



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VITÓRIA EDUARDA ROCHA SIMÕES SUZARTE

**ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

VITÓRIA EDUARDA ROCHA SIMÕES SUZARTE

**ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S968e Suzarte, Vitória Eduarda Rocha Simões .
Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia em Estudantes do Ensino Médio / Vitória Eduarda Rocha Simões Suzarte. - Londrina, 2024.
117 f.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Estratégias Autoprejudiciais - Tese. 2. Crenças de Autoeficácia - Tese. 3. Desempenho Acadêmico - Tese. 4. Estudantes do Ensino Médio - Tese. I. Alliprandini, Paula Mariza Zedu . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

VITÓRIA EDUARDA ROCHA SIMÕES SUZARTE

ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra Paula Mariza Zedu
Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Evelise Portilho
Pontifícia Universidade Católica de Curitiba

Profa Dra. Francismara Neves de Oliviera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2024.

Dedico esta dissertação aos meus amados pais, Devino e Ana Paula, minha maior fonte de apoio e inspiração, que nunca me deixaram desistir dos meus sonhos e que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis da vida, me mostrando que a maior riqueza que podemos ter nessa vida é a presença de Deus em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Acima de tudo, quero agradecer a Deus, que tem me conduzido e sustentado nessa jornada. Obrigada Senhor por sempre me presentear com maravilhosas bênçãos e ser o meu socorro bem presente nos momentos de angústia. A cada novo passo em minha vida, sinto sua imensa presença!

Aos meus pais Devino e Ana Paula,

Que me ensinaram no caminho de Deus e, que não mediram esforços para me ajudar a alcançar os meus sonhos. Quantas madrugadas passaram orando pela minha vida e, mesmo sem condições financeiras fizeram de tudo para que eu pudesse chegar até aqui e fazer o curso de Mestrado. Eu os amo profundamente e sou imensamente grata!

À Profª Drª Paula Mariza Zedu Alliprandini,

Minha querida orientadora, sou imensamente grata por tudo que fez por mim. No momento em que mais precisei, a senhora pegou em minha mão e não me deixou desistir. Se hoje apresento essa dissertação, devo muito a senhora que sempre me ajudou, com muita dedicação, paciência e amor.

À minha querida avó Geni, tia Larissa, Carlos e Samuel

Obrigada por me acolherem e abrirem as portas de suas casas para que eu pudesse estudar durante esses dois anos de Mestrado. Vocês me deram a oportunidade de viver e alcançar essa grande conquista.

À Equipe e Estudantes da Instituição Participante,

Sou grata por contribuírem com a minha pesquisa, e gentilmente terem disponibilizado tempo e recursos necessários para sua aplicação, reconhecendo sua relevância para o contexto educacional.

A Banca Examinadora,

Por aceitarem o convite e contribuírem imensamente com orientações para a melhoria significativa do trabalho.

A Minhas Amigas ,

Débora Menegazzo, Tereza Kato, Caroline Amorim e Laíny Larreia, que me impulsionaram a vencer meus medos e a evoluir profissionalmente e enquanto pessoa.

A CAPES,

Pelo financiamento e suporte em minha pesquisa e percurso acadêmico.

Esforça-te, e tem bom ânimo; não pases,
nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é
contigo, por onde quer que andares (Josué, 1,
v.9).

SUZARTE, Vitória Eduarda Rocha Simões. **Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia em estudantes do Ensino Médio**. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Indivíduos autorregulados, que utilizam estratégias de aprendizagem adequadas, que possuem fortalecidas crenças de autoeficácia e que não empregam com frequência estratégias autoprejudiciais tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, uma vez que possuem comportamentos que dão subsídios para seu aprendizado dentro e fora do contexto escolar. Tendo em vista a escassez de estudos com estudantes do Ensino Médio e que abordem variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, série escolar, repetência e desempenho acadêmico) no contexto brasileiro sobre estratégias autoprejudiciais, crenças de autoeficácia e desempenho escolar, o presente estudo teve como objetivo: analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho escolar de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma Escola Pública Estadual. Para tanto, a pesquisa se caracterizou como Exploratória e Descritiva e foi realizada com 111 estudantes de uma Escola Pública Estadual de Ensino Médio numa cidade do interior do Paraná. Os instrumentos utilizados para a coleta e geração de dados foram a *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ) validada por Boruchovitch et al. (2022), Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM) de Polydoro e Casanova (2015) e boletins escolares dos participantes. A pesquisa ocorreu de forma presencial e foi aplicada no Laboratório de Informática da instituição por meio do *Google Forms*. A análise foi realizada mediante estatística descritiva e inferencial utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Os resultados não evidenciaram diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas, o emprego de estratégias autoprejudiciais e a escala geral de crenças de autoeficácia. Já no que tange as variáveis sociodemográficas e a autoeficácia dos estudantes, observou-se que somente a variável período (integral/noturno) apresentou diferença significativa no fator 2 da escala “Autoeficácia para atuar na vida escolar” e a variável repetência nos fatores 1 “Autoeficácia para aprender” e 3 “Autoeficácia para decisão de carreira”. Sobre o desempenho acadêmico, o uso de estratégias autoprejudiciais correlacionou-se significativamente e negativamente com a média geral de desempenho acadêmico, indicando que quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais, menor o desempenho. Da mesma forma, foi evidenciada correlação significativa e negativa entre a autoeficácia e uso de estratégias autoprejudiciais, o que indicou que quanto maior o nível de autoeficácia, menor o emprego de estratégias autoprejudiciais e vice-versa. Espera-se que a presente pesquisa contribua para as discussões sobre crenças de autoeficácia e estratégias autoprejudiciais em estudantes do Ensino Médio, bem como servir como fonte de dados para novas propostas, com o objetivo de fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes, diminuir o emprego das estratégias autoprejudiciais e melhorar o desempenho acadêmico, visando uma educação de qualidade para todos, bem como a redução do fracasso escolar.

Palavras-chave: Estratégias Autoprejudiciais. Crenças de Autoeficácia. Desempenho Acadêmico. Estudantes. Ensino Médio.

SUZARTE, Vitória Eduarda Rocha Simões. **Self-Handicapping and Self-Efficacy Beliefs in High School Students**. 2024. 117pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

Self-regulated individuals who use good learning strategies, who have strong self-efficacy beliefs and who do not frequently employ self-handicapping strategies tend to have better academic performance, since they have behaviors that support their learning inside and outside the school context. In view of the scarcity of studies with high school students that address sociodemographic variables (gender, age group, grade, repetition and academic performance) in the Brazilian context on self-handicapping, self-efficacy beliefs and school performance, this study aimed to analyze possible relationships between the use of self-handicapping, academic self-efficacy beliefs, sociodemographic variables and academic performance of students from the 1st to the 3rd year of high school in full-time and evening classes at a state public school. To this end, the research was characterized as Exploratory and Descriptive and was carried out with 111 students from a State Public High School in a city in the interior of Paraná. The instruments used to collect and generate data were the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ) validated by Boruchovitch et al. (2022), the Academic Self-Efficacy Scale for High School (AAEM) by Polydoro and Casanova (2015) and the participants' report cards. The survey took place in person and was applied in the institution's computer lab using Google Forms. The analysis was carried out using descriptive and inferential statistics using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. The results showed no significant differences between the sociodemographic variables, the self-handicapping strategies and the general scale of self-efficacy beliefs. With regard to sociodemographic variables and student self-efficacy, it was observed that only the period variable (full-time/evening) showed a significant difference in factor 2 of the "Self-efficacy to act in school life" scale and the repetition variable in factors 1 "Self-efficacy to learn" and 3 "Self-efficacy for career decisions". With regard to academic performance, the use self-handicapping strategies correlated significantly and negatively with the overall average academic performance, indicating that the greater the use of self-handicapping strategies, the lower the performance. Similarly, there was a significant negative correlation between self-efficacy and the use of self-handicapping strategies, indicating that the higher the level of self-efficacy, the lower the use of self-handicapping and vice versa. It is hoped that this research will contribute to discussions on self-efficacy beliefs and self-help strategies in high school students, as well as serving as a source of data for new proposals, with the aim of strengthening students' self-efficacy beliefs, reducing the use of self-handicapping strategies and improving academic performance, with a view to quality education for all, as well as reducing school failure.

Key-words: Self- Handicapping. Self-Efficacy. Academic Performance. Students. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplos de Agência Humana	29
Figura 2- Esquema de Reciprocidade Triádica.....	30
Figura 3- Modelo de Autorregulação de Bandura.....	32
Figura 4- Modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos participantes por Gênero.....	68
Gráfico 2- Distribuição de participantes conforme Faixa Etária.....	69
Gráfico 3- Distribuição dos participantes por Período (integral/noturno)	69
Gráfico 4- Distribuição dos participantes por Série Escolar	70
Gráfico 5- Distribuição dos estudantes em relação a Repetência	70

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1-** Estratégias de busca Portal de Periódicos CAPES, quantitativo de trabalhos localizados e selecionados no período de 2017 a 202339
- Tabela 2-** Distribuição de frequência absoluta (N), relativa (%), média (M), desvio padrão (Dp), probabilidade de significância (p) no uso de Estratégias Autoprejudiciais em função das variáveis sociodemográficas.75
- Tabela 3-** Distribuição de frequência absoluta (N), relativa (%), média (M), desvio padrão (Dp), probabilidade de significância (p) das Crenças de Autoeficácia em função das variáveis sociodemográficas.....77
- Tabela 4-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função do Gênero78
- Tabela 5-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Faixa Etária79
- Tabela 6-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Série Escolar79
- Tabela 7-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função do Período (integral/noturno)80
- Tabela 8-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Repetência80
- Tabela 9-** Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Quantidade de Repetência escolar.....81
- Tabela 10-** Coeficiente de Correlação entre as escalas EEAPREJ e AAEM82
- Tabela 11-** Coeficiente de Correlação entre as escalas EEAPREJ, AAEM e o Desempenho Acadêmico83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informações gerais sobre as pesquisas nacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)	39
Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)	41
Quadro 3- Informações gerais sobre as pesquisas internacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)	46
Quadro 4- Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)	48
Quadro 5- Categorias de Análise	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEM	Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio
CAfe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEAPREJ	<i>Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale</i>
NRE	Núcleo Regional de Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	OBJETIVOS.....	21
1.1.1	Objetivo Geral	21
1.1.2	Objetivo Específico.....	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA	23
2.2	TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	27
2.3	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	33
2.3.1	Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia	36
2.4	ESTUDOS RECENTES SOBRE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	38
2.4.1	Descrição das Pesquisas Nacionais selecionadas.....	39
2.4.2	Descrição das Pesquisas Internacionais selecionadas	46
2.4.3	Análise das Pesquisas Nacionais e Internacionais	58
3	MÉTODO	67
3.1	TIPOLOGIA DA PESQUISA	67
3.2	CENÁRIO DA PESQUISA	67
3.3	PARTICIPANTES	68
3.4	INSTRUMENTOS	71
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	73
4	RESULTADOS	74
4.1	BRAZILLIAN SELF-HANDICAPPING STRATEGIES SCALE (EEAPREJ)	74
4.2	ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PARA O ENSINO MÉDIO (AAEM)	76
4.3	DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	77
4.4	CORRELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	82
5	DISCUSSÕES	85

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	112
	APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico.....	113
	ANEXOS	114
	ANEXO A – Brazillian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ) (Boruchovitch et. al., 2022).....	115
	ANEXO B – Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM) (Polydoro; Casanova,2015).....	117

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem autorregulada relaciona-se aos processos autônomos de tomada de decisão em que os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, na qual envolve fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais, sociais e emocionais (Boruchovitch, Gomes, 2019; Ganda, Boruchovitch, 2016; Marini, Boruchovitch, 2014).

Estudantes autorregulados tendem a ter um melhor desempenho escolar, visto que, realizam as tarefas educacionais de modo confiante, com cuidado e desenvoltura, uma vez que conhecem melhor seu próprio modo de aprender, se empenham com maior qualidade nas tarefas acadêmicas e assumem o protagonismo da sua própria aprendizagem (Zimmerman, 1990; Zimmerman, Schunk, 2011).

Dentre variáveis importantes para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes, está a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e as fortalecidas crenças de autoeficácia (Frison, Boruchovitch, 2020). Segundo Góes e Boruchovitch (2020, p.7), as estratégias de aprendizagem dizem respeito a “procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem”, na qual englobam estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação).

Já as crenças de autoeficácia, de acordo Bandura (1993), referem-se

as crenças das pessoas sobre suas capacidades para exercer controle sobre seu próprio nível de funcionamento e sobre eventos que afetam suas vidas. As crenças de autoeficácia influenciam como as pessoas sentem, pensam, motivam eles próprios, e se comportam (Bandura, 1993, p.118).¹

Nessa perspectiva, a literatura da área tem apontado que utilizar estratégias adequadas favorecem a aprendizagem dos estudantes, bem como, possuir fortalecidas crenças de autoeficácia acadêmicas permite que os alunos se engajem melhor na realização de suas atividades (Ganda, Boruchovitch, 2018; Zimmerman, Schunk, 2011).

Contudo, há estratégias que impedem o desenvolvimento eficaz do

¹ Tradução realizada pela própria autora.

estudante e afetam a sua autorregulação, como as estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*), que consistem em desculpas e comportamentos criados para justificar um possível fracasso, mesmo anteriormente a ocorrência de um evento. A fim de proteger a autoestima, o sujeito atribui seu fracasso a uma ocorrência externa e não por falta de habilidade (interna) (Clarke, Maccann, 2016; Ganda, Boruchovitch, 2015).

Desse modo, o uso de ambas as estratégias (adequadas/autoprejudiciais) estão atreladas as crenças de autoeficácia que os estudantes possuem em sua própria capacidade de realizarem determinadas atividades (Ganda, Boruchovitch, 2018). Por conseguinte, Frison e Boruchovitch (2020, p.26) apontam a necessidade de “[...] se desenvolver estratégias de enfrentamento para preparar estudantes para serem mais autônomos em relação às demandas de aprendizagem deste século”.

É importante ressaltar que a literatura da área tem apontado a necessidade de se realizar pesquisas que abordem a relação das estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia com as variáveis sociodemográficas como gênero, faixa etária, série escolar, desempenho, entre outros (Boruchovitch et al., 2022; Santos, 2016).

Nesse sentido, tendo em vista a importância da autorregulação da aprendizagem, bem como, da utilização de estratégias adequadas de aprendizagem e o fortalecimento das crenças de autoeficácia em todo aprendiz, o presente estudo teve como público alvo estudantes do Ensino Médio, uma vez que, segundo Santos e Alliprandini (2017) pesquisas com esse público ainda são escassos no contexto brasileiro.

Diante de tais constatações, o presente estudo visa responder ao seguinte questionamento: quais as possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma escola pública?

Formula-se, neste sentido, as seguintes **hipóteses**:

1. Estudantes do gênero feminino podem utilizar com menos frequência estratégias autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino;

2. Estudantes do gênero feminino podem apresentar crenças de autoeficácia mais fortalecidas do que alunos do gênero masculino;
3. Alunos dos 3ºanos do Ensino Médio podem apresentar crenças de autoeficácia mais fortalecidas e utilizar estratégias autoprejudiciais com menos frequência do que alunos dos 1º anos;
4. Estudantes do período Noturno podem apresentar crenças de autoeficácia mais baixas e utilizarem com maior frequência estratégias autoprejudiciais do que estudantes de Tempo Integral;
5. Estudantes que já repetiram de série escolar podem utilizar com maior frequência estratégias autoprejudiciais e possuírem crenças de autoeficácia mais baixas;
6. Alunos com crenças de autoeficácia mais fortalecida utilizam com menor frequência estratégias autoprejudiciais.
7. Alunos com baixa crença de autoeficácia e que utilizam com mais frequência estratégias autoprejudiciais podem apresentar baixo desempenho nas disciplinas escolares;
8. As variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência) podem contribuir para o aumento ou diminuição do desempenho acadêmico;

1.1 OBJETIVOS:

1.1.1 Objetivo Geral:

- Analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma Escola Pública Estadual.

1.1.2 Objetivo Específico:

- Identificar e comparar o emprego das estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes do Ensino Médio que estudam em tempo integral e no período noturno;
- Identificar e comparar as crenças de autoeficácia empregadas por estudantes do Ensino Médio que estudam em tempo integral e no período noturno;
- Estabelecer possíveis relações entre as variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, período, série escolar e repetência), o uso de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio.

O estudo foi organizado da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta o “Referencial Teórico”, subdividido em quatro subcapítulos que descrevem os antecedentes históricos da Teoria Social Cognitiva (TSC), principais conceitos abordados pela TSC, a autorregulação da aprendizagem mediante a relação entre estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia, como também, estudos recentes, nacionais e internacionais, sobre as estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia em estudantes do Ensino Médio nos últimos 7 anos (2017-2023). O terceiro capítulo descreve o “Método” empregado, tipologia da pesquisa, cenário que foi desenvolvida, participantes, instrumentos, procedimento de coleta e análise de dados. Já o quarto capítulo apresenta os “Resultados” do estudo. O quinto capítulo exhibe a “Discussão” dos resultados, perpassando a resolução das hipóteses. Por fim, no sexto capítulo são expostas as “Considerações Finais” sobre a pesquisa realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os principais referenciais teóricos que serviram como base para o desenvolvimento da presente pesquisa. Inicialmente, é descrito os antecedentes históricos que culminaram no desenvolvimento da Teoria Social Cognitiva (TSC) por Albert Bandura (1986). Em seguida, são descritos alguns dos principais conceitos abordados na TSC, como a Modelagem, Agência Humana, Reciprocidade Triádica e Autorregulação. É discutido, também, o modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (2000), relacionando-o ao uso de estratégias de aprendizagem, estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia em estudantes. Por fim, são apresentados estudos recentes sobre as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia em estudantes do Ensino Médio.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A aprendizagem humana tem sido foco de estudos desde a antiguidade. As primeiras discussões, que se tem registro, sobre o interesse pela cognição e aprendizagem humana, tem suas raízes com os antigos filósofos gregos, que buscaram discutir questões sobre a natureza da mente e matéria, advindas das preocupações sobre a substância formadora da alma e do corpo (Schultz, Schultz, 2015; Schunk, 2012; Souza, 2015).

Desse modo, duas grandes correntes filosóficas que embasaram as discussões sobre a origem do conhecimento, desde a antiguidade até a modernidade, foram o Racionalismo e Empirismo.

