), e8379106526-e8379106526.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.

- Betz, N.E. (1994). Basic issues and concepts in career counselling for women. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.). *Career counselling for women* (1-42). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Betz, N.E. (2001). Career self-efficacy. In F. T. Leong & A. Barak (Eds.). *Contemporary models in vocational psychology* (55-77). New Jersey: L.Erlbaum Associates.
- Teixeira, M. O. (2008). A escala multidimensional de auto-eficácia percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(25), 141-157.

3.3 Artigo 3

Crenças de Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada em alunos do Ensino Fundamental¹¹

Resumo

Este estudo objetivou avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar. Foram coletados dados, por meio de questões abertas, de 104 alunos, de 11 escolas públicas de 3 estados brasileiros. Na análise de dados utilizou-se a métrica *degree* para estudo das relações semânticas. Os resultados indicaram que a despeito de estarem em classificações diferentes de níveis de autoeficácia, os dois grupos estudados demonstraram convergência quanto à pontos que podem dificultar o desempenho escolar, em menor ou maior intensidade, tais como: conversas, amizades, questões emocionais, brigas, insegurança e outros.

Palavras-chave: autoeficácia, aprendizagem autorregulada, estudantes, ensino fundamental.

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of groups of students, from the last years of elementary school, with strong and vulnerable beliefs of self-efficacy for self-regulated learning, about school performance. Data were collected, through open questions, from 104 students from 11 public schools in 3 Brazilian states. In the data analysis, the degree metric was used to study semantic relationships. The results indicated that, despite being in different classifications of levels of self-efficacy, the two groups studied showed convergence on points

¹¹ Este artigo está concluído e submetido à revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* ISSN 1806-3446, classificada na Plataforma Sucupira com Qualis A1 em Educação, as normas da revista constam no Apêndice 4.

that may hinder school performance, to a lesser or greater extent, such as: conversations, friendships, emotional issues, fights, insecurity and others.

Keywords: self-efficacy, self-regulated learning, students, elementary education.

Introdução

As dificuldades acadêmicas de alunos do ensino fundamental são preocupações constantes de pesquisadores e da comunidade escolar (Basso & Abrahão, 2018). Assim, para que o estudante direcione o curso de sua aprendizagem, de modo eficaz, é necessário adotar estratégias cognitivas, motivacionais, emocionais e comportamentais que auxiliem na compreensão de seus objetivos e dos processos envolvidos (Zimmerman & Bandura, 1992). Para tanto, é importante que o estudante esteja à frente de seus estudos, dirigindo o curso de sua aprendizagem, elaborando estratégias que auxiliem no desempenho acadêmico (Zimmerman *et al.*, 1992; Ramos *et al.*, 2022).

Neste processo, que demanda participação proativa do aluno, o conceito de autorregulação se torna um aliado na sua aprendizagem (Pereira, 2012; Azzi & Polydoro, 2017; Zimmerman, 2011). Na perspectiva sociocognitiva, a autorregulação trata-se de processo consciente e voluntário, que possibilita ao indivíduo a gerência dos seus comportamentos, pensamentos, ações e sentimentos, de modo a serem direcionados e adaptados para a obtenção de metas pessoais, conduzidos por padrões gerais de conduta (Bandura, 1990; Polydoro & Azzi, 2009).

Logo, quando aplicado ao contexto educacional, a autorregulação da aprendizagem refere-se ao grau em que os alunos são proativos em relação ao próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Bandura, 1992). Desta forma “[...] os indivíduos consistentemente organizam e gerenciam seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambientes para atingir objetivos acadêmicos” (Ramdass & Zimmerman, 2011, p.198). Por se

tratar de um processo cíclico e retroalimentado, é composto por diferentes etapas como automonitoramento, busca por ajuda, gerenciamento de tempo, auto-avaliação e outros, os quais fornecem *feedback* do desempenho da tarefa executada, auxiliando a elaborar estratégias futuras, bem como ajustar metas e objetivos estabelecidos que, por algum motivo, não foram alcançados ao longo do percurso (Zimmerman *et al.*, 1992; Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

De modo particular, uma vez que os alunos se comprometem com a sua aprendizagem e o seu desempenho, os processos volitivos assumem o controle, por desencadear aspectos motivacionais e despertar o interesse pela tarefa (Corno, 2001; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Para isto, é necessário investir em suas metas pessoais, de forma que controle seus pensamentos, ações e emoções, planejando e adaptando-as, bem como engajando e alinhando as crenças de autoeficácia com o propósito estabelecido (Usher & Pajares, 2006; Zimmerman *et al.*, 1992). Bandura (1986) destaca o senso de autoeficácia como um importante aspecto, o qual se trata da “crença que as pessoas têm em sua capacidade para organizar e executar cursos de ação para atingir determinados resultados” (Bandura, 1977, p. 3).

A autorregulação da aprendizagem, neste caso, possui um papel importante na atribuição causal do desempenho acadêmico, no entanto, o indivíduo necessita fortalecer suas crenças de autoeficácia, pois está associada à antecipação, a motivação e a preparação para o curso da ação (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Compreende-se, então, que estes construtos interagem, de modo que, “a autorregulação participa da construção da autoeficácia, influenciando-a, ao fornecer dados sobre o progresso, esforço e tempo depreendidos na realização da atividade” (Azzi & Polydoro, 2017, p.13).

Deste modo, alunos com autoeficácia fortalecida tendem a obter maior sucesso acadêmico, se interessando mais por sua aprendizagem, estabelecendo metas mais desafiadoras, aplicando mais esforço e, quando necessário, apresentam maior resiliência

quando se deparam com obstáculos (Bandura 1997; Usher & Pajares, 2006). A literatura tem associado altos níveis de autoeficácia com maior motivação para aprender e interesse em cumprir as atividades propostas, sendo considerado, neste aspecto, um fator preditor para o sucesso acadêmico, contribuindo diretamente para o desempenho escolar, mesmo com o surgimento de situações adversas (Bandura *et al.*, 1996; Basili *et al.*, 2020; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 1992).

Bandura (1990), ao propor a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, desenvolveu em uma de suas dimensões o conceito da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, que buscou avaliar a crença na própria capacidade para usar uma variedade de estratégias autorregulatórias aplicáveis a aprendizagem (Zimmerman *et al.*, 1992). Estas estratégias podem envolver planejamento e organização da vida acadêmica, elaboração e uso de estratégias cognitivas para compreender e memorizar o que está sendo ensinado, buscar por ajuda e, quando necessário, ajudar os pares, motivar-se em atividades complexas e dentro do prazo, resistir a distrações, participar ativamente das aulas, bem como estruturar o ambiente de aprendizagem fora da escola, entre outras estratégias. Em outro estudo, os autores consideram que pessoas com crenças de autoeficácia elevada para regular os estudos definem metas desafiadoras e controlam o esforço de maneira adequada para alcançar objetivos e superar impedimentos e ameaças (Bandura *et al.*, 2001).

Desta forma, à medida que a autoeficácia aumenta, maior a precisão das auto-avaliações que os alunos fazem sobre si próprios e os resultados de seu monitoramento (Pajares, 2002). Um ponto em comum entre estudos se deu na correlação da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada com a motivação, melhor desempenho acadêmico e orientação para metas de tarefas (Bandura, 1986; Zimmerman, 1998), sendo associada a índices significativos de ansiedade acadêmica (Zimmerman, 2002).

Um estudo realizado por Bandura *et al.* (1996) também analisou, dentre outras variáveis, a rede de influências psicossociais por meio das quais as crenças de autoeficácia afetavam o desempenho acadêmico. Participaram da pesquisa 279 crianças, com idade de 11 a 14 anos, alunos da sexta e sétima série, de uma comunidade residencial localizada nas proximidades de Roma, na Itália. Ao analisar as crenças dos alunos para autorregular a própria aprendizagem, os autores constataram que a autoeficácia para autorregulação da aprendizagem dos estudantes estava relacionada ao seu desempenho acadêmico, não apenas diretamente, mas também pela adesão a auto sanções morais a fim de evitar comportamento prejudicial e problemático que poderiam atrapalhar as atividades escolares (Bandura *et al.*, 1996).

Embora a literatura aponte para uma associação positiva entre elevadas crenças de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico (Zimmerman *et al.*, 1992; Bandura *et al.*, 1996; Pajares, 2002; Usher & Pajares, 2006; 2008; Webb-Williams, 2014), os estudos sobre a temática ainda são escassos, tanto nacional quanto internacionalmente. Diante do exposto, tem-se como objetivo avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar.

Método

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa Sucesso Escolar^[1]: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia, o qual foi realizado durante 2019 e 2020. Esse projeto de delineamento descritivo correlacional, foi desenvolvido por meio de estratégias de coleta de dados quantitativas e qualitativas ao longo de cinco fases de coletas de

dados^[2]. O artigo aqui apresentado dedica-se a relatar a segunda fase de coleta de dados, a qual se caracterizou por ser um estudo qualitativo. Os procedimentos éticos foram adotados conforme a Resolução N^o 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com CAAE 13472819.6.0000.9047.

Participantes

Dentre a amostra participante da primeira fase da pesquisa com alcance de 1.455 alunos do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental II que fazem parte de 11 escolas públicas, localizadas em 3 estados brasileiros, sendo 9 cidades de São Paulo (1.233 alunos), dentre elas, Sumaré, Bragança Paulista e Vinhedo; no Pará, em Ananindeua (161 alunos); e no Rio de Janeiro capital (57 alunos). A partir desta coleta, foram selecionados 104 estudantes.

Para a seleção destes 104 estudantes foram utilizados critérios que consideraram: 1. As médias individuais para as perguntas sobre autoeficácia para leitura, autoeficácia para escrita, autoeficácia para matemática, autoeficácia para aprendizagem autorregulada e autoeficácia regulatória; 2. As médias individuais foram categorizadas por quartis, sendo, as do primeiro quartil classificadas como muito baixas, as do segundo quartil como baixas e as dos terceiro e quarto quartis como muito altas; 3. Estudantes cujas médias estavam no primeiro quartil em três das crenças avaliadas na pesquisa foram indicados a estarem no grupo prioritário; estudantes com apenas uma média de autoeficácia categorizada como muito baixa foram indicados para o grupo pouca prioridade e estudantes sem médias muito baixas foram indicados para o grupo sem prioridade (Azzi & Guerreiro-Casanova, 2021).

Desta feita, alunos dos grupos de prioridade e sem prioridade, foram selecionados aleatoriamente. Foi gerada uma lista reserva também selecionada de forma aleatória, para substituir os alunos que pudessem estar ausentes no momento da coleta. Com base nos

relatórios das escolas, foram elaboradas as duas listas (a principal e a reserva) que previa a participação de 10 alunos de cada escola, sendo 6 do grupo de prioridade e 4 do sem prioridade. Sendo, portanto, selecionados para esta etapa da pesquisa, 35 alunos do 6º ano; 28 do 7º ano; 20 do 8º ano; e 21 do 8º ano, totalizando 104 alunos, 58 do grupo prioritário (crianças vulneráveis) e 46 do grupo sem prioridade (crianças fortes).

Instrumentos e Procedimentos de Coleta de dados

Buscaram-se, por meio de questões abertas, sobre as percepções quanto aos pontos fortes e quanto aos aspectos que precisam ser melhorados no contexto escolar: (i) Quais são os seus pontos fortes que te ajudam a ir bem na escola? (ii) Quais são os seus pontos fracos que te atrapalham na escola?

Os alunos aceitaram participar da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *online*, disponibilizado no momento da coleta; além de terem sido previamente autorizados pelos pais ou responsáveis pelo Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), na forma impressa, por se tratarem de menores de 18 anos. Foi informado aos pais e estudantes que a pesquisa ocorre de forma sigilosa, anônima e voluntária, podendo desistir em qualquer momento. A aplicação durou cerca de 20 minutos, em média. A coleta foi realizada por meio de duas estratégias, “[...] uma via tablet (com acesso à internet móvel via modem) e outra por computador” (Azzi & Guerreiro-Casanova, 2022, p. 27).

Análise dos Dados

Na análise dos dados as percepções demonstradas pelos participantes foram submetidas a análises pautadas na Teoria dos Grafos que “indica que diferentes relações entre objetos de qualquer natureza podem ser representadas por meio de grafos” (Ramos, 2015).

Neste caso buscou-se identificar as relações por co-ocorrência entre fatores indicados pelos alunos quando perguntados sobre seus pontos fracos e fortes na constituição de um bom desempenho na escola. Para tanto se utilizou a métrica *degree* que leva em consideração o número de conexões entre os elementos e a partir deste cálculo estabelece a ordem de importância dos elementos numa rede de relações. Para as sínteses matemático computacionais utilizou-se a ferramenta NodeXL que é um “complemento *open-source* para o Excel”, para cálculo de medidas de centralidade e construção de grafos (Ramos, 2015, p. 35).

Resultados

Para explorar as informações relativas à autoavaliação dos alunos quanto a seus pontos fortes e fracos no contexto escolar, em relação ao que se aprende, foram analisados os aspectos indicados pelos participantes considerando dois grupos: (i) alunos com crenças vulneráveis de autoeficácia (prioridade), que totalizou 58 estudantes; (ii) alunos com crenças fortes de autoeficácia (sem prioridade), com 46 estudantes. Sendo assim, buscou-se comparar as percepções desses dois grupos, a partir dos fatores mais destacados e que possuísem maior incidência de co-ocorrência, ou seja, os termos mais importantes da rede de relações semânticas que se estabeleceu a partir dos pontos fortes e fracos indicados, os quais formaram o corpus textual desta análise.