O Racionalismo, pautado nas ideias de Platão (428-348 a.C), pressupunha que o conhecimento se dá pela análise lógica, ou seja, derivam-se da razão, sem utilizar-se dos sentidos. As ideias humanas seriam inatas, encontrando-se desde o nascimento na mente do indivíduo e somente trazidas a consciência por meio da reflexão. Nesse sentido, a aprendizagem para os racionalistas consistia em lembrar o que já existia na mente (Schunk, 2012; Souza, 2015; Sternberg, 2008;)

Já o Empirismo, influenciado pelos pressupostos de Aristóteles (384-322 a.C), defendia que a aquisição do conhecimento ocorria por meio da experiência e da observação. As ideias não existiriam sem as influências do mundo externo, o qual seria a fonte de todo o conhecimento (Schunk, 2012; Sternberg, 2008).

No século XVII, embates entre racionalismo e empirismo, foram muito evidentes nos trabalhos de René Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704). Descartes partilhava dos ideais racionalistas e, utilizando-se da dúvida como método de investigação, considerou que as ideias obtidas por meio da razão são verdadeiras, já que, o mundo material, para ele, é mecânico e os sentidos poderiam falhar. Por outro lado, pautado no empirismo, Locke ponderava que os seres humanos nasciam sem conhecimentos prévios e que ao longo da vida, no contato com o mundo externo, os conhecimentos seriam internalizados (Schunk, 2012; Souza, 2015; Sternberg, 2008).

Por conseguinte, no século XVIII, Immanuel Kant (1724-1804), propôs a junção entre as ideias racionalistas e empiristas, uma vez que, considerava que a aprendizagem se daria tanto pela razão, quanto por experiências dos sentidos. Dessa forma, ambas deveriam trabalhar juntas na busca da verdade (Sternberg, 2008).

Nó século XIX, as discussões sobre aprendizagem, começam a transpassar a perspectiva filosófica, visto que, a utilização de métodos experimentais, marcam o surgimento da Psicologia como disciplina separada da Filosofia (Schultz, Schultz, 2015; Souza, 2015). Desse modo, com o intuito de consolidar a psicologia como ciência, o final do século XIX foi marcado pelo surgimento de escolas de pensamentos psicológicos.

A primeira grande escola de pensamento, segundo Sternberg (2008, p. 22), foi o Estruturalismo, que buscava “entender a estrutura (a configuração de elementos) da mente e suas percepções, analisando-as em seus componentes”. Um dos influenciadores do estruturalismo foi o filósofo Wilhem Wundt (1832-1920) que abriu o primeiro laboratório psicológico na Alemanha em 1879. Os estudos de Wundt se pautavam no método de introspecção, na qual utilizava-se da auto-observação e autoanálise para se pesquisar o estado mental (Schultz, Schultz, 2015; Sternberg, 2008). De acordo com Souza (2015, p.6) “esses conteúdos informados introspectivamente deram origem à teoria de cognição”.

Posteriormente, a escola do Funcionalismo, em contrapartida aos ideais estruturalistas, propunha que a

chave para o entendimento da mente humana e dos comportamentos era estudar os processos de como e porque a mente funciona da maneira que funciona, em lugar de estudar seus conteúdos e os elementos estruturais (Sternberg, 2008, p.22)

William James (1842-1910) foi um proeminente funcionalista que contestou a posição de Wundt sobre a organização da consciência em elementos mínimos, defendendo a ideia “de que a consciência é um processo de fluxo contínuo e qualquer tentativa de reduzi-la a elementos pode distorcê-la”, ou seja, “a consciência está em constante modificação” (Schultz, Schultz, 2015, p.136). De acordo com Sternberg (2008), James foi um grande líder na condução do funcionalismo ao pragmatismo.

O Pragmatismo, por sua vez, pautava-se na premissa de que, para se comprovar a validade de uma ideia ou de um conceito, é preciso analisar-se suas consequências práticas. O conhecimento só é validado se for útil, “se funcionar, é verdadeiro” (Schultz, Schultz, 2015, p.138).

Já a escola de pensamento Associacionismo, analisou a “forma como os eventos e as ideias podem tornar-se associados uns com os outros na mente, a fim de resultar em uma forma de aprendizagem” (Sternberg, 2008, p.23). O psicólogo associacionista Hermann Ebbinghaus (1850-1909) foi um dos primeiros a conduzir pesquisas sobre os processos mentais superiores, mais especificamente, sobre a memória. Ebbinghaus defendia que a aprendizagem e recordação de informações dependiam da frequência de exposição ao material (Schunk, 2012).

Com a entrada no século XX, a psicologia como ciência passou por uma profunda reavaliação, visto que,

não havia mais consenso entre os psicólogos sobre o valor da introspecção, da existência dos elementos mentais ou da necessidade de a psicologia continuar a manter o status de uma ciência pura (Schultz, Schultz, 2015, p.138).

Emergiu-se, assim, o Behaviorismo promovido por John Broadus Watson (1878-1958) que propunha uma psicologia científica com vistas a comportamentos observáveis e passíveis de descrição objetivas (Schultz; Schultz, 2015).

Watson não foi o criador das ideias básicas do behaviorismo, mas ele organizou e promoveu alguns conceitos que estavam sendo produzidos no período, como por exemplo, a teoria da aprendizagem objetiva e mecanicista de Edward Lee Thorndike (1874-1949) e sua **lei do efeito**, pelo qual “um estímulo tenderá a produzir uma determinada resposta se um organismo for recompensado por essa resposta” (Sternberg, 2008, p.24).

Os pressupostos de Ivan Pavlov (1849-1936) sobre o

condicionamento clássico, que envolvem a relação entre estímulo, resposta e reforço do comportamento, também exerceram influência sobre o desenvolvimento da teoria behaviorista de Watson (Schultz; Schultz, 2015). De acordo com Souza (2015), o behaviorismo metodológico de Watson admitia a existência de fatores mentais, contudo, não os considerava em suas pesquisas.

Nesse sentido, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), elaborou uma nova proposta behaviorista, denominada de behaviorismo radical. Skinner acreditava que os comportamentos eram determinados pelas consequências dos reforços e recompensas (Souza, 2015). Sua proposta de *condicionamento operante*, propunha que a aprendizagem ocorreria por meio da relação estímulo, resposta e reforço. Portanto, “todas as formas de comportamento humano, e não apenas a aprendizagem, podiam ser explicadas por comportamentos em resposta ao ambiente” (Sternberg, 2008, p.24-25).

Edward Tolman (1886-1959), considerado precursor da psicologia cognitiva contemporânea e criador do behaviorismo intencional, discordou do behaviorismo radical que sintetizava o comportamento como meramente resultado de conexões de estímulo-resposta, visto que, considerava que todo comportamento era guiado por uma intencionalidade (Schultz, Schultz, 2015; Sternberg, 2008).

Desse modo, Tolman ultrapassou a simples associação entre estímulo-resposta para discutir o comportamento por meio de mecanismos cognitivos superiores, posto que, seus experimentos com ratos evidenciaram que a aprendizagem envolve a criação de mapas cognitivos (Lefrançois, 2008, p.220)

A escola psicológica de Gestalt, também influenciou o desenvolvimento da psicologia cognitiva, posto que, discordava da visão behaviorista da divisão em elementos isolados do comportamento observável (Sternberg, 2008). Nas palavras de Sternberg (2008, p.25) os psicólogos desse movimento defendiam que “[...] não se pode entender totalmente o comportamento desmembrando os fenômenos em partes menores”, já que, “o todo é diferente da soma das partes”.

A partir da década de 50, pesquisas e discussões psicológicas começam a se distanciar dos conceitos behavioristas, retomando os estudos sobre a consciência e marcando o início formal da Psicologia Cognitiva (Schultz; Schultz, 2015). Isto posto, o Cognitivismo “é uma abordagem teórica da aprendizagem, envolvida primariamente com eventos intelectuais como solução de problemas,

processamento de informação, pensamento e imaginação” (Lefrançois, 2008, p. 243). Nessa perspectiva, Sternberg (2008, p.19) conceitua a psicologia cognitiva como “o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações”.

Com o advento das novas tecnologias, com ênfase a criação e difusão dos computadores a partir das décadas de 40 e 50, muitos psicólogos foram inspirados a relacionarem o aprendizado humano com o processamento exercido pelo computador (Bzuneck, 2010).

Para Lefrançois (2008, p.223) a teoria do Processamento da Informação, “refere-se ao modo como a informação (*input*) é modificada ou alterada”. Além disso, possui 3 elementos básicos: 1) *input*- entrada da informação proveniente do ambiente; 2) *processamento*, no qual a informação é processada; 3) *output*-saída/recuperação da informação (Bzuneck, 2010).

Por conseguinte, com influências cognitivistas e, distanciando-se do behaviorismo radical de Skinner, o psicólogo Albert Bandura (1925-2021) desenvolve a teoria da Aprendizagem Social, que posteriormente, com a inserção do conceito de autoeficácia passou a denominar-se Teoria Social Cognitiva (TSC) (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Dessa forma, o tópico a seguir, aborda a TSC de forma mais detalhada, enfatizando os conceitos de modelagem, agência humana, crenças de autoeficácia e autorregulação.

2.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A Teoria Social Cognitiva, postulada por Albert Bandura (1986), surge com a evolução das teorias da aprendizagem, sobre como os seres humanos aprendem e interagem com o seu meio social.

A TSC propõe que a aprendizagem é uma atividade de processamento da informação (cognitiva) a partir da interação com o ambiente social (Schunk, 2012). Pode ocorrer de duas formas: 1) aprendizagem *direta*; 2) aprendizagem *observacional*. A aprendizagem por *experiência direta*, ocorre a partir de vivências do próprio indivíduo. Já a aprendizagem *observacional*, é aquela adquirida pela observação de *modelos*. Os modelos podem ser outra pessoa, o próprio indivíduo ou personagens criados. É comum que os modelos sejam

semelhantes à pessoa observadora, isto é, do mesmo gênero, idade, entre outras características (Azzi et al., 2021; Bandura, 2008; Schultz, Schultz, 2015).

Dessa forma, Azzi et al. (2021) conceituam *Modelação* como

um processo ativo pelo qual as pessoas podem aprender novos comportamentos e formas de pensar sem a necessidade de realizar todo o processo de experimentação direta para essa nova aprendizagem (Azzi et al., 2021, p.60).

Existem 4 processos da aprendizagem modelada: 1) Atenção; 2) Retenção; 3) Produção; 4) Motivação. O primeiro processo é a *atenção*, nele o indivíduo ativa intencionalmente a observação seletiva e direciona sua atenção frente ao modelo. Os modelos mais eficazes são aqueles que prendem mais a atenção. O segundo, *retenção*, relaciona-se ao resgate de informação, na qual o indivíduo se lembra do comportamento do modelo para que futuramente possa realizá-lo (Azzi et al., 2021; Lefrançois, 2008; Schunk, 2012).

O terceiro, *produção*, permite com que o sujeito transforme as representações simbólicas do comportamento do modelo para inseri-lo posteriormente em seu próprio comportamento. O quarto, *motivação*, diz respeito a capacidade motivadora que os modelos exercem sobre o observador, isto é, o observador se sente mais motivado ao ver que o modelo atingiu a objetivos que são semelhantes ao que pretende alcançar (Azzi et al., 2021; Schunk, 2012).

É importante destacar que o processo de modelagem em si, não garante a aprendizagem, no entanto, fornece informações necessárias sobre as possíveis consequências das ações e servem como fator motivacional para que os observadores possam agir sobre sua realidade e comportamento (Schunk, 2012).

Nesse sentido, a TSC enfatiza a influência do contexto social na aprendizagem, uma vez que, os seres humanos são seres sociais que se organizam em grupos e, que influenciam e são influenciados pelo seu ambiente social. Em outras palavras, “as pessoas são produtoras e produtos dos sistemas sociais”, visto que, as estruturas sociais são criação da ação humana (Bandura, 2017a, p.60).

A TSC utiliza-se do conceito de agência humana para referir-se à capacidade que as pessoas possuem para “influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida” (Bandura, 2017a, p.45).

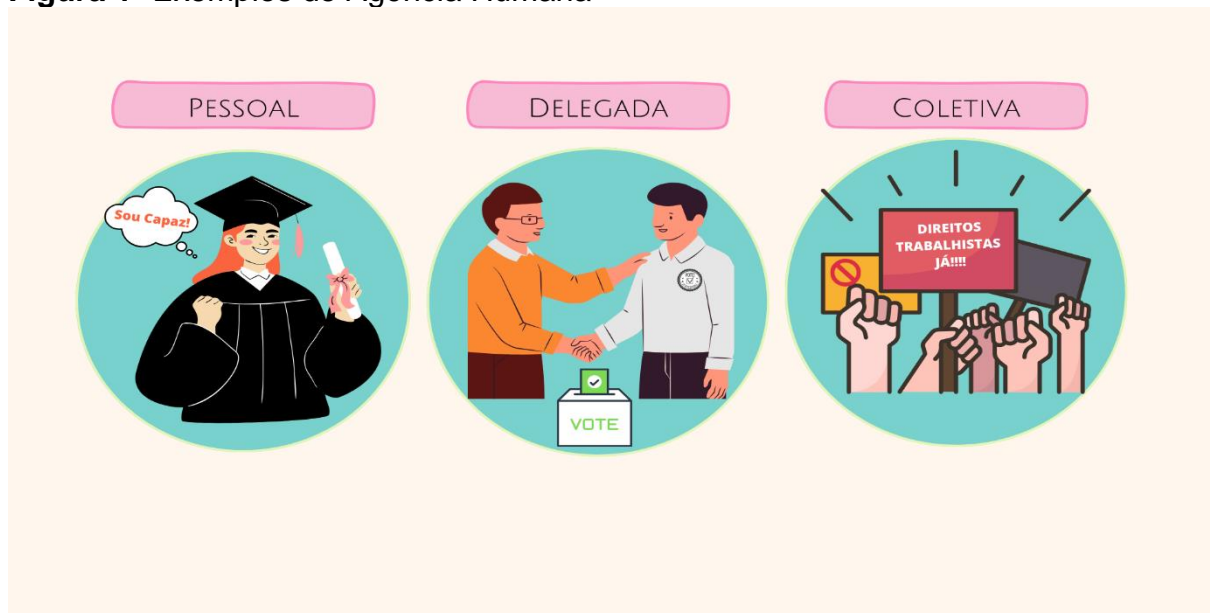
Segundo Bandura (2017b) a *agência humana* engloba 4 propriedades básicas: 1) *intencionalidade*- ações intencionais, nas quais as pessoas planejam e empregam estratégias para realizá-las; 2) *pensamento antecipatório*-

estabelecimento de metas e antecipação de possíveis resultados futuros; 3) *autorreação*- ação de reagir frente a determinados acontecimentos; 4) *autorreflexão*- processo metacognitivo pelo qual a pessoa pensa sobre seu próprio funcionamento e capacidades.

De modo geral, uma pessoa agêntica planeja cursos de ações intencionais, emprega estratégias para melhor atingir seus objetivos, estabelece metas como forma de antecipar possíveis resultados, reage frente a desafios e autorreflete sobre si e sobre o percurso realizado (Bandura, 2008; Bandura, 2017b; Azzi et al., 2021).

Existem 3 modos de exercer a agência: 1) Pessoal; 2) Delegada; 3) Coletiva (Figura 1).

Figura 1- Exemplos de Agência Humana



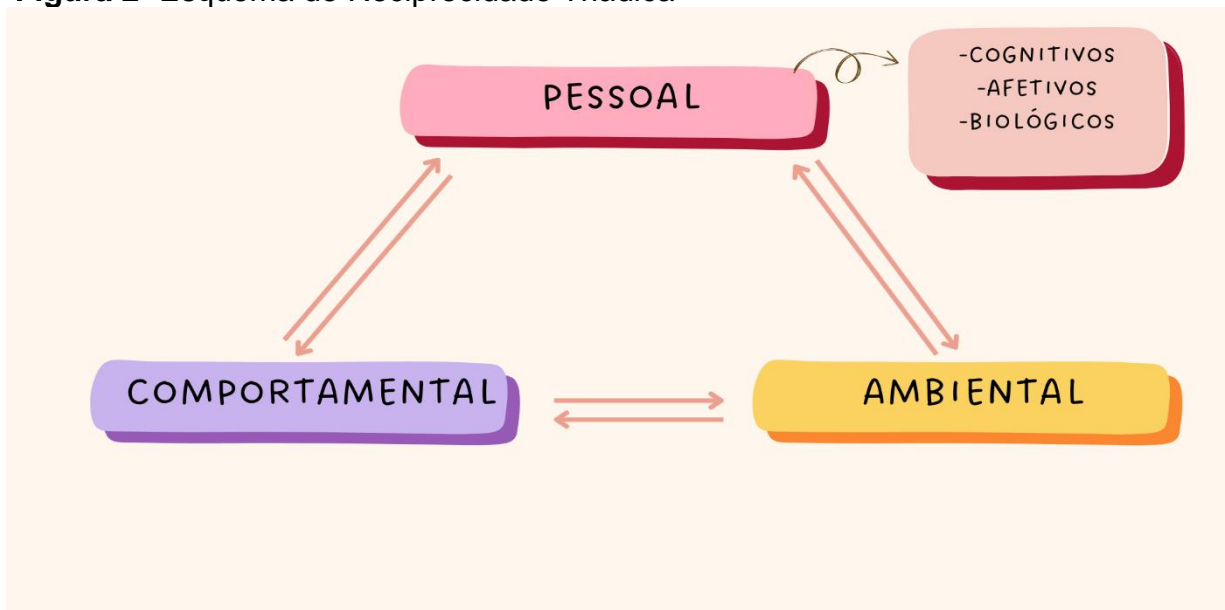
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A *pessoal* é aquela exercida pelo próprio indivíduo e que influencia seus comportamentos e ambientes, como por exemplo, a escolha pessoal de se fazer um curso universitário. Já a *delegada*, ocorre pela transferência do poder agêntico à outra pessoa, para que ela possa agir em seu favor e, desse modo, seus objetivos sejam alcançados, por exemplo, por meio do voto, os cidadãos delegam sua agência para autoridades eleitas, a fim de que possam representá-los e agirem em seu favor. Por fim, a *coletiva* é aquela exercida por meio da ação em grupo, pode-se citar como exemplo, movimentos trabalhistas que se reúnem de forma coletiva para reivindicar direitos. É importante ressaltar que a agência coletiva

somente ocorre quando o grupo possui uma fortalecida crença de *eficácia coletiva*, isto é, quando um grupo compartilha crenças semelhantes sobre suas capacidades de alcançarem objetivos e realizar tarefas em conjunto (Bandura, 2008) Dessa forma, no contexto diário das pessoas, há uma mistura desses três modos de agência, na qual modificam-se a partir do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos (Bandura, 2008; Bandura, 2017a; Bandura, 2017b; Azzi et al., 2021).