Grupo com crenças vulneráveis de autoeficácia para autorregular a aprendizagem

A partir dos pontos fortes e fracos apontados pelos alunos foi possível construir a rede de relações entre esses termos para identificar quais receberam maior destaque, tendo vista que foram mencionados pelos participantes mais vezes ligados a outros termos da rede semântica (Figura 1).

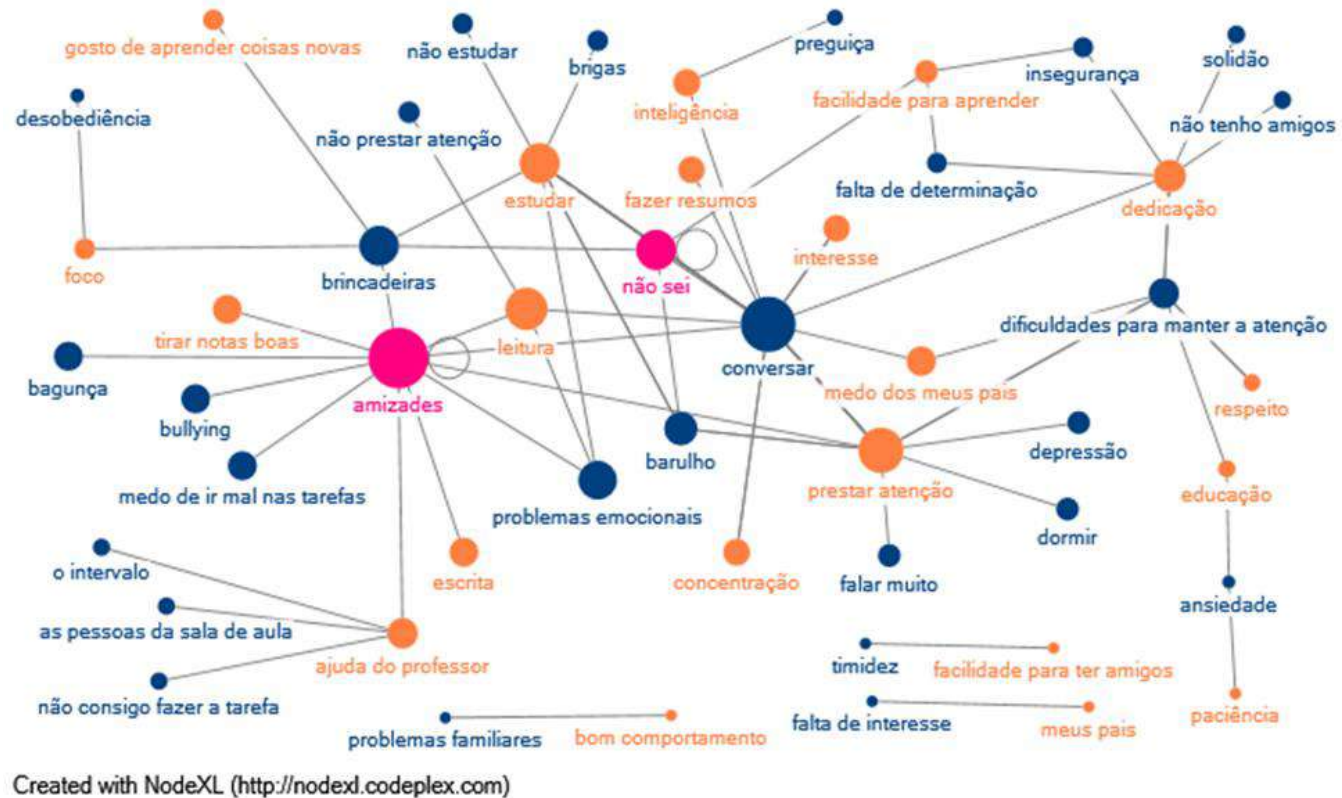
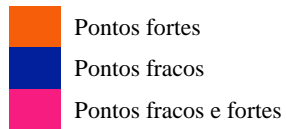


Figura 1.

Representação topológica (grafo) dos pontos fortes e fracos de alunos com crenças vulneráveis de autoeficácia que responderam a pesquisa Sucesso Escolar, 2021.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023).

Na Figura 1 é possível notar como se deu a ligação entre os pontos fortes e fracos indicados pelos alunos, tendo em vista a viabilidade de um bom desempenho na escola. Para interpretação da Figura 1 deve-se considerar que, quanto maior o ponto mais frequente e mais conectado foi com outros elementos desta rede. Os pontos fortes estão indicados em tom laranja, os fracos em azul e em rosa são os pontos fracos que apenas uma vez também foram considerados como aspectos fortes.

Na leitura do grafo, compreende-se que o termo “amizades” possui destaque, representado graficamente em cinza escuro, pois foi apontado tanto como ponto fraco quanto como forte ($f=2$ a partir da identificação no corpus textual). Sendo assim, dois alunos indicaram que as amizades dificultam bastante no contexto escolar e ao mesmo podem ajudar muito a ir bem à escola. Outro participante não soube apontar nem seus pontos fortes, nem seus pontos fracos (“não sei”).

Observando a estrutura geométrica topológica - grafo (Figura 1) nota-se que os termos que se destacaram, tomando por base a métrica *degree*, foram: (i) amizade (ponto fraco e forte) – conexão com 13 outros fatores; (ii) conversar (ponto fraco) – 11 ligações; (iii) prestar atenção (ponto forte) – 8 ligações; (iv) estudar (ponto forte) – 6 ligações; (v) dedicação (ponto forte) 6 conexões (Tabela 2). Os demais elementos do grafo expostos na Figura 1 apresentaram *degree* < ou = 5. Ressalta-se que a métrica *degree* calcula a frequência das conexões que uma palavra estabelece com as demais do corpus textual (Ramos, 2015).

Tabela 1.

Pontos fortes e fracos mais importantes e suas associações a outros termos da rede de relações entre as palavras, de alunos com crenças frágeis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada.

<i>Pontos fracos</i>		
<i>Termos que se destacaram</i>	<i>Termos positivos associados</i>	<i>Termos negativos associados</i>
Amizades (<i>degree</i> =13)	ajuda do professor; tirar notas boas; leitura; escrita; prestar atenção; amizades	conversar; bagunça; medo de ir mal nas tarefas; problemas emocionais; <i>bullying</i> ; brincadeiras; barulho
Conversar (<i>degree</i> =11)	estudar; prestar atenção; fazer resumo; leitura; escrita; amizades; concentração; medo dos pais; inteligência; interesse; dedicação	-
<i>Pontos fortes</i>		
<i>Termos que se destacaram</i>	<i>Termos positivos associados</i>	<i>Termos negativos associados</i>
Prestar atenção (<i>degree</i> = 8)	-	dormir; falar muito; conversar; barulho; depressão; dificuldades para manter a atenção; amizades
Estudar (<i>degree</i> = 6)	-	barulho; problemas emocionais; conversar; não estudar; brigas; brincadeiras
Dedicação (<i>degree</i> = 6)	-	insegurança; falta de determinação; dificuldade de manter a atenção; solidão; não tenho amigos; conversar;

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023).

Na Tabela 1, observa-se primeiramente que o termo *amizade*, por ter sido o único fator mencionado como ponto forte e fraco, obteve associações com aspectos positivos e negativos na rede de relações semânticas. Assim, conectou-se positivamente, entre outros fatores, com os termos *ajuda do professor*, *tirar boas notas*, *leitura* e *escrita*. Por outro lado, associou-se negativamente a termos como *conversar*, *bullying*, *brincadeiras* e *barulho*, por exemplo. Os alunos com autoeficácia vulnerável para autorregular aprendizagem, também mencionaram como ponto fraco o termo *conversar*, que esteve associado, em contraponto, aos seguintes aspectos positivos como *estudar*, *prestar atenção*, *fazer resumo*, *leitura* e *escrita* (Tabela 1).

No que diz respeito aos pontos fortes dos alunos com crenças de autoeficácia vulnerável, verifica-se que o termo de mais destaque foi *prestar atenção*, que se conectou, em contraponto, com *dormir, falar muito, conversar, barulho, depressão, dificuldades para manter a atenção e amizades*. O termo *estudar*, foi o segundo aspecto forte de mais destaque, em contraste com *barulho, problemas emocionais, conversar, não estudar, brigas e brincadeiras*. Por fim, o terceiro ponto forte de maior relevância entre os estudantes foi a *dedicação*, que foi indicado em contraponto com *insegurança, falta de determinação, dificuldade de manter a atenção, solidão, não “tenho” amigos e conversar* (Tabela 2).

Grupo com crenças fortes de autoeficácia para aprendizagem autorregulada

Na Figura 2, está representada a rede de relações construída a partir dos termos mais mencionados pelos alunos com forte crença de autoeficácia, como sendo pontos fortes e fracos para constituição de um bom desempenho escolar.

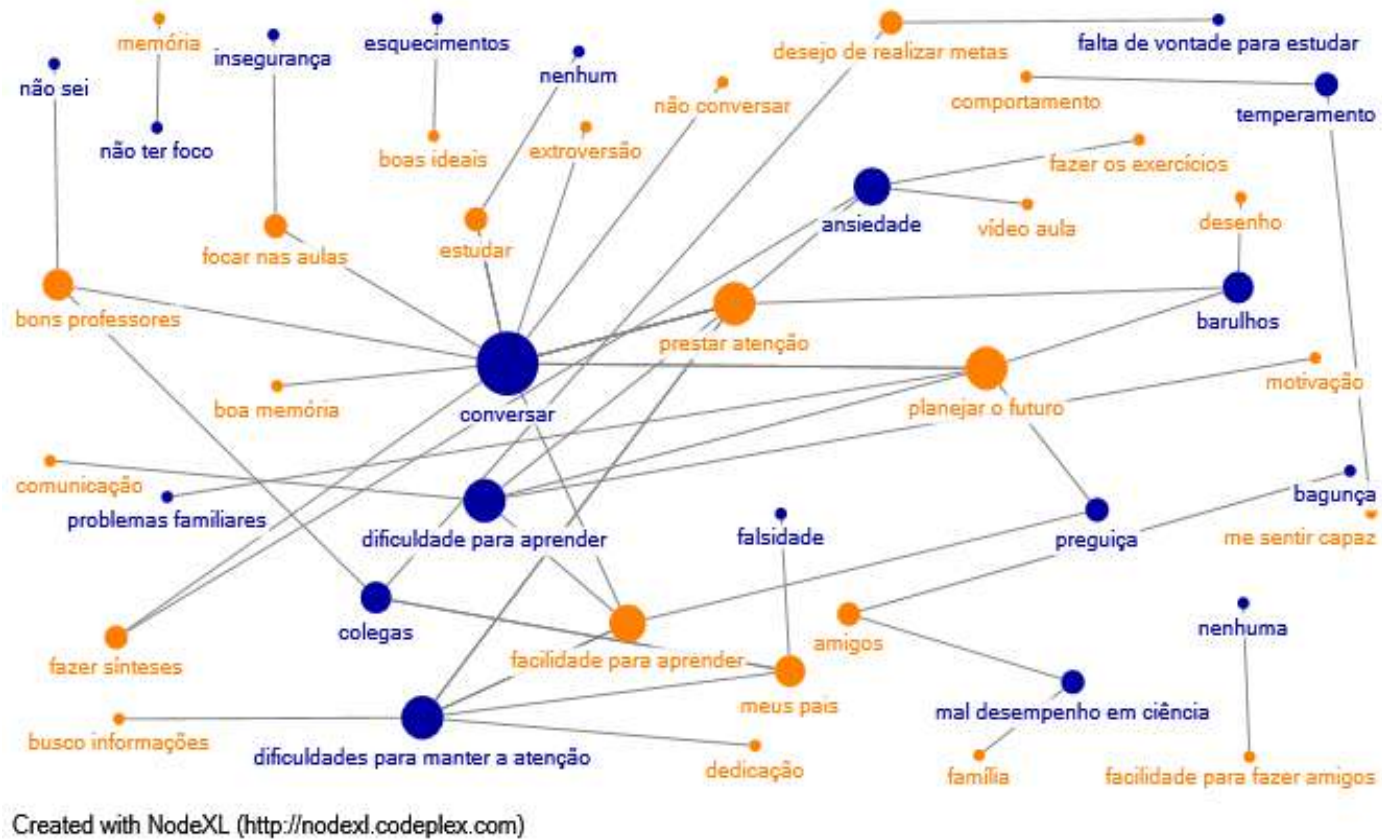


Figura 2.

Representação topológica (grafo) das relações semânticas entre os termos mencionados como pontos fortes e fracos de alunos com forte crença de autoeficácia para aprendizagem autorregulada que responderam a pesquisa Sucesso Escolar, 2021.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023).