Bandura (2017b, p.141-142) evidencia que uma pessoa não é um agente totalmente autônomo, nem inteiramente determinado por influências contextuais, visto que, “[...] o funcionamento humano é um produto do jogo recíproco entre determinantes intrapessoais, comportamentais e ambientais”. Essa relação (pessoa-comportamento-ambiente) é denominada de *Reciprocidade Triádica* (Figura 2).

Figura 2- Esquema de Reciprocidade Triádica



Fonte: adaptado de Zimmerman (1989).

De forma simplificada, numa interação bidirecional os fatores pessoais, comportamentais e ambientais, influenciam e são influenciados uns pelos outros.

Um dos mecanismos centrais na agência pessoal são as *crenças de autoeficácia* (Bandura, 1997). Pajares e Olaz (2008, p.101) conceitua as crenças de autoeficácia como “percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades”. É considerada raiz da agência humana, uma vez que, as pessoas só agem sobre uma dada realidade se acreditarem serem capazes de produzir efeitos

desejados (Bandura, 1999).

As crenças de autoeficácia interferem, tanto de forma positiva quanto negativa, nos objetivos, motivação e perseverança dos indivíduos, como também, molda suas expectativas de resultados. Dessa forma, pessoas com baixa autoeficácia, são facilmente convencidas da futilidade de seus esforços para atingir seus objetivos e, rapidamente desistem de tentar. Já aquelas com elevada autoeficácia são mais persistentes mediante a dificuldades (Bandura, 2006).

De acordo com Bandura (2004), Azzi e Casanova (2020) e Rossi et al. (2020) a promoção da autoeficácia pode ser realizada por meio de 4 fontes: 1) *experiência de domínio/êxito* (pessoal), relacionadas a experiências de sucesso ou fracasso pessoais anteriores; 2) *experiência vicária*, que acontece por meio da observação das experiências de outras pessoas; 3) *persuasão social*, em que uma pessoa tenta influenciar o comportamento de outra por meio da sugestão; 4) *estados fisiológicos e emocionais*, dizem respeito as respostas emocionais e fisiológicas percebidas pelos indivíduos.

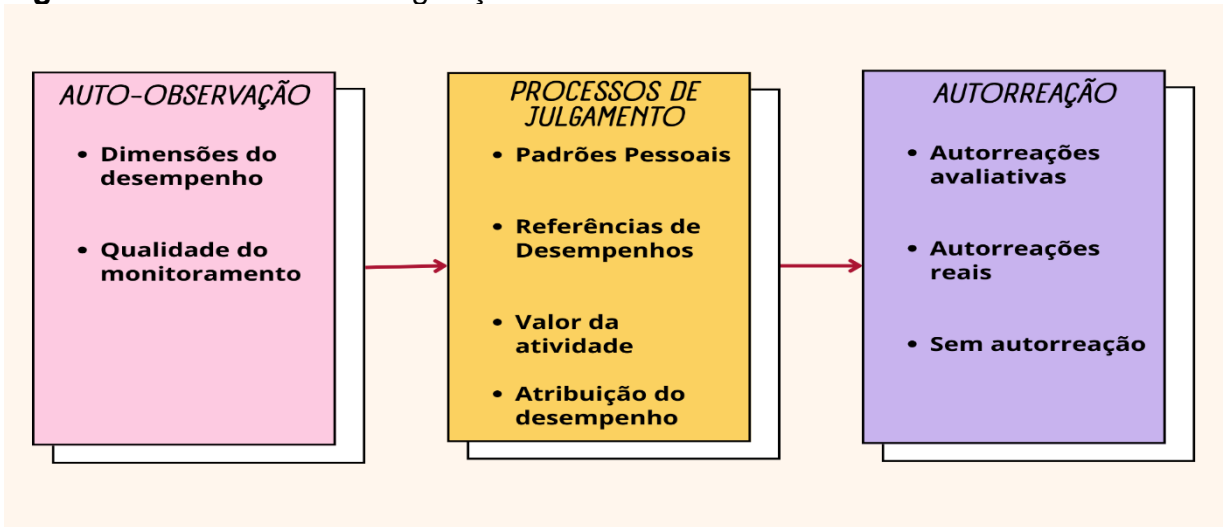
Outro mecanismo importante no exercício da agência pessoal é a *autorregulação*. Bandura (2008, p.15) afirma que “os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas”.

Em outras palavras, a capacidade dos seres humanos de exercerem a agência, permite com que os sujeitos monitorem e autorregulem o próprio comportamento, uma vez que, ser agente, é ser protagonista de sua vida, direcionar intencionalmente cursos de pensamentos, comportamentos, eventos do cotidiano e saber reagir frente a esses eventos (Miranda; Almeida, 2020).

Bandura (2008, p.26) evidencia que para que os indivíduos possam exercer influências sobre si mesmos eles “devem monitorar o seu comportamento, julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele, autoavaliando-se”.

Por conseguinte, a autorregulação envolve 3 processos cognitivos: 1) Auto-observação; 2) Julgamento/autoavaliação; 3) Autorreação (Figura 3).

Figura 3- Modelo de Autorregulação de Bandura



Fonte: adaptado de Bandura (1991).

A *auto-observação* relaciona-se ao processo de observar o próprio comportamento na busca por informações importantes para estabelecer-se padrões de desempenho realísticos e avaliar mudanças de comportamento, como também, permite identificar o “porque” de certos comportamentos frente a determinadas condições ambientais e, assim, criar condições de alterar o comportamento e os aspectos ambientais que exercem influência sobre ele. Já o *julgamento/autoavaliação*, consiste em julgar os comportamentos com base em padrões pessoais estabelecidos, a fim de empregar mudanças autodirigidas. Por fim, a *autorreação*, refere-se a resposta frente aos julgamentos do comportamento observado (Azzi et al., 2021).

No âmbito da aprendizagem, a autorregulação também tem ganhado destaques nos últimos anos, visto que, mudanças vivenciadas a partir da década de 50, com destaque ao desenvolvimento e disseminação dos computadores, tem influenciado pesquisadores das áreas de psicologia e educação à inferirem novas perspectivas sobre os processos de aprendizagem do ser humano, como também, a pesquisarem estratégias de aprendizagem que permita melhor aquisição do conhecimento (Gomes, Boruchovitch, 2010; Zimmerman; Schunk, 2011).

Por conseguinte, com base no modelo cíclico de Barry Zimmerman (2000), descreve-se no próximo tópico, o conceito de autorregulação da aprendizagem e a utilização de estratégias para aprender, como também, discute-se a relação entre as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia em estudantes.

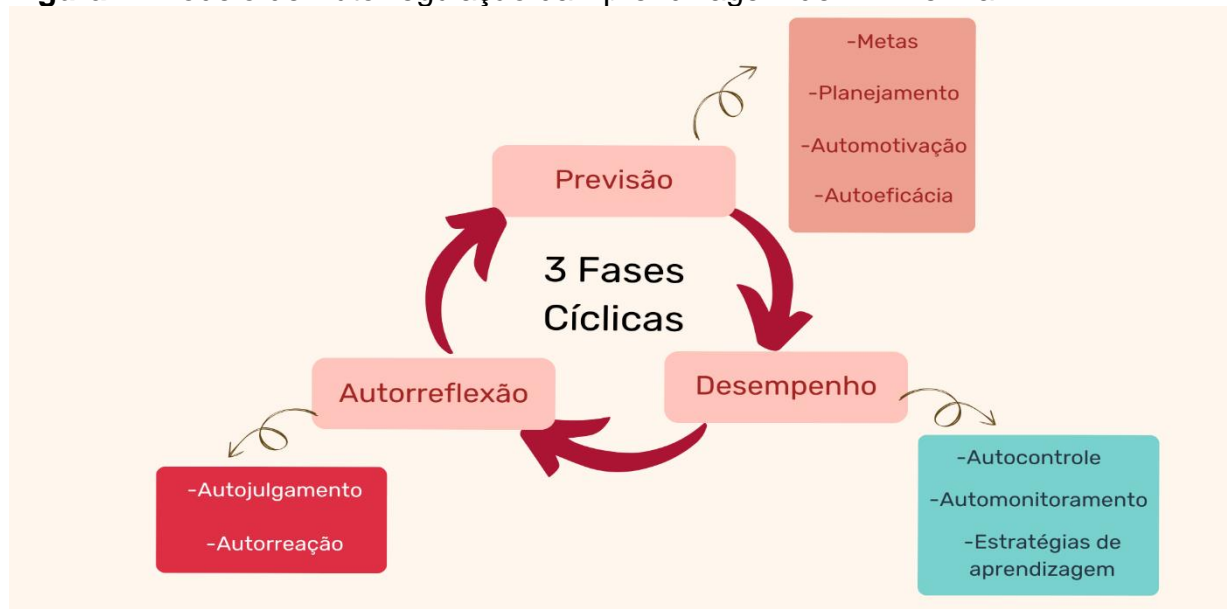
2.3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem tem recebido crescente interesse por parte de pesquisadores e educadores. Aprendizes autorregulados monitoram seu funcionamento cognitivo, exercem controle sobre sua atenção, memória, desenvolvem regras e estratégias para pensar e resolver problemas, planejar, monitorar seus progressos e metas, bem como, organizar seus pensamentos (Boruchovitch, 2004).

A autorregulação enfatiza o protagonismo do indivíduo, por meio de sua agência humana, no estabelecimento de metas e emprego de estratégias de aprendizagem. As percepções de cada indivíduo, de si e da tarefa, influenciam a qualidade da aprendizagem e, neste sentido, pode-se pensar na importância da aprendizagem autorregulada em qualquer aprendiz, esteja ele inserido num sistema formal de ensino ou em qualquer outra experiência de aprendizagem.

Para Zimmerman (2000) o processo autorregulatório deve ocorrer de forma cíclica em três fases: 1) previsão; 2) desempenho; 3) autorreflexão (Figura 3).

Figura 4- Modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman



Fonte: adaptado de Zimmerman (1989).

A *previsão* relaciona-se ao planejamento dos processos que antecedem a realização de uma dada atividade, nela os alunos estabelecem metas/objetivos e analisam estratégias e metodologias que melhor atendam ao seu propósito final.

O *desempenho* está relacionado aos processos que ocorrem durante a execução da tarefa, em que o estudante emprega as estratégias selecionadas, utilizando-se de mecanismos de autocontrole e automonitoramento, a fim de manter-se concentrado e persistente na tarefa (Ganda, Boruchovitch, 2016; Zimmerman, 2000)

Por fim, a *autorreflexão*, ocorre após a execução da tarefa, e corresponde ao momento em que o aluno faz um autojulgamento de seu desempenho, analisando as decisões que geraram sucesso ou que foram inapropriadas e ineficazes para atingir seus objetivos, a fim de que em outras situações essas metodologias possam ser corrigidas e melhoradas (Ganda, Boruchovitch, 2016; Gomes, Boruchovitch, 2019; Marini, Boruchovitch, 2014; Zimmerman, 2000).

Nessa perspectiva, a motivação torna-se uma dimensão central no processo autorregulatório, visto que, permeia todo o percurso cíclico sendo a base para que o aluno inicie, permaneça e conclua uma dada atividade (Boruchovitch, 2010; Frison, Boruchovitch, 2020; Ganda, Boruchovitch, 2019). Motivação aqui entendida como as razões que levam os indivíduos a agirem de determinada forma (Ryan; Deci, 2000). Desse modo, alunos com um bom nível motivacional perseverem mais em suas aprendizagens, tornando-se cada vez mais autônomos no planejamento, monitoramento e reflexão sobre si e sobre as melhores formas de realizarem determinada atividade (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, Vansteenkiste, Soenens, 2021).

Uma variável importante para a autorregulação da aprendizagem, bem como, para o processamento da informação é a utilização de estratégias de aprendizagem, visto que, são facilitadores da aquisição, armazenamento e recuperação dos conhecimentos no cérebro (Costa, Boruchovitch, 2019; Gomes, Boruchovitch, 2010).

Sobre as estratégias de aprendizagem, Costa e Boruchovitch (2019) afirmam que

as estratégias de aprendizagem devem ser entendidas não somente como formas de estudar, mas também como um processo de autoconhecimento a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, capacidade essa chamada de metacognição (Costa; Boruchovitch, 2019, p.72).

Por conseguinte, uma das classificações sobre estratégias de

aprendizagem, refere-se à organização em *cognitivas* (ensaio, elaboração e organização) e *metacognitivas* (planejamento, monitoramento e regulação) (Garner; Alexander, 1989 *apud* Boruchovitch, 1999).

As estratégias cognitivas são “sequências de ações utilizadas pelos estudantes para lidar com a informação e aprendê-la de forma mais eficiente” (Góes; Boruchovitch, 2020, p. 18). Se subdividem em 3 tipos: 1) *ensaio*, utiliza-se da repetição (oral/escrita) para aprender, por exemplo, sublinhar textos; 2) *elaboração*, diz respeito a modificações do material a ser aprendido para torná-lo mais significativo, como por exemplo, resumir e tomar notas; 3) *organização*, consiste em reorganizar o material e criar relações entre conceitos, pode-se citar os mapas conceituais como exemplo (Góes; Boruchovitch, 2020).

Já as estratégias metacognitivas consistem em reflexões do indivíduo “sobre seu modo pessoal de conhecer e aprender, implicando a tomada de consciência, controle e regulação de seu próprio processo mental” (Costa; Boruchovitch, 2019). Envolve 3 aspectos: 1) *planejamento*, diz respeito a elaboração de planos de ação e execução de determinada atividade e novas aprendizagens; 2) *monitoramento*, é o momento de checar se as aprendizagens planejadas estão de fato aprendidas pelo indivíduo; 3) *regulação*, permite modificar ou manter o comportamento a partir das informações obtidas no monitoramento (Góes; Boruchovitch, 2020).

No que tange a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e sua importância para o desenvolvimento dos estudantes, De Sordi (2015) aponta que as estratégias de aprendizagem contribuem para que os estudantes superem suas dificuldades e aprendam com mais qualidade, como também, tornem-se cada vez mais autorregulados e autônomos. Costa e Boruchovitch (2019, p.74) também afirmam que as estratégias de aprendizagem são importantes instrumentos que possibilitam “melhorias no processo de aprendizagem e no desempenho escolar dos estudantes”.

No que se refere a relação entre os aspectos motivacionais e as estratégias de aprendizagem, pesquisas tem demonstrado que quanto menor for a motivação do aluno, o processo autorregulatório pode ser afetado, levando o estudante a utilizar estratégias autoprejudiciais e estabelecer baixas crenças de autoeficácia (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, Vansteenkiste, Soenens, 2021).

2.3.1 Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia

As estratégias autoprejudiciais ou *self-handicapping* na língua inglesa, dizem respeito a dificuldades e obstáculos que o indivíduo impõe a si mesmo para proteger sua autoestima perante uma atividade, tornando-se uma desculpa ou explicação de seu fracasso (Ganda, Boruchovitch, 2015; Clarke, Maccann, 2016; Marini, Boruchovitch, 2014; Torisu, Boruchovitch, 2021).

São divididas em dois grupos: 1) *comportamentos autoprejudiciais*; 2) *autodeclaração de estratégia prejudicial*. O primeiro refere-se aos comportamentos autoprejudiciais (uso de álcool e drogas, falta de esforço, entre outros). Já o segundo consistem em declarações autoprejudiciais (ansiedade antes de avaliações, alegação de problemas de saúde, entre outros). Essas estratégias podem acarretar consequências no estudante, no que tange aos aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos, sociais, de desempenho, entre outros (Ganda, Boruchovitch, 2015; Clarke, Maccann, 2016; Marini, Boruchovitch, 2014; Torisu, Boruchovitch, 2021). Ganda e Boruchovitch (2016, p.333) evidenciam que “[...] o uso de estratégias autoprejudiciais ocorre em situações em que o indivíduo não se sente plenamente capaz para realizar o que lhe é proposto”, ou seja, quando suas crenças de autoeficácia encontram-se baixas.

As crenças de autoeficácia em estudantes estão ligadas a percepção que o aluno tem sobre a sua capacidade de realizar determinadas tarefas, ou seja, é preciso que o aluno acredite ser capaz de realizá-la. Estudantes com fortalecidas crenças de autoeficácia acadêmicas se empenham e persistem mais nas atividades, estabelecem metas desafiadoras e instigantes para sua aprendizagem, escolhem melhor as atividades e ambientes que serão realizadas, são mais resilientes frente a algum mau resultado, controlam melhor suas emoções, são mais motivados, entre outros. Contudo, alunos que possuem baixas crenças de autoeficácia podem apresentar desempenho insatisfatório, baixa motivação, utilizar estratégias autoprejudiciais, entre outros (Bandura, 2004; Bzuneck, Boruchovitch, 2016; Sbicigo et al., 2012; Torisu, Boruchovitch, 2021).

Dessa forma, nas palavras de Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020, p.34) “os estudantes podem conhecer uma gama de estratégias de aprendizagem, e até saber quando e como usá-las, mas só as utilizarão se acreditarem que terão sucesso no alcance de seus objetivos”.

Ao retomar-se a discussão relacionada ao ciclo autorregulatório proposto por Zimmerman (2000) é possível perceber como as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia encontram-se interligadas entre si, visto que, para iniciar uma dada atividade é preciso que o estudante acredite ser capaz de realizá-la, a fim de que possa planejar e escolher estratégias eficazes (previsão), monitorar seu comportamento para persistir na tarefa (desempenho) e ao final realizar um autojulgamento de seu desempenho (autorreflexão) e fortalecer suas crenças de autoeficácia, para que assim, o ciclo possa ser reiniciado.

Entretanto, caso as crenças de autoeficácia dos alunos estejam baixas, pode-se dar início a um ciclo vicioso em que o aluno emprega estratégias autoprejudiciais em sua aprendizagem e reforça as suas baixas crenças de autoeficácia. Nas palavras de Rufini e Bzuneck (2019, p.73)

[...] tanto do ponto de vista teórico como empírico, o engajamento em estratégias de autorregulação das aprendizagens depende, em primeiro lugar, dessa variável motivacional específica que é a crença na própria capacidade para se autorregular. Portanto, o domínio das estratégias autorreguladoras será eficaz apenas com a condição de que o aluno acredite ou tenha a expectativa de que é capaz de colocá-las em prática.

Nesse sentido, estudos tem apontado a necessidade de se realizar pesquisas sobre a autorregulação e estratégias de aprendizagem em estudantes dos diferentes níveis de escolarização, com ênfase ao Ensino Médio, visto que, essa etapa escolar é marcada por grandes transformações na vida dos estudantes, tanto de ordem biológica (vivenciadas com a adolescência), quanto emocionais e socioculturais, uma vez que, engloba decisões importantes, como por exemplo, escolha carreira e ingresso no Ensino Superior, na qual pode afetar as crenças de autoeficácia dos alunos e culminar na utilização de estratégias autoprejudiciais (Ganda, Boruchovitch, 2015; Morais et al., 2021; Santos, Alliprandini, 2017; Silva, Caliatto, 2017).