Na Figura 2, os pontos fortes estão em tom laranja, enquanto os pontos fracos estão em azul. Assim como na Figura 1, as esferas com maior tamanho representam termos mais frequentemente mencionados pelos alunos e mais associados aos demais termos da rede de relações semânticas. Portanto, verifica-se ainda na Figura 2, a partir da base métrica *degree*, que os termos mais relevantes entre os pontos fracos foram: (i) conversar – conexão com 9 fatores; (ii) dificuldade para manter a atenção – 7 associações; (iii) dificuldade para aprender – 5 ligações. Já entre os pontos fortes os termos que mais se destacaram foram (iv) prestar atenção; (v) planejar o futuro, cada um com cinco associações com outros fatores (Tabela 2). Os demais termos apresentaram *degree* < ou = 4.

Tabela 2.

Pontos fortes e fracos mais importantes e suas associações a outros termos da rede de relações entre as palavras no corpus textual constituído.

<i>Pontos fracos</i>	
<i>Termos que se destacaram</i>	<i>Termos positivos associados</i>
Conversar (<i>degree</i> = 9)	prestar atenção; bons professores; estudar; boa memória; focar nas aulas; fazer síntese; extroversão; facilidade para aprender; planejar o futuro
Dificuldade para manter a atenção (<i>degree</i> = 7)	facilidade para aprender; busco informações; dedicação; meus pais; prestar atenção
Dificuldade para aprender (<i>degree</i> = 5)	motivação; comunicação; prestar atenção; facilidade para aprender; planejar o futuro
<i>Pontos fortes</i>	
<i>Termos que se destacaram</i>	<i>Termos negativos associados</i>
Prestar atenção (<i>degree</i> = 5)	conversar; barulho; ansiedade; dificuldade para aprender; dificuldades para manter a atenção
Planejar o futuro (<i>degree</i> = 5)	conversar; preguiça; dificuldades para aprender; barulhos; problemas familiares

Nota. Os demais termos foram *degree* < ou = 4.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022).

No que concerne aos pontos fracos destacados pelos alunos com forte senso de autoeficácia, expostos na Tabela 2, verifica-se que o termo *conversar* se contrapôs a *prestar atenção, bons professores, estudar, boa memória, focar nas aulas*, entre outros. Em segundo lugar destacou-se a *dificuldade para manter a atenção*, que foi indicado em contraste com *facilidade para aprender, busco informações, dedicação, meus pais e prestar atenção*. O terceiro ponto fraco mais relevante foi a *dificuldade para aprender*, que se contrapôs a *motivação, comunicação, prestar atenção, facilidade para aprender e planejar o futuro*.

Quanto aos pontos fortes dos alunos com maior crença de autoeficácia verifica-se que o termo *prestar atenção* foi indicado em contraste com *conversar, barulho, ansiedade, dificuldade para aprender e dificuldades para manter a atenção*. Da mesma maneira, outro ponto forte relevante foi *planejar o futuro* que se contrapôs *conversar, preguiça, dificuldade para aprender, barulhos e problemas familiares*.

Levando em conta os pontos fracos dos estudantes com crenças vulneráveis ou não de autoeficácia, percebe-se que as relações sociais parecem ser mais um aspecto relevante para a constituição de suas crenças, o que é representado pelos termos *amizades* e *conversas*, por exemplo.

Convergência das percepções quantos aos pontos fortes e fracos

Considerando as respostas dos alunos com crenças de autoeficácia mais frágeis e a frequência absoluta das palavras indicadas por eles, os termos mais incidentes foram: (i) quanto aos pontos fracos: *conversar* (f= 21), *dificuldades para manter a atenção* (f=8), *barulho* (f=5), *brincadeiras* (f=5), *problemas emocionais* (f=4), *falta de interesse* (f=3), *ansiedade* (f=2), (ii) quanto aos pontos fortes: *prestar atenção* (f=14), *estudar* (f=12), *dedicação* (f=7), *facilidade para aprender* (f=4), *professor* (f=4), *leitura* (f=4), *interesse* (f=3), *concentração*

(f=2), determinação (f=2), inteligência (f=2), respeito (f=2). Os demais termos apresentaram f=1.

Em relação ao grupo de alunos com crenças mais fortes os termos mais incidentes foram: (i) quanto aos pontos fracos: conversar (f=17), dificuldade para aprender (f=10), dificuldades para manter a atenção (f=7), colegas (f=4), ansiedade (f=5), temperamento (f=2), preguiça (f=2); (ii) quanto aos pontos fortes: prestar atenção (f=16), planejar o futuro (f=6), amigos (f=6), estudar (f=5), meus pais (f=4), bons professores (f=4), focar (f=2), memória (f=2), metas (f=2). Os demais termos apresentaram f=1.

De acordo com a análise dos termos mais incidentes apontados pelos alunos dos dois grupos, foi possível realizar um comparativo dos pontos fracos e fortes dos participantes, ambos estando com suas crenças de autoeficácia fortes ou fracas. Ressalta-se que foram utilizados os termos com $f > 1$. Os alunos indicaram como pontos fortes: prestar atenção (crenças fortes $f = 16$; crenças fracas $f = 14$); estudar (crenças fortes $f = 5$; crenças fracas $f = 12$); e, professores (crenças fortes $f = 4$; crenças fracas $f = 4$). É possível verificar, a partir dos resultados, que os participantes apontaram prestar atenção como sendo uma ponto forte ($f = 16$) e, também como sendo uma crença fraca ($f = 14$), enquanto que os que possuem as crenças fracas apontaram com mais frequência como ponto forte estudar ($f=14$).

Elaborou-se, também, um comparativo dos pontos fracos de alunos com crenças fortes e fracas de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem. Os principais pontos fracos, relatado pelos alunos foram: conversar (crenças fortes $f = 17$; crenças baixas $f = 21$); dificuldade para manter a atenção (crenças fortes $f = 7$; crenças baixas $f = 8$); e, ansiedade (crenças fortes $f = 5$; crenças baixas $f = 2$). Nota-se que os alunos com crenças fracas possuem maior vulnerabilidade no que diz respeito às conversas ($f=21$), compreendendo-se que tal fato distrai a atenção e foco nas aulas, contribuindo para a dificuldade de manter a atenção ($f=8$) que se mostrou mais incidente se relacionado com os que possuem crenças fortes.

Discussão

Os principais apontamentos foram de que as amizades podem ser tanto um ponto forte quanto fraco, tanto de alunos com crenças fortes quanto os com crenças vulneráveis, e de acordo com a situação, podem auxiliar ou atrapalhar o bom desempenho escolar. Os termos positivamente associados às amizades foram, principalmente, a ajuda do professor, tirar notas boas, leitura, escrita, prestar atenção e amizades, em contraponto de conversar, bagunça, medo de ir mal às tarefas, problemas emocionais, *bullying*, brincadeiras e barulho.

Por outro viés, pode-se inferir que no espaço da sala de aula, as amizades também podem atrapalhar o desenvolvimento acadêmico, quando estas interferem no comportamento durante a realização das atividades escolares ou de alguma forma pressionam o indivíduo a se envolver em atividades vistas por eles como prejudiciais. Neste sentido, Bandura *et al.* (1996) revela que alunos com fortes crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada tendem a corrigir o próprio comportamento quando prejudicial, no intuito de obter um bom desenvolvimento das atividades acadêmicas. Nesse sentido, Usher e Pajares (2008) corroboram a afirmação ao referir que alunos que se percebem mais autoeficazes utilizam recursos e estratégias em favor da sua aprendizagem, contribuindo diretamente para o seu desempenho. Schunk e Ertmer (2000) complementam ainda que a reciprocidade entre os construtos é favorável ao ambiente acadêmico, pois alunos com maiores níveis de autoeficácia são mais motivados a utilizar estratégias de autorregulação.

Outro achado foi que conversar é um dos pontos fracos dos alunos com fortes crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, no entanto, está associado positivamente a manter o foco nas aulas, prestar atenção, estudar, planejar o futuro, interesse, dedicação e outros fatores que contribuem para um bom desempenho escolar. O mesmo termo (conversar)

foi identificado como ponto fraco para os alunos com crenças mais frágeis, além de problemas emocionais e ansiedade. Bandura e cols. (2001) observaram que alunos com níveis mais elevados de autoeficácia, apresentaram maior sociabilidade, alto desempenho escolar, menos comportamentos problemáticos e depressão. Pintrich e DeGroot (1990) verificaram que alunos que possuem crenças vulneráveis tendem a possuir maiores níveis de ansiedade, no entanto, não necessariamente os alunos com experiências de fracasso poderão expressar baixos níveis de autoeficácia. Serpa *et al.* (2015) ressaltam que a ansiedade está associada negativamente à percepção do ambiente, que conforme a organização, quanto mais se manter em ordem, menores são os índices de ansiedade. Este resultado está relacionado ao clima escolar, variável que necessita de investigações futuras.

Observou-se também que os alunos com maiores níveis de autoeficácia foram os que apresentaram maior frequência do termo ansiedade ($f=5$) como um ponto fraco, comparado aos que indicaram crenças mais frágeis com $f=2$, que está relacionada aos estados emocionais e fisiológicos, sendo uma fonte de constituição das crenças de autoeficácia (Bandura, 1998). Esta fragilidade foi indicada pelos dois grupos de estudantes, em maior número em relação aos que apresentaram crenças fortalecidas, se contrapondo a Bandura (1993, 1997), que ressalta que as crenças fortalecidas predizem conquistas educacionais subsequentes, tornando mais leve os níveis de ansiedade, o que colabora para a construção das crenças de autoeficácia acadêmica mais robustas, sem contar com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e habilidades autorregulatórias, as quais facilitam a execução de tarefas e padrões de referência e conduta (Azzi *et al.*, 2010).

Este resultado indica que os estados emocionais precisam ser objeto de preocupação e atenção, tendo em vista o fortalecimento das crenças de autoeficácia, bem como o desempenho escolar. Se considerar isoladamente o termo “ansiedade” ($f=7$), a frequência foi baixa em relação ao número de participantes desta pesquisa, que foram 104 estudantes. No

entanto, a soma da frequência dos termos que estão atribuídos a aspectos emocionais, como falta de interesse (f =3), problemas emocionais (f =4), temperamento (f =2) e ansiedade (f =7), são questões que precisam de atenção diante da comunidade escolar, pois pode enfraquecer as crenças de autoeficácia (Bandura *et al.*, 1996; Usher & Pajares, 2008). Tais fatores, se analisados conjuntamente, tratam-se de indicativos de um possível desequilíbrio, que apontam a necessidade do desenvolvimento de programas relacionados ao exercício da estabilidade emocional, incluindo o fortalecimento das crenças dos alunos, independente dos níveis de autoeficácia.

Esta afirmação é corroborada por Falcão *et al.* (2018), que realizaram um estudo com a finalidade de testar um modelo de predição para autoeficácia acadêmica de estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, com idade de 11 a 16 anos, em Minas Gerais. Os autores indicaram que o clima escolar, principalmente no relacionamento professor-aluno, as habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole são precursores dos níveis de autoeficácia acadêmica. Sugerindo nesse sentido, a importância de se desenvolver programas que estimulem as habilidades socioemocionais dos estudantes.

Neste contexto, Webb-Williams (2014) constatou que os professores possuem poder e influência no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos. Partindo do entendimento de que a autoeficácia é desenvolvida por meio de quatro fontes, as quais permitem ao professor, ser uma das principais influências, por exemplo, na instrução e controle de sala, na definição das atividades, análise das respostas dos esforços e realização de tarefas e outros, elaborando assim um *feedback* dos alunos para que possam ser pensadas as estratégias de desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Bandura e cols. (2001) ressaltam que quando orientados academicamente, os estudantes tendem a buscar apoio entre os pares, seja para atividades extracurriculares como no próprio ambiente escolar, confirmando os resultados desta pesquisa, que inferiu percepções de alunos com crenças fortes e vulneráveis

que buscam por ajuda de professores e dos pais como um ponto forte ou associou positivamente a seu desempenho acadêmico.

Portanto, quando analisados os dados relativos às percepções dos participantes quanto aos pontos fortes e frágeis a partir do seu julgamento sobre seu desempenho escolar, observou-se que alguns pontos foram comuns nos dois grupos de alunos envolvidos. Por exemplo, o termo ‘prestar atenção’ foi indicado como ponto forte e ‘conversar’ foi uma fragilidade mais frequente entre estudantes. Estes dados reforçam o entendimento de que quando o estudante está a frente de sua aprendizagem, consegue administrar e observar o processo, identificando quais os principais obstáculos e impulsionadores que contribuem para os resultados do seu desempenho, e conseqüentemente experiências de sucesso ou fracasso (Zimmerman *et al.*, 1992; Azzi & Polydoro, 2017; Usher & Pajares, 2006).

Os participantes da pesquisa informaram suas percepções, identificando os aspectos que influenciam seu desempenho, sejam eles positivos ou negativos, além dos estados emocionais, que contribuem para a *performance* dos estudantes (Schunk, 1995). No âmbito emocional, os fatores que contribuem para a ansiedade, para as amizades, as conversas e outros, perpassam por um viés de regulação, e que de acordo com as crenças em suas capacidades os estudantes passam a nivelar com o intuito de atingir suas metas e objetivos (Usher & Pajares, 2006).

Considerações Finais

O presente estudo, utilizando como base a percepção dos estudantes quanto às suas crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e o seu desempenho escolar, considera que a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada é uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na construção de um processo, partindo do

próprio aluno, sendo direcionado, monitorado, envolvendo a tomadas de decisões, autoavaliação, autorreação e, principalmente, considerando a capacidade do indivíduo em atuar ativamente no seu desenvolvimento acadêmico. O presente estudo limitou-se no que diz respeito à heterogeneidade social e escolar, sem considerar mais profundamente variáveis relacionadas ao clima escolar. Para pesquisas futuras, sugere-se que sejam analisados aspectos regionais, elaborando um comparativo entre as regiões pesquisadas, além de estender a pesquisa a fim de compreender os principais fatores que contribuem para a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.

Referências do Artigo 3

- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: Polydoro, S. A. J. (org.) (2017). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017, Coleção TSC em Debate 3. 182p.
- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A. da, Pedersen, S. A., & Maciel, A. C. de M. (2021). *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Ed. Artesã – Belo Horizonte, p. 144.
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C. (2021). Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. *TSC em Foco*, 15(1), 22-36.
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o ensino médio. *Eccos Revista Científica*, 12(1), 51-67.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, v. 84, n. 2, p. 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and selfreactive mechanisms. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, 38, pp. 69-164.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science, 1*(1), 51-71.
- Bandura, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development, 67*(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology, 80*(1), 125.
- Basili, E., Gomez Plata, M., Paba Barbosa, C., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., ... & Marin, M. N. (2020). Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *Plos one, 15*(1), e0227756.
- Basso, F. P.; Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. *Educação & Realidade, Porto Alegre, 43*(2), 495-512.
- Corno, L. (2001). Aspectos voluntários da aprendizagem autorregulada. *Aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico: Perspectivas teóricas, 2*, 191-225.
- Falcão, A. O., Leme, V. B., & de Moraes, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP, 19*(2), 34-48.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice, 41*(2), 116-125.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa, 20*(1), 11-22.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33.

- Pintrich, P. R. e Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (29).
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-218.
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará.
- Ramos, M. F. H., Pereira, E. C. de C. S., & Silva, E. P. (2022). *Teoria Social Cognitiva: saúde e bem-estar profissional*. São Paulo - Editora Dialética, 124p.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, 281-303.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: *Handbook of self-regulation* (631-649). Academic Press.
- Serpa, A. L. de O., Soares, T. M., & Fernandes, N. da S. (2015). Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. *Avaliação psicológica*, 14(2), 189-197.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 31(2), 125-141.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and psychological measurement*, 68(3), 443-463.
- Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school childrens self-efficacy beliefs: students and teachers perspectives. *Educational Research and Reviews*, 9(3), 75-82.

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 2: Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance: Graduate center of city university of new york. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (63-78). Routledge.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

[1] O projeto de pesquisa em questão contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Itaú Social, por meio do edital de pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública.

[2] Para maiores informações sobre o método dessa pesquisa pode-se acessar o artigo de Azzi e Casanova (2021).

Seção IV

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

SEÇÃO IV

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da investigação acerca dos construtos, que interligados, tratam-se da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. A partir disso, foram elaborados objetivos que buscaram se aprofundar na variável e explorar o objeto de estudo, segundo a perspectiva sociocognitiva. O entendimento da literatura sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada proporciona correlações significantes com o desempenho escolar e, conseqüentemente, auxilia os estudantes a atingir o sucesso acadêmico.

No entanto, conforme os achados, bem como a tese de que o percurso até o tão almejado sucesso acadêmico não se restringe a um caminho tranquilo. Muitos são os desafios enfrentados pelos estudantes que podem fazê-los desviar dos seus objetivos, neste âmbito, destacam-se os aspectos motivacionais, como as crenças de autoeficácia. Deste modo, compreende-se que não são somente as crenças dos estudantes devem ser desenvolvidas e fortalecidas no processo de ensino-aprendizagem, como também, deve-se estimular a participação ativa e proativa, por meio da autorregulação da aprendizagem.

Inicialmente, no Artigo 1, foram levantados artigos que versam sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, com publicações até 2023, com o intuito de abordar e levantar achados sobre a variável. As pesquisas apontam para a importância das crenças no desempenho escolar, associadas às estratégias de autorregulatórias, aos níveis elevados de motivação, empenho e engajamento do aluno, em diferentes áreas, como a matemática, a leitura e escrita. As pesquisas coletadas mostram níveis de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada mais acentuados em meninas, nos estudos que investigaram gênero, bem como maiores níveis de autoeficácia em estudantes de etapas de ensino menores. Ou seja, quanto mais velhos os estudantes, menores as crenças na própria capacidade autorregulatória. Supõe-se que ao longo da vida escolar, além de aumentarem as dificuldades nas matérias, maiores são os desafios enfrentados, os quais coincidem com o início da vida adulta, na fase da adolescência. Outra possibilidade é a presença de fatores como a ansiedade, que comprovadamente diminui as crenças e, conseqüentemente, o desempenho escolar.

A partir destas inferências, elaborou-se o Artigo 2, cujo objetivo foi avaliar as crenças de alunos dos últimos anos do ensino fundamental quanto à autoeficácia para autorregular

suas aprendizagens. Neste artigo, de cunho quantitativo, inferiu-se que as crenças dos alunos são satisfatórias para atividades como terminar a lição dentro do prazo estipulado pelo professor (43,9% muito capaz; 34,4% capaz). Para estudar enquanto tem coisas interessantes para fazer, o senso de capacidade diminui, se considerando mais ou menos capaz (30,5%) e capaz (30,2%).

Em itens como se concentrar nas matérias escolares durante as aulas e realizar anotações em sala enquanto o professor fala, a maioria dos estudantes compreende-se capaz ou muito capaz. Fora da escola, os estudantes informaram possuir as crenças fortalecidas para organizar e planejar o que precisa fazer em relação às coisas da escola. Quando se trata de lembrar-se das informações apresentadas na sala de aula e nos livros didáticos a maior parte (35,1%) se considera capaz, seguido dos que entendem ser mais ou menos capaz (32,1%). Sobre arrumar um lugar sem distrações para estudar e se motivar para fazer as tarefas escolares, 61,6%; 65,9%, respectivamente, se sentem capazes ou muito capazes. No quesito de corresponder às expectativas dos pais, a maioria (67,4%, n= 973) se considera capaz ou muito capaz. E, quanto às expectativas dos professores, se sentem mais ou menos capazes (28,7%) e capazes (42,6%). O Artigo 2, ao verificar os níveis de capacidades apontadas pelos estudantes, aponta para uma autoeficácia para a aprendizagem autorregulada robusta citada pelos próprios estudantes, tratando-se de como se percebem diante de suas capacidades acadêmicas. No entanto, como mencionado, a autoeficácia, sustenta aspectos motivacionais que necessitam de complementos comportamentais, cognitivos e metacognitivos para que a mudança ocorra com efetividade e atinja o sucesso acadêmico.

Por fim, no Artigo 3, objetivou-se avaliar as percepções sobre a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, com crenças fortes e vulneráveis de autoeficácia para aprendizagem autorregulada, sobre o desempenho escolar. Os resultados mostram que alunos com crenças vulneráveis de autoeficácia indicaram prevalência nos seguintes pontos fracos, os quais dificultam seu desempenho no contexto escolar, sendo eles: conversar (f = 21), dificuldades para manter a atenção (f = 8), barulho (f = 5) e entre outros. E, os com crenças fortes indicaram também conversar (f = 17) e a dificuldade para manter a atenção (f = 7) como seus pontos fracos mais incidentes relativos aos fatores que atrapalham o bom desempenho escolar. Infere-se que ambos os pontos são comuns aos dois grupos, os com crenças vulneráveis e crenças fortes. O termo “amizade”, por exemplo, foi indicado tanto como um ponto forte, quanto um ponto fraco, estando positivamente associado a tirar boas notas, leitura, escrita e outros, porém esteve ligado a

conversar, bagunça, medo de ir mal às tarefas, problemas emocionais, bullying, brincadeiras e barulho.

Se considerar os aspectos inerentes à aprendizagem, bem como a autorregulação nesse contexto, a ajuda de pares, neste caso a amizade dos colegas ou professores auxiliam a fortalecer as crenças de autoeficácia. No entanto, a gerência é fundamental para que as influências recebidas sejam positivas e aproveitadas de modo que não desvie dos objetivos acadêmicos, do contrário a tendência se envolver em atividades prejudiciais é maior. Neste sentido, as crenças de autoeficácia para a aprendizagem autorregulada auxiliam na correção do comportamento prejudicial e problemático.

Ao interrelacionar os resultados dos artigos, os quais mensuram de modo complementar quantitativa e qualitativamente a percepção de estudantes acerca da sua autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, infere-se que pesquisas como esta contribuem para verificar o quanto estes alunos se sentem capazes de realizar e executar estratégias autorregulatórias e se comprometem com a sua aprendizagem. Mas, conforme a literatura apresentada aponta apenas possuir a crença de que é capaz não determina o curso da ação, por se tratar de uma dimensão motivacional. Outras estratégias, englobadas em casa fase da aprendizagem autorregulada, irão determinar a o curso da ação, ambas amparadas por aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e emocionais.

Outro aspecto importante foi a análise qualitativa da percepção, que oportunizou aos próprios participantes, com crenças fortes e vulneráveis, identificar os pontos fortes e fracos que contribuem para o seu desempenho. Em análise, observa-se que os pontos fortes e fracos trata-se de estratégias autorregulatórias que ora estão enfraquecidas, ora fortalecidas, ao considerar que houve pontos que se apresentaram como fracos e fortes pelos dois grupos de alunos, como o termo conversar que se mostrou como um ponto fraco para alunos com forte senso de autoeficácia e, também, foi um ponto fraco para os alunos com crenças vulneráveis.

Ao longo desta tese surgiram algumas limitações, as quais restringiram a profundidade de aspectos como a regionalidade das respostas dos participantes, visto que se trata de um estudo produzido na região norte do Brasil, que possui suas peculiaridades em relação à região sudeste, locus desta pesquisa também. Outra limitação foi a ausência na correlação dos resultados de AEARA com o desempenho acadêmico dos participantes, principalmente dos alunos de Ananindeua – Pará. Sugere-se que estudos futuros considerem aspectos específicos das escolas, bem como identifique as estratégias autorregulatórias mais utilizadas, citadas pelos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS (Seções I e II)

AGUIAR, F. R. M. Pandemia da covid- 19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ARTINO JR, A. R. Bandura, Ross, and Ross: observational learning and the Bobo Doll. **Online submission**, 2007.

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. 1.ed, São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

AZZI, R. G.; CASANOVA, D. C. G. **Conversas sobre crenças de autoeficácia para aprender**: texto para professoras e professores. 1.ed., Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2020a.

AZZI, R. G.; CASANOVA, D. C. G. **Conversas sobre crenças de autoeficácia**: texto para gestoras e gestores escolares. 1.ed., Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2020b.

AZZI, R. G.; CASANOVA, D. C. G. **Crenças de autoeficácia para estudar**: texto para pais e responsáveis. 1.ed., Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2020c.

AZZI, R. G.; COSTA FILHO, R. A.; PEDERSEN, S. A.; MACIEL, A. C. M. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. 1.ed., Belo Horizonte: Ed. Artesã, p.144, 2021.

AZZI, R. G.; CASANOVA, D. C. G. Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. **TSC em Foco**, v. 15, n. 1, p. 22-36, 2021.

AZZI, R. G.; CASANOVA, D. C. G.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010.

AZZI, R. G.; LIMA JÚNIOR, E. J.; CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letra, v. 1, 2017.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: Polydoro, S. A. J. (org.), 2017. **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem**: Contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra1, Coleção TSC em Debate 3, 2017, 182p.

BANDURA, A. In search of pure unidirectional determinants. **Behavior Therapy**, v. 12, n. 1, p. 30-40, 1981.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychologist**, v. 44, n. 9, p.1175–84, 1989.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. **Journal of applied sport psychology**, v. 2, n. 2, p. 128-163, 1990a.

BANDURA, A. **Multidimensional scales of perceived self-efficacy**. 1990b.

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

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977a.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977b.

BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American psychologist**, v. 33, n. 4, p. 344, 1978.

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

BANDURA, A. Social cognitive theory. In: R. Vasta (Ed.), **Annals of child development**. v.6. Six theories of child development (p. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v.50, n.2, p.248-287, 1991a.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and selfreactive mechanisms. In: Dienstbier, R. A. (Ed.) **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln, University of Nebraska Press, v.38, p. 69-164, 1991b.

BANDURA, A. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior**, New York: Academic Press, v. 4, p.71-81, 1994.

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

BANDURA, A. Social cognitive theory: na agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, p. 21-41, 1999.

BANDURA, A. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. **European Psychologist**, v. 7, p. 1–16, 2002.

BANDURA, Albert. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on psychological science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.

BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. **Advances in self research**, v. 3, p. 15-49, 2008a.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.176, 2008.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child development**, v. 67, n. 3, p.1206-1222, 1996.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C.; REGALIA, C. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Journal of personality and social psychology**, v. 80, n. 1, p.125, 2001.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child development**, v. 67, n. 3, p. 1206-1222, 1996.

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 63, n. 3, p. 575, 1961.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo, Edições 70- Brasil, São Paulo, 2011.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. de P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BASILI, E.; PLATA, M. G.; BARBOSA, C. P.; GERBINO, M.; THARTORI, E.; LUNETTI, C.; ...; PASTORELLI, C. Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. **Plos one**, v. 15, n. 1, e0227756, 2020.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018.