Portanto, a seguir serão apresentados estudos recentes que discutiram as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia em estudantes do Ensino Médio nos últimos 7 anos (2017-2023) disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.4 ESTUDOS RECENTES SOBRE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Com intuito de mapear o estado da arte sobre as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia de estudantes do Ensino Médio, efetuou-se uma busca na literatura científica nacional e internacional a respeito de pesquisas que tenham investigado essas variáveis durante os últimos 7 anos (2017-2023).

A busca por publicações centrou-se no Portal de Periódicos CAPES por meio do acesso remoto disponível às instituições de ensino e pesquisa que integram a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Para a realização da pesquisa, os descritores usados foram em inglês, respectivamente: 1- Self-handicapping; 2-Self-efficacy; 3-High School. Além disso, utilizou-se o operador booleano “AND” e delimitou-se o período de 2017 a 2023 (últimos 7 anos), a fim de avaliar os estudos mais recentes.

Foram empregadas as seguintes estratégias de busca: “self-handicapping” AND “high school”; “self-handicapping” AND “self-efficacy”; “self-efficacy” AND “high school”; “self-handicapping” AND “self-efficacy” AND “high school”.

Os critérios de inclusão consistiram em: 1- Artigos que se relacionavam com estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia; 2- Estudos com alunos do Ensino Médio; 3- Trabalhos disponibilizados na íntegra; 4- Considerados artigos completos. Já os critérios de exclusão foram: 1- Estudos que não atendessem aos critérios de inclusão; 2- Trabalhos repetidos; 3- Trabalhos de validação de escala.

A partir dos critérios de inclusão/exclusão, para a seleção dos estudos a serem analisados, leu-se os títulos e resumos apenas dos trabalhos completos disponibilizados pela plataforma. Foram localizados 6.485 trabalhos, contudo, apenas 19 artigos foram selecionados.

Dessa forma, a Tabela 1 apresenta o número de trabalhos localizados e selecionados de acordo com as estratégias de busca.

Tabela 1- Estratégias de busca Portal de Periódicos CAPES, quantitativo de trabalhos localizados e selecionados no período de 2017 a 2023

Estratégias de busca	Trabalhos localizados	Trabalhos selecionados
“self-handicapping” AND “high school”	32	7
“self-handicapping” AND “self-efficacy”	16	2
“self-handicapping” AND “self-efficacy” AND “high school”	4	1
“self-efficacy” AND “high school”	6.433	9
Total	6.485	19

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foi realizada a análise qualitativa dos trabalhos selecionados. Nesse sentido, observou-se que poucos estudos nos últimos 7 anos (2017-2023), disponibilizados no Portal de Periódicos CAPES, abordaram as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia de estudantes do Ensino Médio.

2.4.1 Descrição das Pesquisas Nacionais selecionadas

Dentre os estudos selecionados, 8 são produções nacionais. Os estudos mais antigos são de 2020 e os mais recentes de 2021. Desse modo, o Quadro 1, exibe o título das pesquisas nacionais selecionadas, autores, ano de publicação e link de acesso.

Quadro 1- Informações gerais sobre as pesquisas nacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)

	Título das Pesquisas	Autores	Ano	Link
				Continua...
1	Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura	Torisu; Boruchovitch	2021	https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO09
2	Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers	Rossi et al.	2020	https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/3139
3	Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio?	Sena; Murgo	2021	https://www.scielo.br/j/pcp/a/V4SfzKjk3JzYDKnJS9zYdrz/?lang=pt

Quadro 1- Informações gerais sobre as pesquisas nacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)

	Título das Pesquisas	Autores	Ano	Link
				Conclusão...
4	Crença de autoeficácia acadêmica no desenvolvimento do letramento estatístico	Oliveira; Pirola	2021	https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1662
5	Fortalecimento de Crenças de Autoeficácia de Estudantes com Atividades Didáticas de Tratamento de Erros na Disciplina de Física	Vicentim; Custódio	2021	https://doi.org/10.5007/1982-5153.2021.e72883
6	Desempenho escolar: um estudo de caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia em física e o contrato didático	Rocha; Ricardo	2021	https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p01
7	Autoconceito e Autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes	Gasparotto et al.	2020a	http://dx.doi.org/10.15309/20psd210209
8	Desempenho Acadêmico de Estudantes do Ensino Médio Associado a Aspectos Psicológicos, Práticas Corporais e Atividade Física	Gasparotto et al.	2020b	10.4025/jphyseduc.v31i1.13137

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O Quadro 2, a seguir, apresenta uma breve descrição dos estudos nacionais evidenciando título, autores, ano de publicação, participantes, objetivos, método, instrumentos utilizados e principais resultados/conclusões.

Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continua...
1	Estratégias autoperjudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura (Torisu; Boruchovitch 2021)	Não houve participantes	Objetivo: Apresentar uma revisão sistemática da literatura que investiga a adoção de estratégias autoperjudiciais no âmbito da Matemática; Método: Revisão Sistemática de Literatura;	Não utilizou;	<ul style="list-style-type: none"> • 3 pesquisas analisadas realizaram estudos com alunos do ensino médio; • Reduzido número de pesquisas com foco no uso de estratégias autoperjudiciais em Matemática; • Importante papel do ambiente social, como um elemento que influencia de modo decisivo o uso, ou não, das estratégias autoperjudiciais; • Meninos apresentaram tendência maior ao uso de estratégias autoperjudiciais comparados às meninas tem relação com ambientes competitivos, de disputa de poder, de luta por pertencimento muito comum em quase todas as culturas;
2	Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers (Rossi et al., 2020)	296 alunos de Ensino Médio de escolas públicas e privadas do norte do estado do Rio Grande do Sul; (Brasil)	Objetivo: Verificar a correlação entre autoeficácia e motivação intrínseca e extrínseca em adolescentes, investigando possíveis diferenças nas médias por gênero e faixas etárias— adolescentes mais novos (de 14 a 16 anos) e mais velhos (de 17 a 19 anos); Método: Estudo de caráter quantitativo, transversal, correlacional e comparativo;	1- Ficha de dados sociodemográficos; 2- Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP, versão Sbicigo et al., 2012) 3- Escala de Motivação para Aprender (EMA-EM) (Neves; Boruchovitch, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação positiva e fraca entre autoeficácia geral percebida e motivação intrínseca; • Adolescentes do gênero masculino possuíam médias mais altas de autoeficácia quando comparados com do gênero feminino; • Idade, não houve diferença estatisticamente significativa entre adolescentes mais novos e mais velhos; • Meninas apresentaram maior escore na motivação intrínseca para aprender. Já meninos tiveram maior motivação extrínseca para aprender; • Idade: resultados não demonstraram associações significativas, tanto para a autoeficácia quanto para a motivação em adolescentes; • Adolescentes com maior autoeficácia tendem a ter maior motivação intrínseca, enquanto adolescentes com baixa autoeficácia tendem a ter maior motivação extrínseca;

Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
3	Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio? (Sena; Murgu, 2021)	15 alunos , do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do interior de São Paulo; (Brasil)	Objetivo: Analisar os possíveis impactos das variáveis do contexto escolar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica; Método: Estudo de casos múltiplos na modalidade exploratória de abordagem qualitativa;	1-Entrevista semiestruturada;	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes que apresentaram uma autoeficácia acadêmica negativa associaram a falta de confiança ao contexto escolar em que estão inseridos; O feedback do professor pode reforçar ou enfraquecer as crenças de autoeficácia dos estudantes; Período de avaliação (ex: trabalhos e provas) interfere nas crenças de autoeficácia dos estudantes; Os estudantes pesquisados apresentaram mais dificuldades em relação à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem, além de demonstrarem uma autoeficácia mais baixa para aprender. As variáveis do contexto que mais parecem influenciar esse aspecto são a relação entre aluno e professor e as devolutivas dadas pelos professores [...]. A especificidade de cada disciplina também interfere na percepção de autoeficácia acadêmica, [...], o que determina o êxito são as experiências anteriores de sucesso e a facilidade de estratégias para realizar as demandas de cada uma;
4	Crença de autoeficácia acadêmica no desenvolvimento do letramento estatístico (Oliveira; Pirola, 2021)	163 alunos do 9º ano Ensino Fundamental e 165 da 3ª série do Ensino Médio (Brasil)	Objetivo: Apresentar os resultados de uma pesquisa envolvendo possíveis relações existentes entre as crenças de autoeficácia, sob o enfoque de Albert Bandura, e o desempenho de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na resolução de tarefas relacionadas ao letramento estatístico, na perspectiva de Iddo Gal.	1- Escala de crença de autoeficácia em tarefas estatísticas (Oliveira, Pirola; Marques Junior, 2020); 2- Conjunto de sete itens com tarefas estatísticas (Gal, 2002, 2019);	<ul style="list-style-type: none"> As crenças de autoeficácia positivas e negativas influenciam no êxito e fracasso dos alunos na resolução das tarefas. A distribuição dos escores (pontos da escala Likert) da amostra dos alunos da 3ª série do Ensino Médio (EM) foi superior aos dados da amostra do 9º ano do Ensino Fundamental (EF); Existência de lacunas no conhecimento estatístico, matemático e habilidades de letramento, <u>interferindo</u> assim no desenvolvimento do letramento estatístico;

Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
4	Crença de autoeficácia acadêmica no desenvolvimento do letramento estatístico (Oliveira; Pirola, 2021)		Método: Pesquisa Quali-quantitativa (metodologia mista);		<ul style="list-style-type: none"> • O bom desempenho nas tarefas estatísticas pelos alunos do 9º ano (EF) tem relação com as crenças de autoeficácia positivas expressas em termos qualitativos de 'ser capaz' de resolver as tarefas propostas; • Uma crença positiva ou negativa tem relação direta com o desempenho dos alunos, a partir da força expressa na crença de autoeficácia;
5	Fortalecimento de Crenças de Autoeficácia de Estudantes com Atividades Didáticas de Tratamento de Erros na Disciplina de Física (Vicentim; Custódio, 2021)	28 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)	Objetivo: Analisar as contribuições de uma estratégia de tratamento de erros para o fortalecimento das crenças de autoeficácia de estudantes; Método: Pesquisa Qualitativa;	1- Encontros de Recuperação de Estudo (RE); 2- Gravação de áudio; 3- Vídeo dos encontros; 4- Entrevistas semiestruturadas;	<ul style="list-style-type: none"> • A estratégia de tratamento de erros propostas durante os encontros de Recuperação de Estudo (RE) proporcionou diversas oportunidades para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes; • A estratégia (tratamento de erros) promoveu diversas oportunidades de experiências de domínio, de experiências vicárias, de persuasão social e estados fisiológicos e emocionais, que influenciaram as crenças de autoeficácia dos estudantes na resolução de problemas em Física; • Entrevistas: explorou-se evidências que as oportunidades identificadas são avaliadas e impactam no desenvolvimento da autoeficácia; • O ambiente colaborativo, de cooperação entre alunos, oportunizou que pudessem construir conhecimento com seus pares e fortalecer suas crenças de autoeficácia;
6	Desempenho escolar: um estudo de caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia em física e o contrato didático (Rocha; Ricardo, 2021)	2 estudantes de uma pública do Estado de São Paulo (Brasil)	Objetivo: Analisar a relação entre os níveis de autoeficácia de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e seus diferentes comportamentos a respeito de seu desempenho escolar em Física a partir da instituição de um Contrato Didático;	1- Gravação de 4 meses de aulas de Física; 2- Entrevista semiestruturada;	<ul style="list-style-type: none"> • Os níveis de autoeficácia estudantes influenciam de forma significativa no seu desempenho escolar, particularmente, na disciplina de Física; • A pesquisa também revelou estratégias distintas para alunos com níveis de autoeficácia equivalentes; • As estratégias de aprendizagem adotadas nem sempre possibilitam uma maior aproximação com o saber, em vista da prioridade na manutenção do Contrato Didático;

Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
6	Desempenho escolar: um estudo de caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia em física e o contrato didático (Rocha; Ricardo, 2021)		Método: Pesquisa Qualitativa, por meio de Estudo de Caso;		<ul style="list-style-type: none"> • O processo de autorregulação, a partir dos elevados níveis de autoeficácia dos sujeitos, <u>não os permitem duvidar de suas capacidades</u>, mesmo em cenários nos quais seus desempenhos não alcançam os patamares desejados; • Os sujeitos revelam diversas motivações, associadas aos seus níveis de autoeficácia, para participar do jogo didático estabelecido pelo Contrato Didático;
7	Autoconceito e Autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes (Gasparotto et al., 2020a)	330 estudantes de Ensino Médio (167 meninas e 163 meninos), inseridos ou não em práticas corporais (Brasil)	Objetivo: Verificar a relação entre a prática esportiva, prática de atividade física e outras atividades corporais, com o autoconceito e a autoeficácia de estudantes.	<p>1- Escala Multidimensional de Autoconceito AF5 (Coelho et al., 2015);</p> <p>2- Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Sbicigo et al., 2012);</p> <p>3- Escala de Autoeficácia Acadêmica (Neves; Faria, 2006);</p> <p>4- International Physical Activity Questionnaire (Guedes; Lopes; Guedes, 2005);</p> <p>5- Classificação socioeconômica (Abep, 2015);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas: valores mais altos de autoeficácia acadêmica em língua Portuguesa; • Meninos: valores mais altos em autoconceito social, emocional, geral e na autoeficácia geral percebida; • Foi observada diferença na proporção entre meninas e meninos na participação em projetos de contraturno de práticas corporais, esportes e de participantes ativos. Sendo que para todas as subdivisões o número relativo de meninos foi superior; • Entre os inseridos em projetos de práticas corporais houve superioridade nos escores médios de autoeficácia em matemática, autoeficácia acadêmica geral, autoconceito acadêmico, social, emocional, físico, geral e autoeficácia geral percebida; • Os escores médios dos ativos foram superiores na autoeficácia em matemática, autoconceito social, emocional, físico, geral e autoeficácia geral percebida;

Quadro 2- Descrição dos estudos nacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Conclusão...
7	Autoconceito e Autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes (Gasparotto et al., 2020a)		Método: Quantitativa;	6-Questionário demográfico;	
8	Desempenho Acadêmico de Estudantes do Ensino Médio Associado a Aspectos Psicológicos, Práticas Corporais e Atividade Física (Gasparotto et al., 2020b)	330 estudantes do Ensino Médio (Brasil)	Objetivo: Verificar a associação de fatores psicológicos e de práticas corporais com o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Médio; Método: Quantitativo	1- Escala Multidimensional de Autoconceito AF5 (Coelho et al., 2015); 2- Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Sbicigo et al. 2012); 3- Escala de Autoeficácia Acadêmica (Neves; Faria, 2006); 4- International Physical Activity Questionnaire (Guedes et al., 2005); 5- Classificação socioeconômica (Cceb, 2015); 6- Questionário demográfico;	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação fraca e inversa da variável sexo com o desempenho acadêmico em geografia, história e língua portuguesa; • A idade, o nível socioeconômico e o tempo em AFMV <u>não</u> demonstraram <u>correlação</u> com o desempenho acadêmico dos estudantes em qualquer disciplina; • Esse estudo demonstrou associações moderadas do autoconceito e da participação em projetos de práticas corporais com o desempenho escolar dos adolescentes em metade das disciplinas escolares e a autoeficácia acadêmica foi o fator que mais fortemente se relacionou com o desempenho, em quase todas as disciplinas, somente uma não se mostrou associada. Já, a prática de AFMV <u>não</u> demonstrou associação com o desempenho acadêmico dos estudantes;

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

2.4.2 Descrição das Pesquisas Internacionais selecionadas

Foram selecionados 11 estudos internacionais publicados (Inglaterra, Turquia, Irã, China, Espanha, Estados Unidos, Peru, Indonésia). A pesquisa mais antiga é de 2017 e a mais recente de 2023.

Nesse sentido, o Quadro 3 apresenta o título das pesquisas selecionadas, autores, ano de publicação, país em que foi realizada e link de acesso.

Quadro 3- Informações gerais sobre as pesquisas internacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)

	Título das Pesquisas	Autores	Ano	País	Link
	Continua...				
1	Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping	Yu; Mclellan	2019	Inglaterra	https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010
2	Effect of School Climate, Students 'Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement	Sahin; Çoban	2020	Turquia	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279461.pdf
3	Effectiveness of Meta-Cognitive Skills Training on Self-Handicapping and Self-Efficacy of Students	Javidan; Hossein Khanzadeh; Abolghasemi	2018	Irã	http://irj.uswr.ac.ir/article-1-773-en.html
4	The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping	Zhang et al.	2021	China	https://doi-org.ez78.periodicos.capes.gov.br/10.1002/pits.22603
5	Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping	Núñez et al.	2023	Espanha	https://link-springer-com.ez78.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s12144-021-01791-8

Quadro 3- Informações gerais sobre as pesquisas internacionais selecionadas (Título, autores, ano de publicação, país do estudo e link de acesso)

	Título das Pesquisas	Autores	Ano	País	Link
	Conclusão...				
6	Exploring the Relations of Academic Self-Handicapping with Achievement Goals Among Urban, Underrepresented Minority, Middle School Students	Lee; Fleck; Richmond	2021	Estados Unidos	https://eric.ed.gov/?id=EJ1296528
7	The Impact of Cognitive and Meta-Cognitive Learning Strategies on Academic Self-handicapping and Self-directed Learning in Entrance Exam Students	Soleymani et al.	2021	Irã	https://jinev.ta.briz.iau.ir/article_685661.html?lang=en
8	Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement	Yu; Mcllellan; Winter	2021	Inglaterra	https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z
9	Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo	Torrano; Soria	2017	Espanha	https://doi.org/10.5209/RCE D.51096
10	Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular	Estrada Araoz	2021	Peru	https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777
11	Mathematical Creative Thinking Ability and Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study involving Indonesian Students	Rahyuningsih; Nurhusain; Indrawati	2022	Indonésia	http://dx.doi.org/10.15359/ru.36-1.20

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Por conseguinte, o Quadro 4, a seguir, exibe uma breve descrição dos estudos evidenciando título, autores, ano de publicação, participantes, objetivos, método, instrumentos utilizados e principais resultados/conclusões.