BEMBENUTTY, H. The first word: A letter from the guest editor on self-regulation of learning. **Journal of Advanced Academics**, v. 20, n. 1, p. 5-16, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. **Journal of Social Psychology**, v. 130, p. 353–363, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rceb005_09.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 24 jun 2023.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. Estatística básica. In: **Estatística básica**. 2010, p. 540.

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

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. T. (Org.). **Leituras de Psicologia para a formação de professores**. Petrópolis: Vozes, p. 115-134, 2000.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, v. 2, p.116-133, 2001.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em revista**, n. 54, p. 175-184, 2014.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; BORGOGNI, L.; STECA, P. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 95, n. 4, p. 831-832, 2003.

CAPRARA, G. V.; FIDA, R.; VECCHIONE, M.; DEL BOVE, G.; VECCHIO, G. M.; BARBARANELLI, C.; BANDURA, A. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v.100, n. 3, p.525–534, 2008.

CAPRARA, G. V.; REGALIA, C.; BANDURA, A. Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. **European psychologist**, v. 7, n. 1, p.63, 2002.

CARROLL, J. M.; FOX, A. C. Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 2056, 2017.

CORNO, L. Aspectos voluntários da aprendizagem autorregulada. Aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico. **Perspectivas teóricas**, v. 2, p. 191-225, 2001.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

EMILIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A. Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: adaptação e validação para universitários. **Psico-USF**, v. 25, p. 685-696, 2021.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: Fundamentos e implicações no Contexto Educativo. 19-31. In: POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Letral (Coleção TSC em Debate 3), Porto Alegre 2017, 182p.

ENDLER, N. S.; MAGNUSSON, D. E. **Interactional psychology and personality**. 1976.

FRANCISCO, Q. A. dos S.; MARTINEZ, M. R. Concepção e divulgação de um e-survey para pesquisa em administração aplicada em enfermagem. **Revista de Administração em Saúde**, v. 20, n. 80, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., Editora Atlas SA, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Grupo GEN. 2022.

GÜNTHER, H.; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. Q. Multimétodos. In CAVALCANTE, S.; G.A. ELALI (Orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 250-266, 2011.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (org.). **Autoeficácia em contextos e Saúde, Educação e Política**. Porto Alegre: Ed. Letral, 142p., 2017.

IAOCHITE, R. T.; COSTA, R. A. D.; MATOS, M. D. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 45-54, 2016.

IAOCHITE, R. T. Crenças de Autoeficácia: considerações Teóricas. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (org.). **Autoeficácia em contextos e Saúde, Educação e Política**. Porto Alegre: Ed. Letral, 2017, 142p.

ITAÚ SOCIAL. **Sumário Executivo – Projeto 054**. Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia 2019. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp->

content/uploads/2021/08/Sumario_executivo_Roberta_Azzi_SucessoEscolar.pdf. Acesso em: 30 abr 2022.

JOËT, G.; USHER, E. L.; BRESSOUX, P. Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. **Journal of educational psychology**, v. 103, n. 3, p. 649, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. In: **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 2012. p. 277-277.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012.

MELO-HURTADO, D. S.; JAIMES-VALENCIA, M. L. Autoeficacia, actitud hacia el consumo de drogas y salud percibida de niños escolarizados. **Hacia la Promoción de la Salud**, v. 20, n. 2, p. 118-131, 2015.

MILLER, J. W.; COOMBS, W. T.; FUQUA, D. R. An examination of psychometric properties of Bandura's Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. **Measurement and evaluation in counseling and development**, v. 31, p. 186-196, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 87-99, 2015.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2017.

PAJARES, F. **Albert Bandura: biographical sketch**. 2004.

PAJARES, F. Direções atuais na pesquisa de auto-eficácia. **Avanços na motivação e realização**, v. 10, n. 149, p. 1-49, 1997.

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory Into Practice**, v. 41, p. 116-225, 2002.

PAJARES, F. JOHNSON, M. J.; USHER, E. L. Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. **Research in the Teaching of English**, p. 104-120, 2007.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-11, 2008

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Students' self-Efficacy In: **Their Self-Regulated Learning Strategies: A Developmental Perspective**. *Psychologia*, v. 45, n. 4, p. 211-221, 2002.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología educativa**, v. 20, n. 1, p.11-22, 2014.

PASTORELLI, C.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; ROLA, J.; ROZSA, S.; BANDURA, A. The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 17, n. 2, p. 87, 2001.

PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social. **Curitiba: Juruá**, p. 155-169, 2014.

PINTRICH, P. R.; DEGROOT, E. Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Boston, MA. 1990.

PINTRICH, P. R.; DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v. 82, n. 1, p. 33, 1990.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 29. 2009.

RAMDASS, D.; ZIMMERMAN, B. J. Developing self-regulation skills: The important role of homework. **Journal of advanced academics**, v. 22, n. 2, p. 194-218, 2011.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, 2015.

RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. de C. S.; SILVA, E. P. **Teoria Social Cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo - Editora Dialética, 2022, 124p.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2019.

RUSSO, G. A.; AZZI, R. g.; MACIEL, A. C. de M. Projeto Sucesso Escolar: considerações sobre. Estudo Piloto. **TSC em Foco**, n.8, v.1, 18-28, 2019.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (ed.). **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. New York: Plenum Press, p. 281-303, 1995.

SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: **Handbook of self-regulation** (631-649). Academic Press. 2000.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L. Self-efficacy development in adolescence. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, n. 1, p. 71-96, 2006.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Assessing self-efficacy for self-regulated learning. **Handbook of self-regulation of learning and performance**, p. 282-297, 2011.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading & writing quarterly**, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

SERPA, A. L. de O.; SOARES, T. M.; FERNANDES, N. DA S. Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. **Avaliação psicológica**, v.14, n.2, 189-197, 2015.

SILVA, E. P. **Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

SKINNER, B. F. **Beyond freedom and dignity**. New York: Knopf, 1971.

TEIXEIRA, M. O. A escala multidimensional de auto-eficácia percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 25, p. 141-157, 2008.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W. e outros. Extensão PRISMA para revisões de escopo (PRISMA-ScR): lista de verificação e explicação. **Anais de medicina interna**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, Netherlands, v. 23, p. 944-956, 2007.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary educational psychology**, v. 31, n. 2, p. 125-141. 2006.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. **Educational and psychological measurement**, v. 68, n. 3, p. 443-463, 2008.

WEBB-WILLIAMS, J. Gender differences in school childrens self-efficacy beliefs: students and teachers perspectives. **Educational Research and Reviews**, v. 9, n. 3, p. 75-82. 2014.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. **Contemporary educational psychology**, v. 11, n. 4, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v.81, p.329–339, 1989.

ZIMMERMAN, B J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51, 1990.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D. H. Schunk; B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performances: Issues and educational implications**, pp. 3–21. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1994.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation:** A social cognitive perspective. In: Handbook of self-regulation. Academic press, p.13-39, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: an essential motive do learn. **Contemporary Educational Psychology**, 25, p. 82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American educational research journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. **Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance:** Graduate center of city university of new york. Handbook of self-regulation of learning and performance (63-78). Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American educational research journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.

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

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. **Motives to self-regulate learning.** Handbook of motivation at school, v. 247, 2009.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of educational psychology**, v. 80, n. 3, p. 284, 1988.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Educational Psychology: A century of contributions.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 431-457, 2003.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – menor de 18 anos (1ª via)

TÍTULO DA PESQUISA: “Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia”.

Eu,..... RG..... abaixo assinado, responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a coordenação da pesquisadora Roberta Gurgel Azzi, pesquisadora do Centro de estudos e pesquisas TSC, **Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:**

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar crenças de autoeficácia e fatores que as influenciam.
- 2- Durante o estudo serão utilizadas as seguintes escalas: Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM) (Polydoro e Guerreiro-Casanova, 2015) com 16 itens a confiança para aprender, atuar na vida escolar e para decisão de carreira. Autoeficácia para Matemática (Joet *et al.*, 2011), com 15 itens avaliam o senso geral das capacidades em matemática. Autoeficácia para Escrita (Pajares e Valiante, 2012) com 10 itens e que avalia a confiança em desempenhar determinadas habilidades de escrita. Autoeficácia para Leitura (Carroll e Fox, 2017) com 19 itens que avaliam a crença em realizar uma série de tarefas relacionadas à leitura. Autoeficácia social (Dantas et al, 2012), composta por 25 itens que avaliam interação grupal, a autoeficácia para fazer novos amigos/contatos, e a autoeficácia para interação com outra pessoa. Autoeficácia para Regulação Emocional (Maciel et al, 2017) com 19 itens que avaliam compreender o quanto uma pessoa se sente capaz de controlar as emoções negativas e expressar as emoções positivas.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo também provável que causem desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone;
- 8 - Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, sempre que julgar necessário pelo telefone número;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____,
Local

data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

ANEXO 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia”. Neste estudo temos o objetivo de avaliar as crenças de eficácia acadêmica e fatores que as influenciam.

Para participar deste estudo você precisará responder a seis escalas com questões sobre como você lida com suas emoções em algumas situações do dia-a-dia e informações sobre seus dados pessoais. Você foi escolhido(a) em participar porque ajudará a entender mais sobre estas questões.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você (ou o seu responsável) poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. A sua participação é voluntária e as pesquisadoras garantem que irão tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE 1 – Lista de Verificação PRISMA-ScR

Itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e extensão de meta-análises para revisões de escopo (PRISMA-ScR) Lista de verificação

SEÇÃO	ITEM	ITEM DA LISTA DE VERIFICAÇÃO PRISMA-ScR	RELATÓRIO NA PÁGINA N°
TÍTULO			
Título	1	Identifique o relatório como uma revisão de escopo.	Clique aqui para inserir texto.
RESUMO			
Resumo estruturado	2	Forneça um resumo estruturado que inclua (conforme aplicável): histórico, objetivos, critérios de elegibilidade, fontes de evidência, métodos de mapeamento, resultados e conclusões que se relacionam com as questões e objetivos da revisão.	Clique aqui para inserir texto.
INTRODUÇÃO			
Justificativa	3	Descreva a justificativa para a revisão no contexto do que já é conhecido. Explique por que as questões / objetivos da revisão se prestam a uma abordagem de revisão de escopo.	Clique aqui para inserir texto.
Objetivos	4	Forneça uma declaração explícita das questões e objetivos sendo abordados com referência aos seus elementos-chave (por exemplo, população ou participantes, conceitos e contexto) ou outros elementos-chave relevantes usados para conceituar as questões e / ou objetivos da revisão.	Clique aqui para inserir texto.
MÉTODOS			
Protocolo e registro	5	Indique se existe um protocolo de revisão; indique se e onde ele pode ser acessado (por exemplo, um endereço da Web); e, se disponível, forneça informações de registro, incluindo o número de registro.	Clique aqui para inserir texto.
Critério de eleição	6	Especifique as características das fontes de evidência usadas como critérios de elegibilidade (por exemplo, anos considerados, idioma e status de publicação) e forneça uma justificativa.	Clique aqui para inserir texto.
Fontes de informação*	7	Descreva todas as fontes de informação na pesquisa (por exemplo, bases de dados com datas de cobertura e contato com os autores para identificar fontes adicionais), bem como a data em que a pesquisa mais recente foi executada.	Clique aqui para inserir texto.
Procurar	8	Apresente a estratégia de busca eletrônica completa para pelo menos 1 banco de dados, incluindo quaisquer limites usados, de forma que possa ser repetida.	Clique aqui para inserir texto.
Seleção de fontes de evidência †	9	Declare o processo de seleção de fontes de evidência (ou seja, triagem e elegibilidade) incluídas na revisão do escopo.	Clique aqui para inserir texto.
Processo de mapeamento de dados ‡	10	Descreva os métodos de mapeamento de dados das fontes de evidências incluídas (por exemplo, formulários calibrados ou formulários que foram testados pela equipe antes de seu uso, e se o	Clique aqui para inserir texto.