Quadro 4- Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
Continua...					
1	Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping (Yu; Mclellan, 2019)	536 estudantes do Ensino Médio; (Inglaterra)	Objetivo: Investigar o papel conjunto de acadêmicos e metas de realização social para explicar as diferenças de gênero no uso de estratégias autoperjudiciais; Método: Método misto intitulado <i>Laddishness and Self-Worth Protection</i> (Jackson, 2008);	1- Escala adaptada Patterns of Adaptive Learning Survey -PALS (Midgley et al., 2000); 2- Itens construídos com base em Jackson (2008); 3- Academic Self-Handicapping Scale from the PALS (Midgley et al., 2000);	<ul style="list-style-type: none"> Os meninos demonstraram serem mais propensos a adotar metas de demonstração social, metas de abordagem de desempenho e de evasão, e relataram mais comportamentos autoperjudiciais do que as meninas, em parte, para evitar a aparência de incompetência em um domínio acadêmico; Não houve diferenças significativas de gênero no endosso das metas de domínio, apesar da tendência de as meninas serem mais orientadas para o domínio em inglês, mas não em matemática; As diferenças entre meninos e meninas nas orientações de metas podem ser moldadas por crenças e comportamentos de socializadores importantes, incluindo pais e professores; Professores podem promover simultaneamente objetivos acadêmicos e sociais entre todos os alunos por criar um ambiente de aprendizagem mais orientado para o domínio (por exemplo, ênfase no esforço, cooperação, melhoria e o valor dos erros);
2	Effect of School Climate, Students' Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement (Sahin; Çoban, 2020)	981 alunos de escolas públicas de Ensino Médio de Karaman; (Turquia)	Objetivo: Examinar a relação entre clima escolar, estratégias autoperjudiciais e desempenho do aluno, e a relação entre o desempenho do aluno com idade, sexo, nível socioeconômico (SES) e tipo de escola;	1-School Climate Scale (Çalik; Kurt, 2010); 2- Self Handicapping Scale (Jones; Rhodewalt, 1982, citado por Akin, 2012);	<ul style="list-style-type: none"> Em um clima escolar (positivo) que tem comportamentos de professores orientados para o sucesso e de apoio e um ambiente de aprendizagem seguro, os alunos são menos propensos a ter comportamentos autoperjudiciais e os alunos com menos comportamentos autoperjudiciais são mais propensos a ter uma média de notas (GPA) mais alta.

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
2	(Effect of School Climate, Students 'Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement (Sahin; Çoban, 2020)		Método: Estudo correlacional;	3- Formulário de informações pessoais;	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma diferença positiva e significativa no rendimento escolar dos alunos do sexo feminino em relação aos do sexo masculino; • Aumento do sucesso acadêmico dos alunos com um aumento no nível socioeconômico das famílias; • As variáveis idade, tipo de escola, gênero e condição socioeconômica também afetaram a média de notas dos alunos.
3	Effectiveness of Meta-Cognitive Skills Training on Self-Handicapping and Self-Efficacy of Students (Javidan; Hossein Khanzadeh; Abolghasemi, 2018)	28 alunos (14 por grupo-Experimental e Controle) – Diferentes escolas do Ensino Médio de Rasht; (Irã)	Objetivo: Investigar o efeito do treinamento de habilidades metacognitivas nas estratégias autoprejudiciais e autoeficácia dos alunos; Método: Estudo experimental (pré/pós-teste);	1- Self-Handicapping Scale (Jones; Rhodewalt, 1982); 2- Self-Efficacy Scale (Sherer; Maddux); 3-Standard Progressive Matrices Test (Raven,1943); 4-Programa de treinamento Metacognitivo;	<ul style="list-style-type: none"> • O treinamento metacognitivo teve um efeito significativo na diminuição do comportamento autoprejudicial no grupo experimental; no entanto, não há diferenças significativas nos resultados do pós-teste nos grupos experimental e controle em relação a de autoeficácia; • O treinamento de habilidades metacognitivas pode ajudar a melhorar a autoestima e o autoconceito e leva a uma melhora do comportamento autoprejudicial;

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
4	The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping (Zhang et al., 2021)	1170 alunos (552 meninos e 618 meninas) de 4 escolas secundárias; (China)	Objetivo: 1-Examinar a possível relação entre os estereótipos acadêmicos de gênero e o esgotamento acadêmico (Academic Burnout); 2-Tentar revelar os papéis mediadores das metas de realização e da autocobrança na relação entre o estereótipo de gênero acadêmico e o esgotamento acadêmico; Método: Estudo Transversal	1- Students' Math-Gender Stereotypes questionnaire (SMGS; Doepken et al., 2004); 2- Four-category Achievement Goal Scale (FAGS; Liu, 2003); 3- Chinese version of Self-handicapping Scale (SHS, adapted by Li, 2009); 4-Adolescent Student Burnout Inventory (ASBI; Wu et al., 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Meninas: Os estereótipos de gênero em matemática estão significativamente correlacionados com o esgotamento acadêmico em matemática, a abordagem de domínio, evitação de desempenho e as estratégias autoprejudiciais. • Meninos: O estereótipo de gênero em matemática NÃO se correlacionou significativamente com o esgotamento em matemática; • As estratégias autoprejudiciais desempenharam um papel mediador na relação entre os estereótipos de gênero e esgotamento acadêmico em matemática; • No que diz respeito ao ambiente educacional externo hostil e aos traços internos de personalidade das meninas no contexto chinês, elas são mais propensas a apresentar sintomas de esgotamento acadêmico;
5	Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping (Núñez et al.,2023)	643 alunos do Ensino Secundário; (Espanha)	Objetivo: Analisar em que medida a utilização de estratégias autoprejudiciais (parcial ou totalmente) media a relação entre a percepção do envolvimento dos pais nos trabalhos de casa e o envolvimento comportamental dos alunos nas tarefas;	1-Questionário contendo questões sobre envolvimento parental percebido, envolvimento comportamental do aluno, quantidade de trabalhos feitos em casa, tempo gasto nas atividades, esforço nas lições e estratégias autoprejudiciais;	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto menor a percepção de apoio dos pais na hora de fazer o dever de casa, MAIOR o uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos e pior o engajamento comportamental (menos esforço, menos dever de casa feito, mais procrastinação) e vice-versa;

Quadro 4- Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
5	Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping (Núñez et al.,2023)		Método: Design transversal correlacional;		<ul style="list-style-type: none"> • Meninas usaram <u>menos</u> estratégias autoprejudiciais, investiram mais esforço na realização dos deveres de casa e realizaram uma maior quantidade de deveres de casa;
6	Exploring the Relations of Academic Self-Handicapping with Achievement Goals Among Urban, Underrepresented Minority, Middle School Students (Lee; Fleck; Richmond, 2021)	327 alunos de duas escolas públicas de Ensino Médio localizadas em Denver, Colorado; (Estados Unidos)	<p>Objetivo: Investigar se a relação do desempenho anterior dos alunos do ensino médio com o comportamento autoprejudicial é explicada por metas de desempenho em dois domínios acadêmicos: matemática e alfabetização. O foco principal é entender se estudantes minoritários sub-representados podem exibir diferentes padrões de relações entre essas construções devido a pressões sociocontextuais inerentes a espaços educacionais que são fundados na branquitude;</p> <p>Método: Quantitativo;</p>	<p>1- Autorrelatos;</p> <p>2- Estratégias autoprejudiciais: Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al., 2000);</p> <p>3- Orientação de meta pessoal: 14-item measure (PALS Likert scale for responses) (Midgley et al., 2000);</p> <p>4- Questionário sociodemográfico;</p> <p>5- Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observou-se que o domínio educacional e as metas de realização estão <u>diferentemente associadas</u> ao comportamentos autoprejudiciais dos alunos do Ensino Médio. • O desempenho anterior em matemática está <u>negativamente relacionado</u> ao comportamento autoprejudicial, independentemente do status do URM, mas, a relação do desempenho anterior em alfabetização com o comportamento autoprejudicial é fortalecida pelo URM; • A relação de realização anterior com metas de abordagem de domínio foi <u>moderada</u> pelo status de URM; • Alunos da URM, um desempenho mais alto está <u>associado</u> a um <u>menor</u> endosso das metas de abordagem de domínio; • O status URM moderou a relação de comportamentos autoprejudiciais e as metas de desempenho explicaram essas relações em <u>alfabetização</u>, mas não em matemática;

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
7	(The Impact of Cognitive and Meta-Cognitive Learning Strategies on Academic Self-handicapping and Self-directed Learning in Entrance Exam Students (Soleymani et al., 2021)	30 alunas do sexo feminino de Ensino Médio de Khorramabad (Irã)	<p>Objetivo: Verificar o efeito do treinamento de Estratégias de Aprendizagem Cognitiva e Metacognitiva sobre as estratégias autoprejudiciais acadêmicas e a aprendizagem autodirigida de alunos do vestibular;</p> <p>Método: Estudo quase-experimental;</p>	<p>Grupo Experimental: - Treinamento sobre Estratégias Cognitivas e Metacognitivas; - Escala Acadêmica de Estratégias Autoprejudiciais (Schwinger; Steinsmer Plaster, 2011); -Escala de Aprendizagem Autodirigida (King; Tago, 2001);</p> <p>Grupo Controle: - <u>Não</u> sofreu intervenção; - Escala Acadêmica de Estratégias Autoprejudiciais (Schwinger; Steinsmer Plaster, 2011); -Escala de Aprendizagem Autodirigida (King; Tago, 2001);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Treinamento de Estratégias de Aprendizagem Cognitiva e Metacognitiva reduziu significativamente as estratégias autoprejudiciais acadêmicas e aumentou significativamente a aprendizagem autodirigida nos alunos da amostra;

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
8	Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement (Yu; Mclellan; Winter, 2021)	597 alunos de quatro escolas de Ensino Médio estaduais da Inglaterra (Inglaterra)	<p>Objetivo: Identificar grupos distintos de adolescentes com base em seus padrões de conformidade com diferentes normas de gênero e comparar as diferenças de grupo em motivação, engajamento e realização;</p> <p>Método: -Quantitativo;</p>	<p>1- Conformidade com o papel de gênero: -Conformity to Masculine Norms Inventory-46 (Parent; Moradi, 2009);</p> <p>- Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire (Brown et al., 1990);</p> <p>- Conformity to Feminine Norms Inventory- 45 (Parent; Moradi, 2010);</p> <p>2- Motivação: -A brief 3-item scale (De Castella; Byrne, 2015).</p> <p>3- Engajamento: -Perseverance was assessed with a 4-item scale (Elliot et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Meninas</u> relataram maior perseverança e tiveram melhor desempenho em <u>inglês</u>; • <u>Meninos</u>: mentalidade de crescimento mais <u>forte</u> e tiraram notas melhores em <u>matemática</u>; • A <u>conformidade</u> com as normas de gênero mais tradicionais foi <u>associada</u> a uma mentalidade de crescimento mais fraca, perseverança reduzida e <u>aumento</u> das estratégias autoprejudiciais; • Subescala Doméstica: Relacionou-se positivamente com a perseverança e <u>negativamente</u> com as estratégias autoprejudiciais, tanto para meninos quanto para meninas; • Medidas Acadêmicas: mentalidade de crescimento e a perseverança foram <u>associadas</u> a um melhor desempenho acadêmico, enquanto as estratégias autoprejudiciais foi associada a um pior desempenho; • Identificou-se 7 grupos de adolescentes (meninos resistentes, caras legais, caras durões, garotas relacionais, garotas modernas, molecas, garotas selvagens); <p>Meninos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resistentes- mostraram mais altos níveis de mentalidade de crescimento e perseverança, bem como, baixos níveis de estratégias autoprejudiciais em inglês e matemática. • Caras Legais: mostraram padrões menos adaptativos de <u>motivação</u> e <u>engajamento</u>. Eles relataram níveis mais altos de estratégias autoprejudiciais, especialmente em inglês;

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
8	Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement (Yu; Mclellan; Winter, 2021)			<p>4- Escala de Estratégias de Aprendizagem: - a 6-item scale adapted from the Patterns of Adaptive Learning Scale (Midgley et al., 2000);</p> <p>5- Desempenho: - English and mathematics performance in the national GCSE exams</p>	<p>Meninos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caras Durões: padrões mistos de motivação e engajamento. Baixos níveis de estratégias autoprejudiciais; <p>Meninas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionais: exibiram os padrões mais adaptativos de <u>motivação</u> e <u>engajamento</u>, bem como, altos níveis de mentalidade de crescimento e perseverança. Além disso, baixos níveis de estratégias autoprejudiciais; • Garotas Selvagens e Modernas: baixos níveis de mentalidade de crescimento e perseverança, e altos níveis de estratégias autoprejudiciais, especialmente em matemática; • Molecas: baixos níveis de estratégias autoprejudiciais; menos propensas a manter uma mentalidade de crescimento ou persistir em desafios; • Dois terços dos meninos estavam motivados, engajados e tinham um bom desempenho na escola. • Metade das meninas apresentou padrões desadaptativos de motivação, engajamento e realização, e podem ser consideradas academicamente em risco; • <u>Invisibilidade</u> de meninos com bom desempenho e meninas com baixo desempenho na pesquisa educacional sobre diferenças de gênero;

Quadro 4- Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
9	Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo (Torrano; Soria, 2017)	374 alunos do 2º ano do Ensino Secundário (Espanha)	<p>Objetivo: Examinar a existência de diferenças de género na motivação (objetivos académicos, crenças de autoeficácia e estratégias autoprejudiciais) académica e no uso de estratégias de aprendizagem e verificar o que acontece quando o desempenho académico anterior é controlado;</p> <p>Método: Amostragem aleatória estratificada e por conglomerados;</p>	<p>1- Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Putwain, 2013);</p> <p>2-MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Roces; Tourón; González-Torres, 1995);</p>	<ul style="list-style-type: none"> Existem diferenças significativas entre meninos e meninas em todas as escalas motivacionais consideradas, <u>exceto</u> nas metas de aprendizagem; Meninos são mais orientados para objetivos de desempenho, tendendo a buscar juízos positivos de competência e evitar os negativos; Meninas: percebem mais que os motivos pelos quais devem fazer o trabalho estão relacionados ao desejo de aprender e à motivação intrínseca; Meninos: os motivos para se envolver nas tarefas estão relacionados à obtenção de sucesso, demonstrando competência e evitando juízos negativos sobre a própria incompetência; Autoeficácia: meninos apresentam maior confiança em suas habilidades para realizar tarefas académicas; Estratégias Autoprejudiciais: meninas relatam menos uso de estratégias autoprejudiciais; Existência de diferenças de género na maioria das variáveis motivacionais estudadas. No entanto, pode-se observar como algumas diferenças desaparecem quando o desempenho académico é controlado; Estratégias Cognitivas: meninas utilizam maior número de estratégias de repetição e organização; Estratégias Metacognitivas: meninas possuem maior frequência de utilização;

Quadro 4- Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Continuação...
10	Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular (Estrada Araoz, 2021)	239 alunos do Ensino Médio de uma instituição pública em Puerto Maldonado (Peru)	<p>Objetivo: Determinar a relação entre autoeficácia e procrastinação acadêmica em alunos do Ensino Médio da educação básica regular em uma instituição pública em Puerto Maldonado;</p> <p>Método: Quantitativa, desenho não experimental e de tipo correlacional;</p>	<p>1- Escala de Autoeficacia General (Baessler; Schwarcer, 1996);</p> <p>2- Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 53,1% dos alunos apresentam nível moderado de autoeficácia; • Em 65,3% do total de alunos há alta presença de procrastinação acadêmica; • A maioria dos alunos tende a adiar suas atividades com frequência, sem nenhuma necessidade; • Existência de uma relação inversa, mas significativa, entre a autoeficácia e a procrastinação acadêmica; • Baixos níveis no desenvolvimento da autoeficácia estão <u>relacionados</u> a uma alta frequência de procrastinação acadêmica; • Existência de uma relação direta e significativa entre autoeficácia e autorregulação acadêmica; • Altos níveis no desenvolvimento da autoeficácia estão <u>relacionados</u> a altos níveis de autorregulação acadêmica; • Existência de uma relação inversa, mas significativa, entre a autoeficácia e o adiamento das atividades para os alunos; • Baixos níveis no desenvolvimento da autoeficácia estão <u>relacionados</u> aos altos níveis de adiamento das atividades;
11	Mathematical Creative Thinking Ability and Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study involving Indonesian Students (Rahyuningsih; Nurhusain; Indrawati, 2022)	96 alunos de escolas de Ensino Médio da cidade de Makassar (Indonésia)	<p>Objetivo: 1- Pesquisar até que ponto a autoeficácia afeta a capacidade do pensamento matemático criativo dos estudantes;</p>	<p>1- Entrevista semiestruturada;</p> <p>2- Mathematics Self-Efficacy Scale (Bandura, 2010);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A autoeficácia teve um efeito positivo na capacidade de pensamento criativo matemático dos alunos; • A maioria dos participantes tornou-se mais criativa ao resolver problemas de matemática, demonstrando forte autoeficácia; • Alguns alunos tinham ansiedade relativamente alta, mas pontuações altas de autoeficácia e habilidades de raciocínio matemático; a resolução cautelosa de problemas permite que os alunos se sintam ansiosos;

Quadro 4-Descrição dos estudos internacionais (Título, autor, ano, participantes, objetivos, método, instrumentos e resultados/conclusões)

	Título, Autor, Ano	Participantes	Objetivos e Método	Instrumentos Utilizados	Resultados/Conclusões
					Conclusão...
11	Mathematical Creative Thinking Ability and Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study involving Indonesian Students (Rahyuningsih; Nurhusain; Indrawati, 2022)		2- Descobrir as características dos estudantes que têm uma alta capacidade de pensamento matemático criativo e alta autoeficácia; Método: Método Misto;	3-Mathematics Creative Thinking Ability Scale (Rahyuningsih et al., 2020);	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências anteriores estão associadas com material de aprendizagem e uma forma de pensar melhor (mente aberta), a capacidade de criar pensamentos, a capacidade de pensar em geral, a capacidade de alterar atitudes, bem como uma caixa de ferramentas de criatividade expandida, curiosidade, consciência e uma mentalidade positiva;

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

2.4.3 Análise das Pesquisas Nacionais e Internacionais

Com base em Bardin (2016) foi realizada a análise de conteúdo dos artigos e, desse modo, a fim de facilitar o diálogo entre os estudos foram elaboradas algumas categorias, que serão apresentadas a seguir (Quadro 5).