SEÇÃO	ITEM	ITEM DA LISTA DE VERIFICAÇÃO PRISMA-ScR	RELATÓRIO NA PÁGINA N°
		mapeamento de dados foi feito de forma independente ou em duplicata) e quaisquer processos para obter e confirmar dados de investigadores.	
Itens de dados	11	Liste e defina todas as variáveis para as quais os dados foram buscados e quaisquer suposições e simplificações feitas.	Clique aqui para inserir texto.
Avaliação crítica de fontes individuais de evidências	12	Se feito, forneça uma justificativa para conduzir uma avaliação crítica das fontes de evidência incluídas; descrever os métodos usados e como essas informações foram usadas em qualquer síntese de dados (se apropriado).	Clique aqui para inserir texto.
Síntese de resultados	13	Descreva os métodos de tratamento e resumo dos dados mapeados.	Clique aqui para inserir texto.
RESULTADOS			
Seleção de fontes de evidência	14	Forneça o número de fontes de evidências selecionadas, avaliadas quanto à elegibilidade e incluídas na revisão, com os motivos das exclusões em cada estágio, de preferência usando um diagrama de fluxo.	Clique aqui para inserir texto.
Características das fontes de evidência	15	Para cada fonte de evidência, apresente as características para as quais os dados foram mapeados e forneça as citações.	Clique aqui para inserir texto.
Avaliação crítica dentro de fontes de evidência	16	Se feito, apresente os dados da avaliação crítica das fontes de evidências incluídas (ver item 12).	Clique aqui para inserir texto.
Resultados de fontes individuais de evidência	17	Para cada fonte de evidência incluída, apresente os dados relevantes que foram mapeados e que se relacionam com as questões e os objetivos da revisão.	Clique aqui para inserir texto.
Síntese de resultados	18	Resuma e / ou apresente os resultados do gráfico conforme se relacionam com as questões e os objetivos da revisão.	Clique aqui para inserir texto.
DISCUSSÃO			
Resumo da evidência	19	Resuma os principais resultados (incluindo uma visão geral dos conceitos, temas e tipos de evidências disponíveis), faça um link para as questões e objetivos da revisão e considere a relevância para os grupos-chave.	Clique aqui para inserir texto.
Limitações	20	Discuta as limitações do processo de revisão do escopo.	Clique aqui para inserir texto.
Conclusões	21	Forneça uma interpretação geral dos resultados no que diz respeito às questões e objetivos da revisão, bem como às possíveis implicações e / ou próximos passos.	Clique aqui para inserir texto.
FINANCIAMENTO			
Financiamento	22	Descreva as fontes de financiamento para as fontes de evidências incluídas, bem como as fontes de financiamento para a revisão do escopo. Descreva a função dos financiadores da revisão do escopo.	Clique aqui para inserir texto.

JBÍ = Instituto Joanna Briggs; PRISMA-ScR = Itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e extensão de meta-análises para revisões de escopo.

* De onde as *fontes de evidência* (veja a segunda nota de rodapé) são compiladas, como bancos de dados bibliográficos, plataformas de mídia social e sites.

† Um termo mais inclusivo / heterogêneo usado para explicar os diferentes tipos de evidências ou fontes de dados (por exemplo, pesquisa quantitativa e / ou qualitativa, opinião de especialistas e documentos de política) que podem ser elegíveis em uma revisão de escopo em oposição a apenas estudos. Isso não deve ser confundido com *fontes de informação* (veja a primeira nota de rodapé).

‡ As estruturas de Arksey e O'Malley (6) e Levac e colegas (7) e a orientação do JBI (4, 5) referem-se ao processo de extração de dados em uma revisão de escopo como gráfico de dados .

§ O processo de examinar sistematicamente as evidências de pesquisa para avaliar sua validade, resultados e relevância antes de usá-las para informar uma decisão. Este termo é usado para os itens 12 e 19 em vez de "risco de viés" (que é mais aplicável a revisões sistemáticas de intervenções) para incluir e reconhecer as várias fontes de evidência que podem ser usadas em uma revisão de escopo (por exemplo, quantitativa e / ou pesquisa qualitativa, opinião de especialistas e documento de política).

De: Tricco AC, Lillie E, Zarin W, O'Brien KK, Colquhoun H, Levac D, *et al.* Extensão PRISMA para revisões de escopo (PRISMA-ScR): Lista de verificação e explicação. **Ann Intern Med.** 2018; 169: 467–473. [doi: 10.7326 / M18-0850](https://doi.org/10.7326/M18-0850) .

APÊNDICE 2 – Parecer Consubstanciado

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autorregulação e capacitação de pedagogos, policiais militares e civis.

Pesquisador: MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25425819.2.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.788.991

Apresentação do Projeto:

O Projeto considera que o cenário educacional vem sofrendo diversas alterações no decorrer dos anos, uma delas é a maneira com que está se desdobrando o aprender do aluno, um dos principais cerne do processo educativo. Neste cenário, o construto da Autorregulação vem ganhando espaço entre pesquisadores nacionais e internacionais, os quais buscam alternativas de aperfeiçoar a essência do aprender a aprender. A Teoria Social Cognitiva, preconizada por Albert Bandura (1986) adota tal construto como um conceito essencial e que possui influências diretas e significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Esta teoria investiga, dentre outros aspectos, mecanismos cognitivos (intrínsecos), fatores contextuais (extrínsecos), e suas relações com o comportamento humano (GATTI, 2010; BANDURA 1986). No meio acadêmico, considera-se que tal construto é indispensável para todos os indivíduos, independente do nível de ensino, devido sua operacionalidade auxiliar no desenvolvimento integral e autônomo, e na sua formação profissional. O baixo índice de autonomia do aluno pode ser considerado um aspecto gerador de problemáticas no processo de formação de professores. Sendo necessário, portanto, pensar e repensar estratégias promotoras de comportamentos autorregulatórios. A aprendizagem de modo geral, deve ser compreendida nos mais diversos contextos, como é o caso da Segurança Pública. A formação dos policiais militares ou civis é de suma importância para enfrentar e combater o avanço da violência, sendo ela, manifestada de várias formas, como física, psicológica, cibernética, e outras. O combate aos crimes virtuais tem sem intensificado nos últimos anos, necessitando

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE 3 – Normas da Revista Paidéia

Orientações gerais para submissão

ATENÇÃO:

O não cumprimento de QUALQUER dos itens descritos nas instruções aos autores e no checklist para autores é suficiente para a RECUSA do manuscrito em qualquer etapa/rodada de avaliação, razão pela qual a Comissão Editorial recomenda fortemente que os autores façam uma revisão completa/adaptação formal do manuscrito antes da submissão.

O escritório das revistas verificará: (a) a conformidade do manuscrito com as instruções aos autores (normas de publicação); (b) conformidade do manuscrito com a lista de verificação dos autores. Havendo pendências, os autores terão DUAS OPORTUNIDADES para adaptação. Manuscritos pendentes mais de duas vezes por inadequação das instruções aos autores (normas de publicação) e o checklist não poderão ser submetidos/recebidos novamente.

Os manuscritos devem ser submetidos exclusivamente por meio do sistema de gerenciamento do processo de publicação eletrônica (ScholarOne) disponível em <http://mc04.manuscriptcentral.com/paideia-scielo>.

Ao enviar, os seguintes arquivos devem ser anexados no sistema (no campo específico):

Arquivo do Word com o manuscrito,

Folha de rosto identificada (arquivo Word) contendo: (1) Título completo em português, inglês e espanhol; (2) Nome completo de cada autor; (3) Afiliação institucional de cada autor; (4) Nome na referência bibliográfica de cada autor; (5) Número ORCID de cada autor; (6) E-mail, número de celular e endereço correspondente de cada autor; (7) Informar se o manuscrito surgiu de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou tese de habilitação de professor. Em caso afirmativo, indicar título, autor, Programa de Pós-Graduação, universidade e ano de defesa; (8) Informar a fonte de financiamento, se houver; (9) Agradecimentos, se houver; (10) Nome da instituição responsável pelo Comitê de Ética em Pesquisa no qual o estudo foi aprovado e número do CAAE (Certificado de Apresentação para Avaliação Ética).

Lista de verificação de envio (preenchida, digitalizada e assinada) disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19KqSpmAp9A7DTvpSnS5UrDgb2AhiK0D3/view?usp=sharing>

Declaração de Responsabilidade e Cessão de Direitos Autorais (disponível em <http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/paideia/ttdaEN-US.pdf>, digitalizada e assinada por todos os autores). Versão em português disponível no link <http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/paideia/ttda.pdf>. Versão em espanhol disponível no link <http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/paideia/ttdaES-ES.pdf>

Arquivo digital com aprovação do IRB (quando a pesquisa envolver seres humanos).

Figuras em formato editável/"aberto" (caso o manuscrito inclua este item). São aceitos os seguintes programas de edição: Excel, GraphPrism, SPSS 22, Corel Draw Suite X7, Word e Power Point. Somente as seguintes extensões são aceitas: .cdr, .pzf, .spv, .xls, .doc, .docx, .ppt, .pptx, .vsdx, .vst.

No caso de manuscritos sobre validação de escalas, seguir as orientações abaixo:

1. Encaminhar a versão original da escala (no idioma original) como documento adicional no sistema;
2. Inserir a escala validada para o português como apêndice do manuscrito (neste caso, as páginas referentes a este apêndice não serão consideradas no limite de páginas estabelecido pelas diretrizes da revista).
3. Nas tabelas relacionadas aos itens da escala, inserir o nome do item no idioma original e sua correspondência em português (para os casos em que a escala foi originalmente publicada em outro idioma).

Na submissão, no campo próprio, deve constar no sistema o número de registro ORCID® (Open Researcher and Contributor ID) do autor. Todos os autores devem ter cadastro atualizado no ScholarOne, associado ao ORCID. Lembre-se que apenas os titulares de suas contas podem preencher ou validar o ORCID com sua própria senha. Não é possível que terceiros preencham e/ou validem.

No caso de autor que não possua número ORCID, deverá se cadastrar **através** do link: <https://orcid.org/register>. A inscrição é gratuita, para mais informações acesse o link: <https://orcid.org/about/what-is-orcid/mission>. A revista não se responsabiliza por instruir o autor sobre o cadastro na plataforma ORCID.

Os manuscritos enviados via ScholarOne recebem um protocolo de identificação numérica.

A *Paidéia* adota integralmente os padrões de publicação do Manual de Publicação da American Psychological Association (6ª edição, 2010). A orientação da APA prevalece sobre qualquer possível omissão de informações no detalhamento a seguir. É importante observar alguns passos antes da submissão do manuscrito: (1) revisar cuidadosamente o

texto para correção gramatical, erros tipográficos e bibliográficos, considerando também os itens incluídos na submissão; (2) verificar se todos os requisitos das Diretrizes de Publicação foram atendidos com o checklist de submissão.

Ao submeter, o manuscrito deverá ser submetido à *Paidéia* em português, exceto nos casos de autoria estrangeira plena (inglês e/ou espanhol).

Os textos devem ser formatados da seguinte forma: forro duplo (distância de 1 cm entre linhas), justificado, em fonte Times New Roman, tamanho 12, transversalmente ao texto, respeitando o limite de páginas. O manuscrito deve ser numerado. Deve ser adotado o formato A4, com margens de 2,5cm (superior, inferior, esquerda e direita) e recuo da primeira linha do parágrafo: tabulação = 1,25cm.

A apresentação dos trabalhos deve seguir uma ordem específica, considerando:

1. Folha de rosto sem dados pessoais, incluindo:

1.1. Título completo em português, não superior a 12 palavras;

1.2. Título completo em inglês, compatível com a versão em português;

1.3. Título completo em espanhol, compatível com a versão em português;

1.4. Sugestão de título corrido em inglês, não superior a 50 caracteres (incluindo letras, pontuação e espaços).

ATENÇÃO: Como o manuscrito é submetido à revisão cega. Os autores são responsáveis por verificar se não há elementos capazes de identificá-los em qualquer parte do texto. *Paidéia* não se responsabiliza por procedimentos de autores que não cumpram esta diretriz. O nome do autor deve ser removido das propriedades do arquivo, utilizando a ferramenta “Propriedades”, no menu de arquivos do MS Word, e de qualquer outra parte do manuscrito submetido. É imprescindível que o arquivo referente ao manuscrito não tenha nenhuma forma de identificação de autoria, que inclua menções a instituições às quais os autores estão vinculados, detalhes sobre o método que possibilitou a identificação ou origem etc. Os autores cujo manuscrito foi recomendado para publicação podem incluir essas informações na etapa de revisão final. Não serão aceitos anexos e apêndices, nem ilustrações coloridas, reproduções de fotografias, tabelas sombreadas ou notas de rodapé no texto. *Paidéia* .

Em caso de aprovação, os trabalhos serão publicados na versão completa em inglês. Em outras palavras, para publicação, os autores devem providenciar a tradução do manuscrito (conforme aprovado) para o inglês e arcar com os custos dessa tradução. Para garantir a qualidade e uniformidade dos textos traduzidos para o inglês, somente tradutores

credenciados estão autorizados a realizar essas traduções. O Comitê de Tradutores Credenciados é formado por profissionais altamente qualificados e com experiência comprovada em traduções científicas. A *Paidéia* não cobra taxas de submissão, avaliação ou publicação (APCs e taxas de submissão).

2. **Resumo, em português.** O limite de resumo é de 150 palavras. No caso de relatórios de pesquisa, o resumo deve incluir: uma breve descrição do problema de pesquisa, objetivo, características relevantes da amostra, método de coleta de dados, resultados e conclusões (ou considerações finais para estudos qualitativos). As considerações finais devem apresentar as implicações ou aplicações do conhecimento produzido. Para relatos de pesquisa, o método deve fornecer informações consistentes sobre os participantes (número de participantes e seu estágio de desenvolvimento: criança, adulto, adolescente, idoso), nome dos instrumentos e procedimentos utilizados. Apenas os resultados mais importantes, que respondem aos objetivos da pesquisa, devem ser mencionados no resumo (escrito de forma contínua). Nenhuma referência deve ser incluída.

3. *Resumo.* O limite de resumo é de 150 palavras. Deve obedecer às mesmas especificações da versão em português, incluindo as Palavras-chave, de acordo com o Vocabulário de Termos em Psicologia.

4. *Resumir.* O limite de resumo é de 150 palavras. Deve obedecer às mesmas especificações da versão portuguesa, incluindo a *Palabras clave*, de acordo com o Vocabulário de Termos em Psicologia.