Quadro 5- Categorias de Análise

Categorias Iniciais	Quantidade de Pesquisas	Categorias Finais
variável gênero	9	1 – Variáveis Sociodemográficas
variável faixa etária	3	
adoção de estratégias autoprejudiciais e/ou as crenças de autoeficácia no âmbito da Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Física e relação no desempenho escolar	13	2- Disciplinas Específicas da Educação Básica e Desempenho Acadêmico
influência do contexto/ ambiente, família/ amigos, professores e afetividade no desempenho escolar utilização de estratégias autoprejudiciais e/ou crenças de autoeficácia	7	3- Ambiente (escolar, social e cultural) e Afetividade
aspectos relacionados a motivação, cognição, metacognição e emocionais	6	4- Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem
procrastinação em estudantes	1	5- Procrastinação Acadêmica

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

É importante ressaltar que, alguns trabalhos se enquadraram em mais de uma categoria, ou seja, um mesmo trabalho pode ter discutido as estratégias autoprejudiciais e/ou crenças de autoeficácia na Matemática e, também, ter abordado a variável gênero. Dessa forma, um mesmo trabalho foi alocado em mais de uma categoria.

Variáveis Sociodemográficas- 9 estudos analisados discutiram a variável gênero em relação as estratégias autoprejudiciais, autoeficácia, desempenho acadêmico e/ ou motivação em estudantes do Ensino Médio (Gasparotto et al., 2020-a; Gasparotto et al., 2020-b; Núñez et al.,2023; Rossi et al., 2020; Sahin, Çoban, 2020; Torrano, Soria, 2017; Yu, Mclellan, 2019; Yu, Mclellan, Winter,2021; Zhang et al., 2021).

No tocante a variável **gênero** e as estratégias autoprejudiciais, alguns estudos evidenciaram que meninos apresentam comportamentos mais

autoprejudiciais do que meninas (Núñez et al.,2023; Torrano, Soria, 2017; Yu, Mcllellan, 2019).

Yu e Mcllellan (2019) apontam que a alta utilização de estratégias autoprejudiciais por estudantes do sexo masculino relaciona-se a uma necessidade maior de proteção da sua autoestima, a fim de não aparentarem serem incompetentes em um domínio acadêmico ou serem vistos como socialmente indesejáveis. Nesse sentido, a fim de manterem a imagem pública intacta, os meninos envolvem-se superficialmente em seu aprendizado e usufruem de desculpas para justificarem possíveis fracassos acadêmicos (Torrano; Soria, 2017). Além disso, Núñez et al. (2023) também verificaram que em comparação com os meninos, as meninas empregam menos estratégias autoprejudiciais, investem mais esforço e realizam uma maior quantidade de deveres de casa mediante apoio social dos pais.

Entretanto, achados de Zhang et al. (2021) e Yu, Mcllellan e Winter (2021) verificaram que meninas apresentaram maiores níveis de comportamentos autoprejudiciais em diferentes contextos. Zhang et al. (2021) apontam que meninas utilizam mais estratégias autoprejudiciais na disciplina de Matemática no contexto educacional chinês, dado que, fatores ambientais, culturais e educacionais reforçam estereótipos de que mulheres são naturalmente pobres em matemática, sendo assim, as adolescentes apresentam comportamentos de maior proteção de sua autoestima e são mais sensíveis ao estresse e às emoções negativas em âmbito escolar.

Já Yu, Mcllellan e Winter (2021) ao analisarem perfis latentes de estudantes ingleses identificaram 7 grupos de adolescentes (meninos resistentes, caras legais, caras durões, garotas relacionais, garotas modernas, molecas e garotas selvagens), como também, verificaram que três grupos, sendo dois de meninas (garotas selvagens e modernas) e um de meninos (caras legais), apresentaram altos níveis de comportamentos autoprejudiciais e metade das alunas participantes podem ser consideradas academicamente em risco. Esse resultado justifica-se pelo fato de que nesses grupos foram verificados acentuados níveis de conformidade com padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade, na qual, influenciam o comportamento dos adolescentes para a retirada de esforço das atividades e a manutenção do status de popularidade (Yu; Mcllellan; Winter,2021).

No que concerne as questões de gênero e as crenças de

autoeficácia, Rossi et al. (2020) e Torrano e Soria (2017) destacam que estudantes do sexo masculino possuem médias mais altas de autoeficácia quando comparados com as meninas, uma vez que, se sentem mais confiantes e capazes para realizarem suas tarefas. Nessa perspectiva, achados de Gasparotto et al. (2020a), que verificaram a relação entre a prática esportiva, prática de atividade física e outras atividades corporais, com o autoconceito e a autoeficácia de estudantes, os resultados mostraram que enquanto meninas apresentaram valores mais altos de autoeficácia acadêmica em Língua Portuguesa, os meninos obtiveram valores superiores no autoconceito social, emocional, geral e na autoeficácia geral percebida.

Em relação as questões de gênero e o desempenho acadêmico, Sahin e Çoban (2020) observaram uma diferença positiva e significativa no rendimento escolar de estudantes do gênero feminino em relação ao gênero masculino, na qual, segundo os autores, pode ser explicada devido as diferenças de comportamentos adaptativos de ambos os gêneros no ambiente escolar. Resultado esse que vai de encontro com os achados de Yu e McLellan (2019) que apontam que alunos do gênero masculino apresentam menos comportamentos adaptativos e de engajamento no ambiente escolar, se comparado aos do gênero feminino.

Nessa perspectiva, estudos tem verificado que as meninas relataram melhor perseverança e desempenho em disciplinas como Inglês e Língua Portuguesa, já os meninos possuem mentalidade de crescimento mais forte e tiram notas melhores em Matemática, como também, as crenças de autoeficácia (altas ou baixas) têm se mostrado um fator central para a utilização ou não de estratégias autorregulatórias de aprendizagem e melhor ou baixo desempenho acadêmico (Gasparotto et al., 2020a; Gasparotto et al., 2020b; Yu, McLellan, Winter, 2021; Zhang et al.,2021). Nas palavras de Gasparotto et al. (2020b, p.8) “mesmo alunos que possuam modestas habilidades para o desempenho, se acreditarem em sua capacidade, podem alcançar bons resultados”.

No que diz respeito as questões de gênero e motivação, Rossi et el. (2020) apresentam que as meninas possuem maior motivação intrínseca para aprender, já os meninos maiores motivação extrínseca. Isso ocorre porque as atividades de concentração tendem a serem vistas pela sociedade como atividades femininas e, desse modo, as garotas recebem maior incentivo contextual para estudarem (Rossi et al., 2020). Resultado esse que vai de encontro com os achados

de Torrano e Soria (2017) na qual constatou-se que meninas percebem melhor os motivos pelos quais devem realizar as atividades, relacionando-se com o desejo de aprender (motivação intrínseca), porém, os meninos são mais orientados para objetivos de desempenho, a fim de buscarem julgamentos positivos sobre sua competência e evitarem percepções negativas (motivação extrínseca).

Todavia, resultados da pesquisa de Yu, Mclellan e Winter (2021) destacam que meninos apresentaram maior motivação, engajamento e possuíam melhor desempenho na escola, em contraste, metade das meninas participantes possuíam padrões de baixa motivação, engajamento e realização, podendo ser consideradas academicamente em risco. Portanto, as questões de gênero são importantes variáveis que devem ser analisadas no uso de estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia pelos estudantes, visto que, segundo Torisu e Boruchovitch (2021) ainda não há um consenso dos estudos sobre o seu impacto.

A variável **faixa etária** foi analisada em 3 pesquisas relacionadas a autoeficácia, ao desempenho, motivação e prática de esportes/ atividade física (Gasparotto et al.,2020b; Rossi et al., 2020; Sahin, Çoban, 2020;). Gasparotto et al. (2020b) e Rossi et al. (2020) não observaram diferenças significativas entre as faixas etárias no que diz respeito ao desempenho, motivação, crenças de autoeficácia e prática de esportes/ atividade física. Já Sahin e Çoban (2020) verificaram que com o aumento da idade, os alunos tendem a apresentarem um decréscimo significativo em seu rendimento escolar. É importante ressaltar, no entanto, que em nenhum estudo a variável idade foi associada ao uso de estratégias autoprejudiciais em estudantes do Ensino Médio.

Disciplinas específicas da Educação Básica e Desempenho Acadêmico-13 estudos analisaram a utilização de estratégias autoprejudiciais, crenças de autoeficácia e desempenho dos estudantes em disciplinas específicas da Educação Básica, sendo as principais Matemática, Física, Estatística, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Gasparotto et al., 2020a; Gasparotto et al.,2020b;; Lee, Fleck, Richmond, 2021; Oliveira, Pirola, 2021; Rahyuningsih, Nurhusain, Indrawati, 2022; Rocha, Ricardo, 2021; Sahin, Çoban, 2020; Torisu, Boruchovitch 2021; Torrano, Soria, 2017; Vicentim, Custódio, 2021; Yu, Mclellan, 2019; Yu, Mclellan, Winter,2021; Zhang et al., 2021).

Segundo Torisu e Boruchovitch (2021, p. 1456) a escolha de

analisar as estratégias autoprejudiciais no âmbito da matemática, deu-se pelo fato de que muitos estudantes percebem a disciplina como “algo ameaçador e de difícil compreensão”, podendo ser uma das causas da adoção de comportamentos autoprejudiciais.

Devido a diferentes contextos (escolar, familiar, social e cultural) e a visão estereotipada de que meninos são naturalmente melhores em matemática, meninas são mais propensas a utilizarem estratégias autoprejudiciais, (Zhang et al., 2021). Além disso, a influência do contexto também se mostra presente no uso de estratégias autoprejudiciais e no baixo desempenho acadêmico dos estudantes (Sahin, Çoban, 2020).

Nessa perspectiva, achados do estudo de Yu, Mclellan e Winter (2021), mediante o contexto e estereótipos normativos de gênero tradicionais, evidenciaram que meninas mostraram maior perseverança e melhor desempenho em inglês, já meninos apresentaram forte mentalidade de crescimento e melhor desempenho em matemática, visto que, segundo os autores, a matemática é concebida em muitos contextos como sendo de domínio masculino, já disciplinas de humanas, como o inglês, são tidas como mais femininas. Resultados esse, também encontrado no estudo de Torrano e Soria (2017) e que corrobora com os observados por Yu e Mclellan (2019) em que meninas são mais orientadas para metas de domínio em inglês, mas não em matemática.

Lee, Fleck e Richmond (2021) ao investigarem a relação do desempenho anterior dos alunos do Ensino Médio com o comportamento autoprejudicial em matemática e alfabetização (Inglês), observaram que alunos pertencentes a minorias (negros, latinos, entre outros) no contexto educacional estadunidense, que poderiam sofrer preconceitos e discriminação, apresentam maior tendência ao uso de estratégias autoprejudiciais em alfabetização, mas, em matemática o status minoritário não apresentou relação com o comportamento autoprejudicial.

No que tange, a práticas corporais na disciplina de Educação Física, estudos evidenciam que alunos envolvidos em atividades de contraturno de práticas corporais e esportes apresentam maiores escores de autoeficácia em matemática, como também, fortalecidas crenças de autoeficácia tem efeitos positivos no pensamento criativo matemático (Gasparotto et al., 2020a; Gasparotto et al., 2020b; Rahyuningsih, Nurhusain, Indrawati, 2022).

Em relação ao Letramento Estatístico, pesquisa de Oliveria e Pirola (2021) evidenciou que crenças positivas/ negativas de autoeficácia possui relação direta com o desempenho dos alunos em estatística, ou seja, alunos com crenças mais fortalecidas de autoeficácia possuem melhores resultados do que estudantes com baixas crenças de autoeficácia.

Na disciplina de Física, Vicentim e Custódio (2021) verificaram que a estratégia de tratamento de erros promoveu diversas experiências de fontes de autoeficácia (domínio, vicária, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais) de estudantes do Ensino Médio em grupos de Recuperação de Estudos (RE) e impactam no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Além disso, os resultados de Rocha e Ricardo (2021) também apontaram que os níveis de autoeficácia influenciam no desempenho escolar dos estudantes na disciplina de física, uma vez que, níveis elevados de autoeficácia não permitem com que os alunos duvidem sobre suas capacidades de alcançarem desempenhos desejados.

Ambiente (escolar, social e cultural) e Afetividade: 10 pesquisas discutiram a relação do contexto (escolar, familiar, social e cultural) e afetividade estabelecida entre professores e alunos na construção de um ambiente escolar favorável a aprendizagem (Núñez et al., 2023; Sahin, Çoban, 2020; Sena, Murgo, 2021; Torisu, Boruchovitch, 2021; Vicentim, Custódio, 2021; Yu, Mclellan, 2019; Zhang et al., 2021).

O contexto (escolar, familiar, social e cultural) influi sobre as crenças de autoeficácia, desempenho escolar, motivação, uso de estratégias autoprejudiciais, entre outros aspectos da vida do estudante. Desse modo, quanto mais autoritário e competitivo for o ambiente em que os alunos estão inseridos, maiores são os índices utilização de estratégias autoprejudiciais e diminuição das crenças de autoeficácia e do desempenho acadêmico entre adolescentes (Zhang et al., 2021).

Segundo Zhang et al. (2021) a China é um país conservador em termos de gênero e, dessa forma, contribui para o fortalecimento de estereótipos de gênero, como por exemplo, a visão de que meninos são naturalmente melhores em Matemática do que meninas. Por conseguinte, as adolescentes chinesas acreditam serem inferiores aos rapazes e atribuem seu insucesso a capacidades inatas, como também, apresentam níveis mais elevados de sofrimento psicológico.

O papel da família (pais/responsáveis) e amigos também foi

discutido nos estudos analisados. Núñez et al. (2023) verificaram que o apoio social da família nos deveres de casa dos adolescentes pode contribuir para a diminuição de comportamentos autoprejudiciais por parte dos estudantes, contudo, quanto menor o apoio da família nas atividades, maior o uso de estratégias autoprejudiciais.

No que diz respeito ao ambiente escolar e a relação professor-aluno, Yu e McLellan (2019) apontam que os professores ao criarem um ambiente de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de metas de domínio, possibilitam que os alunos desenvolvam melhor seus objetivos acadêmicos e sociais. Entretanto, em muitos casos os docentes prendem-se ao ensino do conteúdo e, desse modo, criam um ambiente ligado as metas de desempenho, que além de enfatizar a questão das notas, incentiva a competição e comparação social entre os estudantes. Nesse sentido, “as diferenças entre meninos e meninas nas orientações de metas podem ser moldadas por crenças e comportamentos de socializadores importantes, incluindo pais e professores”² (Yu; McLellan, 2019, p. 41).

Os apontamentos de Yu e McLellan (2019) corroboram com os achados de Sahin e Çoban (2020), na qual os autores evidenciaram que ao estabelecer-se um clima escolar positivo, em que os professores criam um ambiente seguro de aprendizagem com comportamentos de apoio aos estudantes e voltado para o sucesso acadêmico, os alunos tornam-se menos propensos a adotarem comportamentos autoprejudiciais e, dessa forma, são mais propensos a terem uma média de notas mais altas. Contudo, quanto mais insalubre for o ambiente escolar, enfatizando-se a competição entre os alunos, maior o comportamento autoprejudicial e, nesse sentido, menor será a média de notas dos estudantes (Sahin; Çoban, 2020).

Além disso, os resultados do estudo de Sena e Murgu (2021) retrataram que o ambiente escolar e a relação professor-aluno podem influenciar as crenças de autoeficácia dos alunos, uma vez que, os participantes da pesquisa (15 alunos do Ensino Médio) que apresentaram autoeficácia negativa relacionaram sua falta de confiança ao contexto escolar, como também, observou-se que o *feedback* do professor, o período de avaliação, as especificidades de cada disciplina e as experiências de êxito anteriores interferem nas crenças de autoeficácia dos estudantes.

² Tradução realizada pela própria autora.

Vicentim e Custódio (2021), também corroboram com os achados de Sena e Murgo (2021), uma vez que, ao explorarem as estratégias de tratamento de erros em alunos da disciplina de Física, os autores constataram que um ambiente colaborativo, de cooperação entre os alunos, oportunizou a construção de conhecimento de forma coletiva e o fortalecimento das crenças de autoeficácia nos adolescentes por meio da oportunidade de experimentação das fontes de autoeficácia, experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais.

Desse modo, o ambiente escolar e a afetividade das relações entre professor-aluno, mostra-se uma variável importante no processo de aprendizagem dos estudantes, visto que, se de forma positiva contribui para a elevação das crenças de autoeficácia dos alunos e possibilita um bom desempenho acadêmico. Contudo, de forma negativa pode levar o aluno a utilizar estratégias autoprejudiciais, a ter baixas crenças de autoeficácia e, dessa forma, possuir baixo desempenho acadêmico e afetar sua aprendizagem (Sahin, Çoban, 2020; Sena, Murgo, 2021; Torisu, Boruchovitch, 2021; Yu, McLellan, 2019).

Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem: Segundo Zimmerman e Schunk (2011) a autorregulação incorpora 4 dimensões: 1- Cognitiva/Metacognitiva; 2- Motivacional; 3- Emocional/Afetiva; 4- Social. Dessa forma, 6 estudos abordaram as dimensões da autorregulação da aprendizagem (Javidan, Hossein Khazadeh, Abolghasemi, 2018; Rahyuningsih, Nurhusain, Indrawati, 2022; Rossi et al., 2020; Soleymani et al., 2021; Torrano, Soria, 2017; Vicentim, Custódio, 2021; Yu, McLellan, Winter, 2021).

Estudos tem apontado que o emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas tem possibilitado a diminuição do uso de estratégias autoprejudiciais, como também, tem aumentado a aprendizagem autodirigida, a autoestima e o autoconceito dos estudantes (Javidan, Hossein Khazadeh, Abolghasemi, 2018; Soleymani et al., 2021). Diante disso, Torrano e Soria (2017) evidenciaram que meninas utilizam mais estratégias metacognitivas e cognitivas de repetição e organização, bem como, relatam menor uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico.

No âmbito da matemática, Rahyuningsih, Nurhusain e Indrawati (2022), verificaram que as habilidades metacognitivas retrospectivas, que possibilitam a autoavaliação, influem sobre o pensamento criativo dos alunos e suas

capacidades de resolução de problemas, ou seja, a metacognição permite que os alunos autoavaliem seu processo de aprendizagem, tornem-se mais criativos e com crenças de autoeficácia mais robustas em matemática (Rahyuningsih; Nurhusain; Indrawati, 2022).

No que se refere a dimensão motivacional, Rossi et al. (2020) constataram que alunos com fortalecidas crenças de autoeficácia possuem maior motivação intrínseca, enquanto estudantes com baixa autoeficácia tem maior motivação extrínseca. Nesse sentido, Torrano e Soria (2017) apontam que meninas estão mais voltadas para motivação intrínseca, uma vez que, percebem os motivos para a realização das tarefas e o apresentam desejo em aprender, já os meninos, apresentam maior motivação extrínseca, posto que, seu empenho nas atividades está mais relacionado a obtenção de sucesso e evitação de julgamentos negativos.

Contudo, o estudo de Yu, Mcllellan e Winter (2021) se difere dos resultados de Torrano e Soria (2017), visto que, identificaram que os meninos estavam mais motivados, engajados e possuíam bom desempenho na escola, enquanto, grande parte das meninas do estudo, apresentavam baixa motivação e poderiam ser consideradas em risco em ambiente escolar. Evidenciando, assim, a invisibilidade de meninos com bom desempenho e meninas com baixo desempenho no contexto escolar (Yu; Mcllellan; Winter, 2021).

No que tange aos aspectos emocionais, Vicentim e Custódio (2021, p.461) apontam que os estados fisiológicos e emocionais são importantes fontes de autoeficácia, ou seja, sentimentos positivos como “[...] alegria e satisfação[...], podem influenciar positivamente no julgamento das capacidades individuais [...]” e, portanto, fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes ().

Procrastinação Acadêmica- Apenas 1 estudo abordou a estratégia autoprejudicial de procrastinação em estudantes do Ensino Médio e suas crenças de autoeficácia (Estrada Araoz, 2021). Estrada Araoz (2021) constatou que a grande parte dos estudantes participantes do estudo (65,3%), tendem a adiar as atividades com frequência, sem necessidade alguma. Dessa forma, observou-se uma relação inversa significativa entre autoeficácia e procrastinação, ou seja, quanto mais fortalecidas são as crenças de autoeficácia dos estudantes, menor é a frequência da procrastinação. No entanto, quanto menor a autoeficácia dos alunos, maior é a frequência da procrastinação das atividades acadêmicas.

3 MÉTODO

Para que haja uma adequada compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, dedica-se este capítulo para expor os caminhos metodológicos percorridos. Apresenta-se, portanto, a tipologia da pesquisa, cenário em que foi realizada, participantes, instrumentos utilizados e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza como Exploratória e Descritiva. Segundo Gil (2002, p.41) a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Já a pesquisa descritiva busca descrever “[...] características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42).

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual, situada em um Município do Norte Paraná. A instituição oferece ensino regular de Tempo Integral e Noturno, atendendo estudantes da região central, bairros e zona rural. Além disso, os estudantes que frequentam o período Noturno em sua grande maioria são trabalhadores.

Conforme o projeto político pedagógico, a instituição considera que a educação tem a função de formar cidadãos atualizados, capazes de participar ativamente das decisões políticas e de transformar a sociedade. Algumas das metas para os próximos anos do Colégio consistem em ofertar uma educação de qualidade, possibilitar a formação de valores e projetos de vida do estudante, como também, almeja aumentar o índice de aprovação visando superar as marcas obtidas em 2022.

Além disso, é importante ressaltar que a pesquisadora possuía familiaridade com a comunidade local e escolar, visto que, residia no município e frequentou o Ensino Médio nessa instituição.

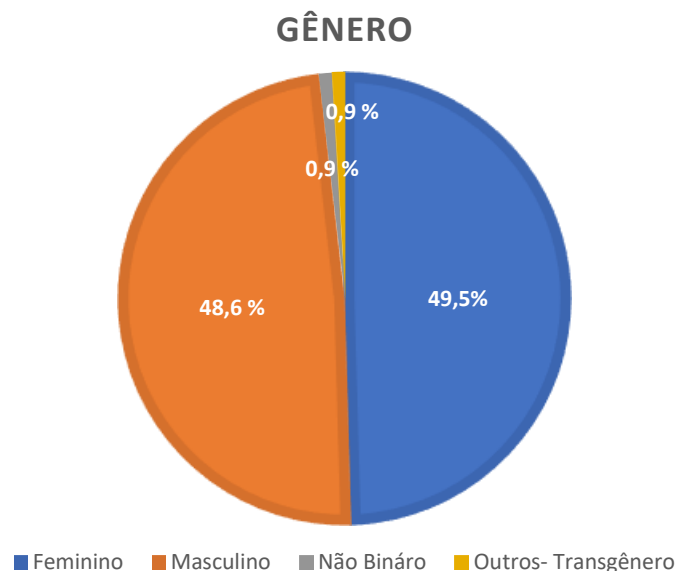
3.3 PARTICIPANTES

Foram convidados a participarem da pesquisa o quadro geral de 330 estudantes matriculados na instituição (1° ao 3° ano). Desse total, 245 encontravam-se vinculados ao ensino de Tempo Integral e 85 alunos frequentavam o ensino Noturno.

Na primeira aplicação do estudo, em novembro de 2022, obteve-se 116 respostas. Contudo, pela baixa devolutiva de termos de consentimento e assentimento (TCLE/TALE), optou-se por realizar uma nova aplicação em abril de 2023, somente para estudantes dos 1° anos (integral e noturno), visto que, os alunos das demais séries já haviam participado anteriormente.

Portanto, foram considerados para análise as respostas de 111 alunos respondentes que possuíam termos devidamente assinados. Destes, 49,5% (N=55) se autodeclaram do gênero Feminino, 48,6% (N=54) Masculino, 0,9% (N=1) Não Binário e 0,9% (N=1) Transgênero (Gráfico 1).

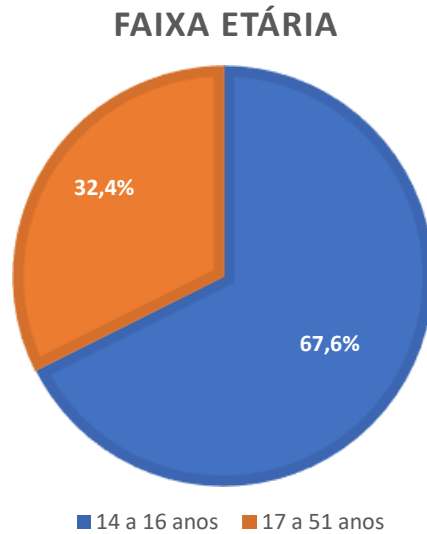
Gráfico 1- Distribuição dos participantes por Gênero



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A faixa etária dos estudantes variou de 14 a 51 anos. Sendo 67,6% (N=75) com 14 a 16 anos e 32,4% (N=36) de 17 a 51 anos (Gráfico 2).

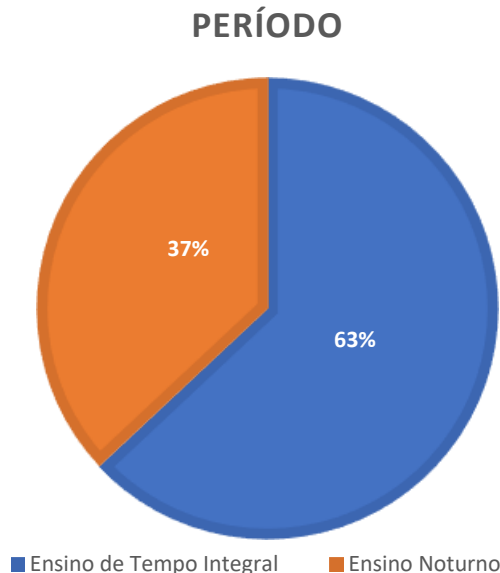
Gráfico 2- Distribuição de participantes conforme Faixa Etária.



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

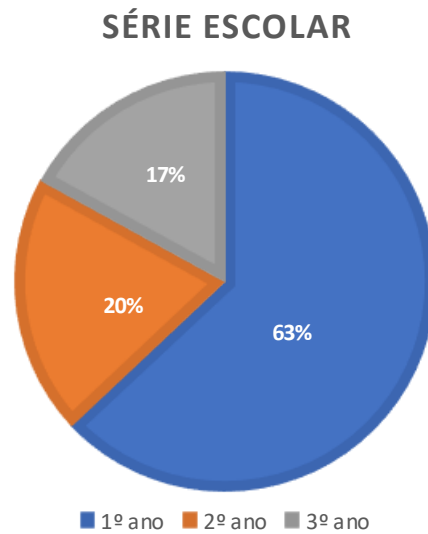
No que se refere a divisão por período (integral/noturno) frequentado pelos participantes, 63% (N=70) pertenciam ao ensino de Tempo Integral e 37% (N=41) ao ensino Noturno.

Gráfico 3- Distribuição dos participantes por Período (integral/noturno)



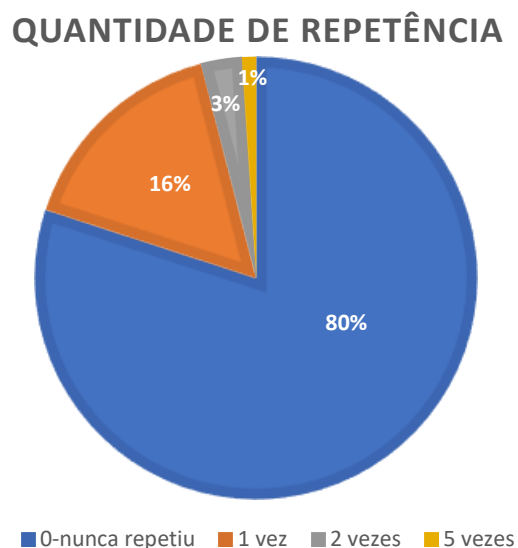
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Já no que tange a distribuição dos participantes por série escolar, tem-se que 63% (N=70) dos alunos encontravam-se no 1º ano, 20% (N=22) no 2º ano e 17% (N=19) no 3º ano (Gráfico 4).

Gráfico 4- Distribuição dos participantes por Série Escolar

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Por fim, no que diz respeito ao índice de repetência dos participantes, verificou-se que 80% (N=89) nunca repetiram de série escolar, no entanto, 20% (N=22) já repetiram. Sendo que, destes 20%, 16% (N=18) repetiram uma única vez, 3% (N=3) repetiram duas vezes e 1% (N=1) repetiu cinco vezes (Gráfico 5).

Gráfico 5- Distribuição dos estudantes em relação a Repetência

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

3.4 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foi aplicado um Questionário Sociodemográfico para coletar informações gerais sobre os participantes, como gênero, idade, série escolar, período que frequenta o Ensino Médio (integral/noturno), repetência e quantidade de vezes que repetiu (Apêndice A).

Para medir as estratégias autoprejudiciais dos estudantes, foi empregada a *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ) validada por Boruchovitch et al. (2022) para a utilização em alunos do Ensino Médio. Essa escala busca mensurar as estratégias autoprejudiciais mais utilizadas pelos estudantes, contém 19 itens numa escala Likert de 5 pontos, sendo 1 “não tem nada a ver comigo” e 5 “me descreve muito bem”, na qual quanto maior a pontuação na escala, maior é a frequência de relatos de uso estratégias autoprejudiciais (Anexo A).

Já para obter resultados sobre as crenças de autoeficácia dos participantes, utilizou-se a Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM) de Polydoro e Casanova (2015) contendo 16 itens de escala Likert de 1 “pouco capaz” e 7 “muito capaz”, distribuídas em três fatores: 1) Autoeficácia para aprender; 2) Autoeficácia para atuar na vida escolar; 3) Autoeficácia para decisão de carreira (Anexo B). Nessa escala, quanto maior o escore alcançado, maior é a crenças de autoeficácia do respondente.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e foi aprovado, conforme parecer de número 5.750.663, em 09 de novembro de 2022.

O projeto também foi tramitado e aprovado pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), o qual estabelecem normas próprias para a realização de pesquisas acadêmicas e científicas em unidades vinculadas.

Após receber as referidas concessões, deu-se início aos encaminhamentos para a aplicação da pesquisa. Nesse sentido, ocorreu a divulgação da pesquisa para os estudantes apresentando orientações gerais sobre o desenvolvimento do estudo, explicação das questões éticas, entre outras

informações preliminares. Foram encaminhados os termos de consentimento (TCLE) para os responsáveis dos estudantes menores de idade e para os maiores de idade, bem como, TALE (para os alunos menores de idade) para que pudessem ou não aderir ao estudo.

Com intuito de facilitar o acesso dos estudantes à pesquisa, a coleta e geração de dados foi realizada no Laboratório de Informática da instituição pesquisada, por meio de um documento online de *Google Forms*, denominado **“Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia de Alunos do Ensino Médio”**, o qual dividiu-se em 4 partes: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) / Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); 2) Questionário Sociodemográfico; 3) *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ- 2022); 4) Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM-2015).

Desse modo, em novembro de 2022 foi realizada a primeira aplicação do estudo para os alunos do 1º ao 3º anos, tanto do ensino de Tempo Integral, quanto do ensino Noturno. O *link* da pesquisa foi anexado no *Google Classroom* da disciplina de Educação Financeira, na qual todos os estudantes da instituição possuíam acesso. Cada aluno utilizando-se de notebooks foram instruídos a acessarem o *link* e responderem a pesquisa de acordo com a pontuação Likert de cada escala, sendo a EEAPREJ de 5 pontos e AAEM de 7 pontos.

Contudo, obteve-se uma baixa devolutiva de termos de consentimento assinados pelos responsáveis, na qual abrangeu estudantes dos 1º aos 3º anos em ambos os períodos (Integral e Noturno). Dessa forma, tentou-se entrar em contato com os responsáveis para a explicação da pesquisa, questões éticas e a importância da assinatura dos termos e participação dos estudantes no estudo. Todavia, apesar dos esforços não se obteve a quantidade necessária de assinaturas para a formação de uma amostra consistente.

Nesse sentido, numa tentativa de aumentar a quantidade de participantes, realizou-se uma nova aplicação da pesquisa em abril de 2023, início do período letivo. Nesse momento da coleta de dados, os alunos dos 3º anos que responderam à pesquisa em 2022 haviam finalizado o ensino médio e alunos dos 2º anos passaram a ser os dos 3º anos em 2023, bem como, os estudantes dos 1º anos avançaram para os 2º anos (2023). Portanto, decidiu-se realizar a segunda aplicação com os alunos ingressantes nos 1º anos do período Integral e Noturno de

2023, que ainda não haviam participado da pesquisa.

No que se refere aos dados de desempenho escolar dos estudantes, foram coletados mediante o acesso aos boletins escolares fornecidos pela secretaria da instituição, sendo observado especificamente as médias finais dos alunos do 1° ao 3° anos de 2022 e as médias do primeiro trimestre dos estudantes do 1° ano de 2023, considerando disciplinas comuns da grade curricular do ensino de Tempo Integral e Noturno. Dessa forma, as disciplinas observadas foram: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Educação Financeira.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados por meio da aplicação dos instrumentos foram organizados e tabulados em planilhas do *Excel*. Por conseguinte, a análise foi realizada mediante estatística descritiva e inferencial utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences 21.0 (SPSS)*.

Na análise estatística descritiva foram avaliadas as variáveis estudadas em termos de valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (escores das escalas), com valores de média e desvio padrão.

Para avaliar a consistência interna das escalas realizou-se o teste de confiabilidade *Alpha de Cronbach*.

Já para realizar a análise inferencial, inicialmente avaliou-se a distribuição de normalidade nos dados coletados por meio dos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk* e a partir dos resultados constatou-se a ausência de distribuição normal das variáveis. Desse modo, para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* para grupos independentes. Para a análise de correlação, foi empregado o teste de correlação de *Spearman*.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0,05$.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, serão descritos os resultados obtidos por meio das análises oriundas da *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ- 2022) e da Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM-2015), bem como, suas relações com as variáveis sociodemográficas e o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio.

4.1 BRAZILIAN SELF-HANDICAPPING STRATEGIES SCALE (EEAPREJ)

Primeiramente, foi realizada a análise de consistência interna da *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ) validada por Boruchovitch et al. (2022). Constatou-se uma boa confiabilidade da escala, atingindo alfa de 0,87, distanciando-se pouco do alfa apresentado no estudo realizado previamente por Boruchovitch et al. (2022), que foi de 0,89. Em seguida, foram empregados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk* para se identificar a normalidade dos dados, no qual verificou-se uma ausência de distribuição normal.

Posteriormente, para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* para grupos independentes. O teste de *Kruskal-Wallis* não apontou nenhuma relação significativa ($p < 0,05$) entre as variáveis sociodemográficas e a escala EEAPREJ.

Na Tabela 2, apresentada a seguir, pode-se observar as variáveis sociodemográficas analisadas (gênero, idade, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência), a frequência absoluta (N) e relativa (%), como também, os valores de média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p). É importante ressaltar que médias mais altas na EEAPREJ, representam maior uso de estratégias autoprejudiciais relatadas pelos estudantes (Boruchovitch et al., 2022).

Tabela 2- Distribuição de frequência absoluta (N), relativa (%), média (M), desvio padrão (Dp), probabilidade de significância (p) no uso de Estratégias Autoprejudiciais em função das variáveis sociodemográficas.

Variável Sociodemográfica		Estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ)				
		N	%	M	Dp	p
Gênero	Feminino	55	49,5	2,12	0,76	0,86
	Masculino	54	48,6	2,04	0,76	
	Não Binário	1	0,9	2,37	.	
	Transgênero	1	0,9	2,26	.	
Faixa Etária	14 a 16 anos	75	67,6	2,14	0,79	0,41
	17 a 51 anos	36	32,4	1,98	0,66	
Série Escolar	1° ano	70	63	2,13	0,78	0,71
	2° ano	22	20	1,99	0,73	
	3° ano	19	17	2,06	0,70	
Período	Integral	70	63	2,07	0,79	0,57
	Noturno	41	37	2,12	0,70	
Repetência	Sim	22	20	1,95	0,62	0,45
	Não	89	80	2,12	0,75	
Quantidade de Repetência	0	89	80	2,12	0,78	0,55
	1	18	16	1,97	0,60	
	2	3	3	1,65	0,81	
	5	1	1	2,47	.	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Apesar de não se verificar diferenças significativas, com base nas médias observadas, pode-se identificar algumas tendências no uso de estratégias autoprejudiciais dos estudantes do Ensino Médio em função das variáveis sociodemográficas. Em relação a variável gênero, as médias mais altas na escala EEAPREJ são de estudantes Não Binário (M=2,37) e Transgênero (M=2,26), contudo, apenas 1 estudante se identificou em cada categoria. Nesse sentido, entre o público maior que se identificou como Masculino ou Feminino, estudantes do gênero Feminino (N=55 / 49,5%) foram os que obtiveram médias maiores na escala (M=2,12).

No que se refere faixa etária, alunos de 14 a 16 anos (M=2,14) apresentaram médias mais altas no uso de estratégia autoprejudiciais. Já no que diz respeito a série escolar, foi constatado que estudantes do 1° ano (N=70 /63%) relataram maior uso de estratégias autoprejudiciais. Os dados também apontaram que estudantes que frequentavam o período Noturno (N=41 /37%), apresentaram médias mais altas na EEAPREJ (M=2,12).

No que tange a variável de repetências escolar, verificou-se que alunos não repetentes (N=89/80%) obtiveram médias maiores na EEAPREJ

(M=2,12). Entretanto, no que diz respeito a quantidade de repetências, observou-se que a média mais alta está relacionada ao número de 5 repetências (M=2,47), sendo que apenas um aluno respondeu que repetiu cinco vezes.