5. **O próprio texto.** A organização do manuscrito deve ser de fácil reconhecimento, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esse padrão. O texto deve começar com uma introdução e incluir os seguintes títulos: Método, Resultados e Discussão. Como a introdução do manuscrito é facilmente identificada pelo seu lugar no texto, o título Introdução não é necessário. Esta seção deve ser sobre o desenvolvimento do problema em pesquisa; ao final, deve indicar o objetivo do estudo, cuja redação deve ser idêntica à do resumo em português. Nos relatórios de pesquisa, a seção Método deve incluir os seguintes subtítulos: Participantes (deve descrever adequadamente as características dos participantes e os critérios de inclusão e exclusão utilizados para compor a amostra do estudo), Instrumentos, Procedimento (este último subdividido em Coleta de Dados e Análise de Dados) e, por fim, o subtítulo Considerações Éticas, no qual os autores devem mencionar a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, mas não o nome da instituição a qual o comitê está vinculado e o CAAE número, uma vez que esta informação deve estar na folha de rosto

identificada, conforme mencionado anteriormente. Os autores cujo manuscrito foi recomendado para publicação devem incluir esta informação durante a etapa de revisão final. Os autores devem terminar a seção de Discussão com um comentário bem fundamentado, justificando a importância dos achados do estudo. Nesta seção, os autores devem apresentar as principais contribuições que a pesquisa oferece para a área de conhecimento da Psicologia. Além das implicações e possíveis aplicações do conhecimento produzido,

Os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas devem ser indicados no texto. As citações de outros autores devem ser feitas de acordo com as normas da APA, conforme exemplificado na seção VII. As transcrições completas de um texto devem ser delimitadas por aspas e referência ao autor, seguidas do número da página referida. A citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco único, iniciando com uma nova linha, a 05 (cinco) espaços da borda, na mesma posição do parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, semelhante ao restante do texto. Este tipo de citação deve ser evitado. Os autores são totalmente responsáveis pelo conteúdo e exatidão das citações.

6. Referências. As referências utilizadas devem ser coerentes com o referencial teórico-metodológico do estudo. Nesse sentido, a literatura sobre o tema de pesquisa deve ser recuperada, privilegiando os trabalhos científicos em detrimento de outras modalidades de publicação. As referências devem estar atualizadas. O manuscrito deve apresentar no MÁXIMO 24 referências, e 50% dessas referências devem ser de artigos de periódicos publicados nos últimos cinco anos. Exceção: manuscritos na categoria "revisão sistemática da literatura". O não cumprimento desta diretriz implica a devolução do manuscrito aos autores. São permitidas apenas duas (totais) autocitações/referências aos autores do manuscrito submetido. Manuscritos com mais de duas autocitações serão devolvidos aos autores em qualquer etapa do processo editorial, mesmo após aprovação para publicação.

7. As Figuras e Tabelas devem ser inseridas após a seção Referências. O local de inserção sugerido deve ser indicado no corpo do texto. As palavras Figura e Tabela nos textos devem ser sempre grafadas com a primeira letra maiúscula, seguida do respectivo número a que se referem. Expressões como “tabela acima” ou “figura abaixo” não devem ser utilizadas, pois as localizações podem mudar durante o processo de edição. Os padrões da APA não incluem os nomes Gráficos e Gráficos, mas apenas Tabelas e Figuras. Figuras e Tabelas devem ser apresentadas com suas respectivas legendas e títulos, um por página.

7.1 Figuras, incluindo legendas, em preto e branco. Como a versão publicada não pode

exceder 8,3 cm de largura para figuras simples e 17,5 cm de largura para figuras complexas, o autor deve certificar-se de que nenhuma qualidade de legenda seja perdida caso seja necessária a redução da largura. Não serão aceitas reproduções de desenhos. A quantidade de figuras e tabelas não pode ultrapassar cinco. Figuras e desenhos devem ter resolução de 600 dpi ou superior. Gráficos e desenhos devem ser gerados em programas de desenho vetorial (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator etc.). Gráficos exibidos com linhas de grade não são suportados e elementos (barras, círculos) não podem exibir volume (3-D). Para figuras ou tabelas publicadas em outras fontes, deve-se anexar no sistema documento que comprove a permissão específica aos autores do manuscrito submetido e *Revista Paidéia* para publicação. No corpo da figura ou tabela deve ser mencionada a fonte apropriada. No caso de fotografias, é necessário enviar declaração com autorização para uso de imagem específica aos autores do manuscrito e à revista *Paidéia*. Além de constar no arquivo do manuscrito, as figuras devem ser anexadas em formato editável, como documento de acrécimo no sistema. Os seguintes programas de edição são suportados: Excel, GraphPrism, SPSS 22, Corel Draw Suite X7, Word e Power Point. Somente as seguintes extensões são aceitas: .cdr, .pzf, .spv, .xls, .xlsx, .doc, .docx, .ppt, .pptx, .vsdx, .vst.

7.2 As tabelas, incluindo títulos e notas, devem ser produzidas em preto e branco, uma por página. A mesa não pode ultrapassar (17,5 x 23,7) cm (largura x comprimento). Ao prepará-los, o autor deve limitar a largura a 60 caracteres para que tabelas simples ocupem uma coluna diagramada, incluindo três espaços de caracteres entre as colunas da tabela, limitando as tabelas complexas a uma largura de 125 caracteres para ocupar duas colunas diagramadas. O comprimento da tabela não pode exceder 55 linhas, incluindo título e notas de rodapé. Para outros detalhes, especialmente para casos anômalos, consulte o manual da APA. A quantidade de figuras e tabelas não pode exceder cinco unidades.

As informações numéricas e estatísticas devem ser apresentadas de acordo com o Manual de Publicação da American Psychological Association (6ª edição, 2010).

Os autores devem resolver eventuais inconsistências entre as normas APA e a escrita em português, tendo em vista as regras gerais de escrita nessa língua.

A formatação do manuscrito, tabelas, figuras e demais elementos devem seguir rigorosamente o manual da APA. A não observância desses elementos pode representar um motivo para que o Conselho Editorial rejeite o manuscrito. Como fonte complementar, os autores devem acessar a informação online sobre o manual da APA

em: <http://www.apastyle.org/>

Exemplos de citações no corpo do manuscrito

Citação de artigos com vários autores

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explícito em todas as citações usando e ou & conforme mencionado abaixo:

O método proposto por Siqueland e Delucia (1969), mas “O método foi inicialmente proposto para o estudo da visão (Siqueland & Delucia, 1969).

2. De três a cinco autores

O sobrenome de cada autor é explícito na primeira citação, como acima. A partir da segunda citação, apenas o sobrenome do primeiro autor é explícito, seguido de “*et al.*” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro do mesmo parágrafo:

Spielberg, Gorsuch e Luschene (1924) verificaram que [primeira citação]

Spielberger et ai. (1924) observou que [próxima citação, primeiro no parágrafo]

Spielberg et ai. verificado que [o ano é omitido nas citações seguintes quando no mesmo parágrafo]

Exceção: Se o formulário abreviado resultar em referências idênticas a dois trabalhos com coautores diferentes, os nomes dos autores são mencionados para evitar qualquer confusão. Hayes, SC, Brownstein, AJ, Hass, JR, & Greenway, DE (1986) e Hayes, SC, Brownstein, AJ, Zettle, RD, Rosenfarb, I., & Korn, Z. (1986) artigos são mencionados como segue :

Hayes, Brownstein, Hass et ai. (1986) e Hayes, Brownstein, Zettle et ai. (1986) verificaram que...

Na seção Referências, todos os nomes são mencionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, a partir da primeira citação, menciona-se apenas o sobrenome do primeiro autor, seguido de “*et al.*”, exceto em caso de ambiguidade, quando se utiliza o mesmo procedimento descrito acima.

Na seção Referências, todos os nomes são mencionados.

Citação de artigos com base em fonte secundária

O artigo usa uma referência que discute outra referência, sem ter lido completamente a original (por exemplo, o estudo de Flavell, citado por Shore, 1982). Esse tipo de citação deve ser evitada e limitada a casos específicos, que devem ser informados e justificados ao editor em mensagem separada. No texto, deve-se usar o seguinte formato de citação:

Flavell (como citado por, 1982) acrescenta que esses alunos...

Nas Referências, informe a fonte secundária (no caso, Shore), utilizando o formato adequado.

Citação de publicação centenária reeditada

Autor (data da publicação original / data da edição consultada), como em Franco (1790/1946).

Orientações para referências bibliográficas

As referências devem ser organizadas de acordo com as seguintes regras gerais. Os artigos de um único autor e dos mesmos autores são ordenados por ano de publicação, das publicações mais antigas para as mais recentes. Publicações de autor único precedem publicações de vários autores se o sobrenome for o mesmo. Artigos em que o primeiro autor é o mesmo, mas os coautores diferem, são organizados pelos sobrenomes dos coautores. As publicações com a mesma autoria múltipla são organizadas por data, da mais antiga para a mais recente. Os trabalhos com a mesma autoria e dados são apresentados em ordem alfabética pelo título, ignorando-se a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contém indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido por letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por hífen ou outros sinais. *com recuo de meio centímetro da margem esquerda na segunda linha*. Verifique cuidadosamente as Diretrizes de Publicação antes de preparar as referências. Os autores são totalmente responsáveis pela exatidão das referências. Abaixo estão exemplos de tipos de referência comuns.

1. Relatório técnico

Birney, AJ, & Hall, MM (1981). *Identificação precoce de crianças com deficiência de linguagem escrita* (Rep. No. 81-1502). Washington, DC: Associação Nacional de Educação.

2. Trabalhos apresentados em congresso e simpósios

A *Paidéia* não aceita referências de estudos apresentados em reuniões e simpósios, mesmo que tenham sido publicados nos anais. Ao preparar o manuscrito, os autores devem substituir referências dessa natureza por um artigo publicado sobre o mesmo assunto.

3. Teses e dissertações

Não são aceitas referências a teses, dissertações e monografias.

4. Livros

Arendt, H. (1998). *A condição humana* (2ª ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Caso o livro utilizado como fonte não esteja disponível em inglês, informar o título original, seguido da tradução para o inglês entre colchetes:

Pitiá, ACA, & Santos, MA (2005). *Acompanhamento terapêutico: A construção de uma estratégia clínica* (2ª ed.). São Paulo, SP: Vetor.

5. Capítulo de livro

Blough, DS, & Blough, P. (1977). Psicofísica animal. Em WK Honig & JE Staddon (Orgs.), *Handbook of operant behavior* (pp. 514-539). Penhascos de Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Caso o capítulo de livro utilizado como fonte não esteja disponível em inglês, informar o título do capítulo original, juntamente com o título do livro original, seguido da tradução de ambos os títulos para o inglês entre colchetes:

Hoffman, LW (1979). Experiência da primeira infância e filhos femininos. Em H. Bee (Org.), *Psicologia do desenvolvimento: Questões sociais* (pp. 45-65). Rio de Janeiro, RJ: Interamericana.

6. Livro traduzido

Kuhn, T. (1996). *A estrutura das revoluções científicas* (B. Boeira & N. Boeira, Trans.). São Paulo, SP: Perspectiva. (Obra original publicada em

1970)

Salvador, CC (1994). *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento* (EO Dihel, Trans.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990).

Se a tradução para o português de um livro em outro idioma for utilizada como fonte, informar o ano da tradução para o português e indicar o ano de publicação do trabalho original ao final da referência. No corpo do texto, cite o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994). Incluir o título original, seguido da tradução para o inglês entre colchetes.

7. Reedição de publicação centenária

Franco, FM (1946). *Tratado de educação física dos meninos*. Rio de Janeiro, RJ: Agir. (Obra original publicada em 1790)

8. Autoria corporativa

Associação Americana de Psiquiatria. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Washington, DC: Autor.

Conselho Federal de Serviço Social. Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Parâmetros de atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na política de assistência social*. Retirado de <http://site.cfp.org.br/publicacao/parmetros-para-atuao-de-assistentes-sociais-e-psicologos-na-politica-de-assistencia-social/>

Para material disponível online, não inclua a data de acesso, a menos que a fonte do material mude ao longo do tempo (ex. wikis).

9. Artigo de jornal (com e sem DOI)

Caso o artigo utilizado como fonte não seja em inglês, informar o título original, seguido da tradução para o inglês conforme mencionado no artigo entre colchetes:

Dugnani, KCB, & Marques, SL (2011). Construção e validação de instrumento para prática interventiva na adoção. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21 (50), 317-328. doi: 10.1590/S0103-863X2011000300004

Artigos publicados em revistas bilíngues, em que o inglês é uma das línguas, devem ser referenciados usando o título em inglês:

Castaño-Perez, GA, & Calderón-Vallejo, GA (2014). Problemas associados ao consumo de álcool por estudantes universitários. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22 (5), 739-746. doi: 10.1590/0104-1169.3579.2475

Caso o artigo publicado on-line não possua identificador de objeto digital (DOI), informe a URL. Não informe a data de acesso.

Kirst-Conceição, A. da C., & Martinelli, S. de C. (2014). Análises psicométricas iniciais de uma Escala de Empatia Infantojuvenil (EEmpa-IJ). *Avaliação Psicológica*, 13 (3), 351-358. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1677-0471&lng=pt&nrm=iso

10. Artigo de jornal no prelo

Não são aceitas referências a artigos, livros, capítulos de livros, entre outros, ainda no prelo.

11. Documentos legais

Decreto nº 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de

proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

A comunicação rápida também pode ser feita via: Telefone: 55 16 3315.3829, ou e-mail: paideia@usp.br

Se você é o autor de um manuscrito submetido, ao encaminhar o e-mail para a secretaria da revista insira no título da mensagem o número do manuscrito no sistema.

Paidéia

Departamento de Psicologia / FFCLRP-USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Monte Alegre
CEP 14.040-901
Ribeirão Preto-SP, Brasil

APÊNDICE 4 – Normas da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa

Diretrizes para Autores

Normas para Publicação

Normações Gerais e Tipos de Contribuição

A Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa publica artigos originais vinculados a quatro grandes áreas temáticas: (a) Ciências do Comportamento e Neurociências; (b) Psicologia do Desenvolvimento e Escolar; (c) Psicologia Clínica e Cultura; e (d) Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Adotam-se as normas de publicação da Sétima Edição do Manual de Publicação da American Psychological Association (APA, 2019). Os autores interessados em submeter manuscritos a Psicologia: Teoria e Pesquisa devem seguir rigorosamente as normas descritas no manual da APA.

Os manuscritos deverão obedecer às especificações de sua respectiva categoria, devendo ser apresentados em fonte 12, Times New Roman, margens 2,5 cm e espaçamento duplo. Não devem constar citações no Resumo.

No concernente aos tipos de contribuição, conforme as normas da APA, a Psicologia: Teoria e Pesquisa aceita manuscritos que se enquadrem nas seguintes categorias:

Estudos Empíricos: Trata-se de relatos de pesquisa original com fontes de dados primários ou secundários. Sua estrutura típica consiste em diferentes seções que refletem os estágios do processo de investigação e que aparecem na seguinte ordem: introdução (desenvolvimento do problema com revisão da literatura empírica concernente ao problema e apresentação dos propósitos de investigação); método (descrição dos participantes/sujeitos, instrumentos, materiais/equipamentos e procedimentos utilizados para condução da pesquisa); resultados (relato dos achados e análises); e discussão (sumário, interpretação e implicações dos resultados). Este tipo de contribuição está limitado a 30 páginas, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências. O resumo e o *abstract* devem ter, cada um, no máximo 120 palavras.

Revisão da Literatura: Trata-se de sínteses de pesquisa ou meta-análises e consistem em avaliação crítica de material já publicado. O propósito deste tipo de contribuição é que os autores integrem e avaliem material previamente publicado, considerando o progresso da pesquisa e buscando clarificar um problema específico. É importante que tragam

contribuições relevantes e analisem um conjunto considerável de publicações. É esperado que os autores: (a) definam claramente um problema; (b) sumariem investigações prévias para informar o leitor sobre o estado da pesquisa; (c) identifiquem relações, contradições, lacunas e/ou inconsistências na literatura; e (d) sugiram próximos passos de investigação para a resolução dos problemas identificados. Não há uma estrutura de seções pré-definida para este tipo de contribuição, de forma que os autores devem buscar um formato coerente para o texto. É fundamental que haja um argumento organizador e não somente uma compilação de pesquisas já realizadas. Este tipo de contribuição está limitado a 30 páginas incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências. O resumo e o *abstract* devem ter, cada um, no máximo 120 palavras.

Artigos Teóricos: Trata-se de trabalhos baseados na literatura empírica vigente para propor avanços teóricos. Espera-se que os autores apresentem o desenvolvimento de uma teoria para expandir ou refinar construtos teóricos, apresentem uma nova teoria ou analisem uma teoria existente, apresentando suas fraquezas ou demonstrando a vantagem de uma teoria sobre outra. Usualmente os autores de contribuições desta natureza analisam a consistência interna de uma teoria, bem como sua validade externa. As seções podem variar como forma de busca de consistência. É fundamental que haja um elemento propositivo no texto. Este tipo de contribuição está limitado a 30 páginas (espaçamento duplo), incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências. O resumo e o *abstract* devem ter, cada um, no máximo 120 palavras.

Artigos Metodológicos: Trata-se da apresentação de novas abordagens metodológicas, modificação de métodos existentes ou discussões sobre abordagens analíticas de dados para a comunidade científica. O uso de dados empíricos, neste caso, serve unicamente como ilustração da técnica de análise de dados. Este tipo de contribuição está limitado a 30 páginas, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências. O resumo e o *abstract* devem ter, cada um, no máximo 120 palavras.

II. Apreciação pelo Conselho Editorial

O manuscrito que se enquadra nas categorias acima descritas é aceito para análise pressupondo-se que: (a) o mesmo trabalho não foi publicado e nem está sendo submetido para publicação em outro periódico; (b) todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; (c) qualquer pessoa citada como fonte de comunicação pessoal aprovou a citação; (d) os autores seguiram todos os procedimentos éticos recomendados pelos padrões adotados pela Revista.

A primeira avaliação do trabalho é realizada pela Direção de *Psicologia: Teoria e Pesquisa* e consiste na análise rigorosa da adequação do manuscrito às normas da Revista, considerando, especialmente, dois aspectos: tipo de contribuição (suas características principais, definidas neste documento e no manual da APA) e as normas de redação e formatação do manual da APA. Os manuscritos que forem considerados como não aderentes às normas terão sua tramitação interrompida e os autores informados da decisão.

Os trabalhos que atenderem às normas serão enviados e apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc* a seu critério. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus manuscritos.

Pequenas modificações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais, o autor será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo estipulado.

III. Forma de Apresentação dos Manuscritos

Psicologia: Teoria e Pesquisa adota integralmente as normas de publicação do *Publication Manual of the American Psychological Association* (7ª edição, 2019).

Os manuscritos devem ser redigidos em português, inglês ou espanhol ou, ainda, em outra língua a critério do conselho editorial. Após aceitos para publicação, os manuscritos deverão ser traduzidos para o inglês, para que possam ser publicados em edição bilingue.

A submissão dos manuscritos deve ser feita unicamente de forma eletrônica por meio da plataforma OJS de *Psicologia: Teoria e Pesquisa* no seguinte endereço: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp>.

No momento da submissão os autores deverão realizar o *upload* no sistema da revista de dois arquivos no formato do processador de texto WORD 2003 ou posterior. O primeiro é o manuscrito propriamente dito, sem nenhum tipo de identificação dos autores e contendo todos os seus elementos, a saber: título, título abreviado para cabeçalho, resumo (se redigido em português. Resumo e *resumen* se redigido em espanhol), *abstract*, texto propriamente dito, referências, tabelas (uma por página) e figuras (uma por página). O segundo arquivo é uma carta de encaminhamento (*cover letter*) que deverá conter todos os elementos pertinentes indicados no manual da APA e a indicação da área temática do manuscrito, assinada por todos os autores. Apenas devem ser enviados arquivos suplementares se estritamente essenciais para a avaliação do manuscrito.

A apresentação de informações numéricas e estatísticas deverá seguir o preconizado no manual da APA. Para os manuscritos redigidos em língua portuguesa solicita-se a

normalização das informações numéricas e estatísticas conforme recomendações de Carzola, Silva e Vendramini (2009), que pode ser acessado gratuitamente no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/biblioteca/Publicar-em-Psicologia.pdf>

Ressalva-se que, no caso de artigos redigidos em língua portuguesa, eventuais inconsistências entre os padrões do manual da APA e a redação em língua portuguesa devem ser resolvidas pelos autores considerando-se as regras gerais de redação desta língua.

A formatação do arquivo do manuscrito bem como a elaboração de tabelas, figuras e demais elementos deverão seguir rigorosamente o que está preconizado no manual da APA. Ressalta-se que esses elementos podem constituir motivo de rejeição sumária do manuscrito pela Direção da Revista caso não sejam cumpridos conforme as normas especificadas.

IV. Direitos Autorais

Os direitos autorais dos manuscritos publicados por *Psicologia: Teoria e Pesquisa* permanecem propriedade dos autores, que cedem o direito de primeira publicação à revista. Os autores devem reconhecer adequadamente a revista em publicações posteriores do manuscrito.

O conteúdo da revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, exceto onde identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY.

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. O manuscrito que contiver reprodução de uma ou mais figuras, tabelas, desenhos e instrumentos extraídos de outras publicações só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução especificada em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. A permissão deve ser endereçada ao autor do trabalho submetido. Em nenhuma circunstância *Psicologia: Teoria e Pesquisa* e os autores dos trabalhos publicados nesta Revista repassarão direitos assim obtidos.

V. Taxas de Publicação

Caso o manuscrito venha a ser aceito para publicação na revista *Psicologia Teoria e Pesquisa*, será cobrada dos autores uma taxa de R\$1000,00 para processamento do manuscrito (Valor atualizado em janeiro de 2021). Se o manuscrito for publicado em dois idiomas a taxa é de R\$1500,00.

Referências

- APA. (2019). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: APA.
- Carzola, I. M., Silva, C. B. da, & Vendramini, C. M. M. (2009). Normas para a apresentação de informações estatísticas no estilo editorial APA. In A. A. Z. P. Sabadini, M. I. C. Sampaio, & S. H. Koller (Eds.), *Publicar em psicologia: Um enfoque para a revista científica* (pp. 171-188). São Paulo: ABECiP/ IPUS.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

O manuscrito se enquadra em uma das categorias publicadas pela revista:

Estudos empíricos

Revisão da literatura

Artigos teóricos

Artigos metodológicos

O manuscrito se enquadra em uma das quatro áreas temáticas abrangidas pela revista:

(a) Ciências do Comportamento e Neurociências;

(b) Psicologia do Desenvolvimento e Escolar;

(c) Psicologia Clínica e Cultura;

(d) Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Título

Â O manuscrito apresenta título de até 12 palavras em sua língua original

Â O manuscrito apresenta título de até 12 palavras em Inglês

Â Se escrito em língua estrangeira, o manuscrito apresenta título de até 12 palavras em português

Resumo/Abstract

Inclui resumo de até 120 palavras redigido em sua língua original

Inclui abstract de até 120 palavras redigido em inglês

Se redigido em língua estrangeira, inclui resumo de até 120 palavras redigido em português

Título Resumido/Running Head

Inclui título resumido de até 50 caracteres com espaços, redigido em sua língua original

Palavras-chave/Keywords

Cada resumo/abstract é acompanhado por no mínimo três e no máximo seis palavras-chave.

OBS: Sempre que possível as palavras-chave deverão constar da lista de terminologias da BVS-Psi ou do thesaurus da APA

Limite de páginas

O manuscrito obedece o limite de páginas para cada categoria:

Estudos empíricos: Até 30 páginas, em espaçamento duplo, incluindo título, resumo/abstract, referências e tabelas

Revisão da literatura: Até 30 páginas, em espaçamento duplo, incluindo título, resumo/abstract, referências e tabelas

Artigos teóricos: Até 30 páginas, em espaçamento duplo, incluindo título, resumo/abstract, referências e tabelas

Artigos metodológicos: Até 30 páginas, em espaçamento duplo, incluindo título, resumo/abstract, referências e tabelas

Carta de Encaminhamento/Cover letter

Os autores dispõem de uma carta de encaminhamento (*cover letter*) contendo todos os elementos pertinentes indicados no manual da APA, indicando a área temática a que está vinculado o manuscrito e assinada por todos os autores.

A carta de encaminhamento/cover letter deverá ser inserida no sistema como documento suplementar.

O artigo segue rigorosamente as instruções da 7ª edição do Manual da APA

O artigo é original: não foi publicado nem se encontra em avaliação em outro meio de divulgação científica.

Os autores informaram, na carta de encaminhamento, quaisquer questões referentes à originalidade do artigo ou a possíveis conflitos de interesse.

Os autores do manuscrito não submeteram à revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, como autor ou coautor, mais de 2 artigos no corrente ano.

Os autores declaram-se cientes de que há a cobrança de taxa para publicação do manuscrito, caso este venha a ser aceito.

Artigos

Política padrão de seção

Estudos Empíricos

Investigação baseada em dados empíricos, utilizando metodologia científica. Limitado a 10 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, abstract, figuras, tabelas e referências.

Revisão da Literatura

Análise de construtos teóricos, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas. Limitado a 10 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências.

Artigos Teóricos

Estudo de caso, contendo análise de implicações conceituais, ou descrição de procedimentos ou estratégias de intervenção, contendo evidência metodologicamente apropriada de avaliação de eficácia, de interesse para a atuação de psicólogos em diferentes áreas. Limitado a 7 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências.

Artigos Metodológicos

Análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Psicologia. Limitada a 10 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências.

Comunicação Breve

Avaliação crítica de artigo publicado em Psicologia: Teoria e Pesquisa ou resposta de autores a crítica formulada a artigo de sua autoria. Limitada a 2 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências.

Carta ao Editor

Descrição de instrumentos e técnicas originais de pesquisa. Limitada a 3 páginas impressas na publicação, incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas e referências.

NOTA TÉCNICA

Revisão crítica de obra recém publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais. Limitada a 2 páginas impressas na publicação.

Número Especial - PPGPsiCC

Exclusivo para as submissões que se destinam ao Número Especial Comemorativo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da UnB

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.