4.2 ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA PARA O ENSINO MÉDIO (AAEM)

Para verificar a consistência interna da escala AAEM de Polydoro e Casanova (2015) aplicou-se o teste de alfa de *Cronbach*. Os resultados revelaram boa confiabilidade da escala, uma vez que o alfa geral foi de 0,87. Já os alfas para cada fator consistiram em $\alpha=0,84$ para o Fator 1 “Autoeficácia para aprender”; $\alpha=0,55$ para o Fator 2 “Autoeficácia para atuar na vida escolar”; $\alpha=0,77$ para o Fator 3 “Autoeficácia para decisão de carreira”.

Observou-se que o fator 2 apresentou um alfa abaixo do esperado ($p>0,70$). Um dos motivos para esse resultado pode relacionar-se a permanência de três itens com cargas fatoriais menores que 0,50 na versão final da AAEM, que segundo Polydoro e Casanova (2015 p.45) eram “[...] considerados importantes para a amplitude conceitual da escala”.

Entretanto, Gliem e Gliem (2003) afirmam que embora o coeficiente de alfa de *Cronbach* varie ente 0 e 1, não há um limite inferior para o coeficiente. Além disso, de acordo com Matthiensen (2011, p.13) “um alto grau de confiabilidade não significa necessariamente que o instrumento seja válido”. Dessa forma, a medida pode ser consistente, mesmo não sendo precisa (Matthiensen, 2011).

Para verificar-se a normalidade dos dados foram empregados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*, constatando-se uma distribuição normal para o fator 1 e uma ausência de normalidade para os fatores 2 e 3.

Dessa forma, optou-se por utilizar o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* para comparar escores entre grupos independentes. A análise da escala geral de crenças de autoeficácia (AAEM) não evidenciou diferenças significativas em função das variáveis sociodemográficas. Porém, quando realizada a análise por fator, verificou-se que as variáveis repetência e período apresentaram diferenças significativas.

A Tabela 3 mostra as variáveis sociodemográficas (gênero, idade, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência), a frequência absoluta (N) e relativa (%), como também, os valores de média (M), desvio padrão (Dp) e

nível de significância (p). É importante destacar que quanto maior a média, maior as crenças de autoeficácia dos estudantes.

Tabela 3- Distribuição de frequência absoluta (N), relativa (%), média (M), desvio padrão (Dp), probabilidade de significância (p) das Crenças de Autoeficácia em função das variáveis sociodemográficas.

Variável Sociodemográfica		Crenças de autoeficácia (AAEM)											
		Geral			Fator 1- Autoeficácia para aprender		Fator 2- Autoeficácia para atuar na vida escolar			Fator 3- Autoeficácia para decisão de carreira			
		N	%	p	M	Dp	p	M	Dp	p	M	Dp	p
Gênero	Feminino	55	49,5	0,45	4,08	1,51	0,78	4,60	1,41	0,30	4,75	1,65	0,69
	Masculino	54	48,6		3,93	1,50		4,19	1,51		4,92	1,59	
	Não Binário	1	0,9		4,71	.		4,00	.		3,75	.	
	Transgênero	1	0,9		4,71	.		3,00	.		4,00	.	
Faixa Etária	14 a 16 anos	75	67,6	0,57	4,04	1,52	0,64	4,39	1,44	0,78	4,94	1,53	0,33
	17 a 51 anos	36	32,4		3,96	1,44		4,35	1,55		4,56	1,75	
Série Escolar	1º ano	70	63	0,26	4,00	1,58	0,27	4,21	1,43	0,32	4,86	1,56	0,30
	2º ano	22	20		3,70	1,12		4,68	1,41		4,34	1,81	
	3º ano	19	17		4,44	1,49		4,62	1,65		5,18	1,48	
Período	Integral	70	63	0,50	4,16	1,45	0,11	4,58	1,53	0,046	4,82	1,59	0,99
	Noturno	41	37		3,77	1,53		4,04	1,29		4,80	1,66	
Repetência	Sim	22	20	0,82	3,49	1,52	0,046	4,19	1,27	0,47	4,19	1,56	0,048
	Não	89	80		4,15	1,46		4,42	1,51		4,97	1,59	
Quantidade de Repetência	0	89	80	0,92	4,15	1,16	0,19	4,42	1,51	0,70	4,97	1,59	0,25
	1	18	16		3,48	1,66		4,24	1,12		4,15	1,48	
	2	3	3		3,90	0,36		4,33	2,32		4,42	2,63	
	5	1	1		2,43	.		3,00	.		4,25	.	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A repetência escolar foi significativa no Fator 1 ($p=0,046$), indicando que estudantes não repetentes ($M=4,15$) apresentam maior autoeficácia para aprender. Além disso, a variável repetência também apresentou diferença significativa no Fator 3 ($p=0,048$), constatando-se que estudantes não repetentes ($M=4,97$) exibem maior autoeficácia para decisão de carreira. Por fim, o quanto ao período (integral/noturno), foi evidenciada diferença significativa no Fator 2 ($p=0,046$), verificando-se que alunos do período integral ($M=4,58$) exibem maior autoeficácia para atuar na vida escolar.

4.3 DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Analizou-se o desempenho acadêmico dos estudantes por meio das médias gerais das disciplinas comuns no ensino de Tempo Integral e Noturno, sendo elas: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Inglesa,

Língua Portuguesa, Matemática, Química e Educação Financeira. Para os participantes do 1º ano de 2023, foram analisadas as médias do 1º trimestre. Os dados foram organizados e analisados mediante as variáveis sociodemográficas (gênero, idade, série escolar, período e repetência).

Em relação ao nível de significância entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as variáveis sociodemográficas, foi aplicado o teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes. Nessa perspectiva, a Tabela 4 apresenta os dados descritivos das disciplinas com relação a variável gênero, contendo média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p).

Tabela 4- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função do Gênero

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Gênero	Feminino	8,12	0,90	7,45	0,93	8,10	0,77	7,14	0,74	7,01	0,61	7,77	0,87
	Masculino	7,56	1,14	6,99	0,98	8,86	1,23	8,59	9,70	7,21	1,20	7,68	1,15
	Não Binário	6,20	.	6,00	.	9,50	.	6,20	.	7,10	.	8,50	.
	Transgênero	5,80	.	5,00	.	9,00	.	6,20	.	5,10	.	4,80	.
P		0,008*		0,015*		0,00*		0,34		0,13		0,31	
		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Gênero	Feminino	7,10	0,74	7,14	0,94	7,61	0,78	7,41	0,76	7,43	0,97	7,62	0,99
	Masculino	7,64	1,42	7,12	0,95	7,50	1,07	7,08	1,19	7,28	0,91	7,26	0,91
	Não Binário	5,60	.	4,70	.	6,50	.	5,10	.	6,00	.	6,50	.
	Transgênero	5,10	.	5,00	.	7,50	.	4,40	.	6,00	.	6,90	.
P		0,004*		0,12		0,39		0,08		0,13		0,15	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Verificou-se diferença significativa para a variável gênero somente nas disciplinas de Artes ($p=0,008$), Biologia ($p=0,015$), Educação Física ($p=0,00$) e História ($p=0,004$). Nas disciplinas de Artes e Biologia, estudantes do gênero Feminino demonstraram maior desempenho. Já em Educação Física e História, alunos do gênero Masculino atingiram maiores médias.

Sobre o desempenho acadêmico e a faixa etária dos participantes, a Tabela 5, evidencia as médias (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p).

Tabela 5- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Faixa Etária

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Faixa Etária	14 a 16 anos	7,70	1,10	7,14	1,03	7,49	0,92	7,10	0,93	7,07	0,85	7,69	1,01
	17 a 51 anos	8,04	1,02	7,29	0,93	7,29	1,04	9,36	11,82	7,13	1,17	7,73	1,13
P		0,12		0,43		0,25		0,14		0,73		0,66	
		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Faixa Etária	14 a 16anos	7,23	1,07	7,06	0,94	7,41	0,88	7,22	0,99	7,32	0,94	7,49	0,92
	17 a 51 anos	7,53	1,38	7,15	1,07	7,83	0,99	7,16	1,19	7,35	0,98	7,29	1,04
P		0,29		0,54		0,035*		0,87		0,92		0,31	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Houve diferença significativa entre as faixas etárias somente na disciplina de Língua Portuguesa ($p=0,035$), na qual estudantes de 17 a 51 anos exibiram maior desempenho.

No que tange o desempenho acadêmico e a série escolar, a Tabela 6 evidencia as médias (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p).

Tabela 6- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Série Escolar

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Série	1° ano	7,73	1,12	7,09	1,02	8,42	1,15	7,00	0,89	7,02	0,79	7,70	0,98
	2° ano	7,60	1,01	7,42	1,15	8,39	1,06	7,30	1,10	7,08	1,40	7,47	1,24
	3° ano	8,35	0,89	7,29	0,70	8,85	0,84	11,49	16,14	7,37	0,95	7,98	1,02
p		0,06		0,35		0,21		0,008*		0,30		0,25	
		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Série	1° ano	7,19	1,04	7,01	0,93	7,37	0,89	7,14	1,00	7,27	0,93	7,53	0,92
	2° ano	7,55	1,32	7,20	1,01	7,75	0,93	7,33	1,06	7,55	1,12	7,24	1,14
	3° ano	7,59	1,44	7,24	1,14	7,98	0,92	7,28	1,25	7,29	0,79	7,24	0,88
p		0,40		0,37		0,02*		0,52		0,58		0,21	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A série escolar apresentou diferença significativa nas disciplinas de Filosofia ($p=0,008$) e Língua Portuguesa ($p=0,02$), sendo que alunos do 3° ano demonstraram melhores desempenhos em ambas.

A respeito do período frequentado pelos alunos (integral/noturno) e o desempenho escolar, a Tabela 7 exibe as médias (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (P) para cada disciplina.

Tabela 7- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função do Período (integral/noturno)

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Período	Integral	7,98	0,96	7,27	1,00	8,28	0,95	7,19	0,85	7,02	0,77	7,68	1,04
	Noturno	7,52	1,21	7,05	1,00	8,84	1,22	8,93	11,12	7,21	1,22	7,74	1,06
P		0,04*		0,28		0,00*		0,95		0,19		0,68	
Variável Sociodemográfica		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Período	Integral	7,14	0,99	7,04	1,01	7,58	0,87	7,27	0,98	7,35	0,97	7,50	1,02
	Noturno	7,65	1,40	7,18	0,93	7,50	1,03	7,09	1,18	7,30	0,92	7,29	0,85
P		0,01*		0,2		0,60		0,55		0,82		0,22	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A análise relativa ao período (integral/noturno) cursado pelo participante demonstrou diferença significativa no desempenho dos estudantes nas disciplinas de Artes ($p=0,04$), Educação Física ($p=0,00$) e História ($p=0,01$). Estudantes do período Noturno mostraram maiores médias nas disciplinas de História e Física. Já alunos do período Integral foram aqueles que conseguiram melhor desempenho em Artes.

Quanto a relação entre repetência e desempenho acadêmico, a Tabela 8 mostra as médias (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) para cada disciplina.

Tabela 8- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Repetência

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Repetência	Sim	7,86	1,02	7,15	0,80	8,82	0,99	10,50	15,13	7,33	1,32	7,70	1,03
	Não	7,80	1,10	7,20	1,05	8,41	1,10	7,17	0,91	7,03	0,85	7,70	1,05
P		0,83		0,82		0,08		0,6		0,35		0,99	

Tabela 8-Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Repetência

Variável Sociodemográfica		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		Conclusão...											
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Repetência	Sim	7,48	1,37	7,23	1,00	7,69	1,06	7,14	1,36	7,16	0,85	7,30	1,05
	Não	7,29	1,13	7,06	0,98	7,51	0,90	7,22	0,97	7,37	0,97	7,46	0,94
P		0,52		0,25		0,53		0,97		0,43		0,82	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A repetência escolar não apresentou diferença significativa em função das disciplinas. Contudo, com base nas médias observadas pode-se identificar algumas tendências sobre a repetência e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Os dados evidenciaram que estudantes que já repetiram de série escolar, apresentaram médias maiores em Artes (M=7,86), Filosofia (M=10,50), Física (M=7,33), História (M=7,48), Língua Inglesa (M=7,23) e Língua Portuguesa (m=7,69), sendo que nas demais disciplinas possuíram menores médias. Quanto aos alunos que nunca repetiram de série escolar, demonstraram melhor desempenho em Biologia (M=7,20), Educação Física (M=8,41), Matemática (M=7,22), Química (M=7,37) e Educação Financeira (M=7,46). Já na disciplina de Geografia ambos os grupos mostraram médias iguais (M=7,70).

Por conseguinte, sobre a quantidade de repetência e desempenho acadêmico, apresenta-se na Tabela 9 as médias (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p).

Tabela 9- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Quantidade de Repetência escolar

Variável Sociodemográfica		Artes		Biologia		Educação Física		Filosofia		Física		Geografia	
		Continua...											
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Quantidade de Repetência	0 nunca	7,80	1,10	7,20	1,05	8,41	1,10	7,17	0,91	7,03	0,85	7,70	1,05
	1 vez	7,86	1,09	7,16	0,86	8,69	0,98	11,14	16,72	7,16	1,28	7,55	0,98
	2 vezes	8,17	0,59	7,17	0,58	9,83	0,29	8,20	2,34	8,43	1,51	8,83	0,74
	5 vezes	7,00	.	7,00	.	8,00	.	6,00	.	7,00	.	7,00	.
P		0,80		0,99		0,044*		0,33		0,46		0,18	

Tabela 9- Média (M), desvio padrão (Dp) e nível de significância (p) do Desempenho Acadêmico nas diferentes disciplinas em função da Quantidade de Repetência escolar

Variável Sociodemográfica		História		Língua Inglesa		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Educação Financeira	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Quantidade de Repetência	0 nunca	7,29	1,13	7,06	0,98	7,51	0,90	7,22	0,93	7,37	0,97	7,46	0,94
	1 vez	7,24	1,31	7,18	1,05	7,64	0,83	7,03	1,33	7,17	0,88	7,17	1,05
	2 vezes	8,87	1,27	7,77	0,67	8,40	2,12	8,10	1,56	7,50	0,50	8,20	1,01
	5 vezes	7,60	.	6,50	.	6,50	.	6,10	.	6,00	.	7,00	.
P		0,20		0,30		0,39		0,33		0,37		0,43	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quanto a quantidade de repetência a análise evidenciou diferença significativa no desempenho acadêmico somente na disciplina de Educação Física ($p=0,044$), o qual alunos que já repetiram 2 vezes exibiram maiores médias e alunos não repetentes apresentaram a menor média na disciplina.

4.4 CORRELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

O teste de *Spearman* foi aplicado para analisar as possíveis correlações entre as escalas EEAPREJ, AAEM, e o desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Médio.

No que se refere as correlações entre a EEAPREJ e AAEM, a Tabela 10 evidencia o coeficiente de correlação entre as escalas e fatores.

Tabela 10- Coeficiente de Correlação entre as escalas EEAPREJ e AAEM

Correlações	EEAPREJ	AAEM			
		Geral	Fator 1 Autoeficácia para aprender	Fator 2 Autoeficácia para atuar na vida escolar	Fator 3 Autoeficácia para decisão de carreira
EEAPREJ	1,00	-0,33**	0,01	-0,04	0,03
Fator 1	0,01	0,12	1,00	0,44**	0,59**
Fator 2	-0,04	0,04	0,44**	1,00	0,50**
Fator 3	0,03	0,13	0,59**	0,50**	1,00

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Nota:** A correlação é significativa no nível de 0,01 (2 extremidades)

De modo geral, verificou-se uma correlação significativa fraca e negativa entre a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a escala de crenças de autoeficácia (AAEM), indicando que quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes, menores são suas crenças de autoeficácia e, vice-versa. Entretanto, a EEAPREJ não esteve correlacionada significativamente com nenhum fator específico da AAEM.

Identificou-se que os 3 fatores da escala AAEM demonstraram estar significativamente e positivamente correlacionados entre si. Entre os fatores 1 e 3, como também, fatores 2 e 3 identificou-se uma correlação significativa moderada. Já entre os fatores 1 e 2 evidencia-se uma correlação significativa fraca. Esse dado indica que quanto maior a pontuação em um fator, maior é o índice no outro fator. Exemplo, quanto maior a autoeficácia para aprender (fator 1), maior é a autoeficácia para atuar na vida escolar (fator 2) e autoeficácia para decisão de carreira (fator 3) e, vice-versa.

No que tange as correlações entre as escalas EEAPREJ, AAEM e a média de desempenho acadêmico dos participantes em todas as disciplinas, a Tabela 11 evidencia os coeficientes de correlação.

Tabela 11-Coeficiente de Correlação entre as escalas EEAPREJ, AAEM e o Desempenho Acadêmico

Correlações	EEAPREJ	AAEM (Geral)	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Média de Desempenho
EEAPREJ	1,00	-0,33**	0,01	-0,04	0,03	-0,29**
AAEM (Geral)	-0,33**	1,00	0,12	0,04	0,13	0,38**
Fator 1 Autoeficácia para aprender	0,01	0,12	1,00	0,44**	0,59**	-0,04
Fator 2 Autoeficácia para atuar na vida escolar	-0,04	0,04	0,44*	1,00	0,50**	0,03
Fator 3 Autoeficácia para decisão de carreira	0,03	0,13	0,59**	0,50**	1,00	0,05
Média de Desempenho	-0,29**	0,38**	-0,04	0,03	0,05	1,00

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Nota:** A correlação é significativa no nível de 0,01 (2 extremidades)

Constatou-se que a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) exibiu uma correlação significativa fraca e negativa com a média geral de desempenho dos estudantes, indicando que quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais, menores são as médias dos estudantes. Já quanto menor o uso de estratégias autoprejudiciais, maior é o desempenho acadêmico dos alunos.

De modo geral, a escala de crenças de autoeficácia (AAEM), apresentou uma fraca correlação significativa e positiva com a média geral de desempenho dos alunos, o que demonstra que quanto mais fortalecidas são as crenças de autoeficácia dos estudantes, maior, também, será sua média de notas e, vice-versa.

5 DISCUSSÕES:

O presente capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos na pesquisa levando em consideração as hipóteses aventadas no estudo. Por conseguinte, os dados obtidos por meio do teste de *Kruskal-Wallis* evidenciaram a ausência de relação significativa entre as variáveis sociodemográficas (gênero, idade, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência), a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a escala geral de autoeficácia (AAEM). Somente as variáveis período e repetência escolar foram significativas nos Fatores 1,2 e 3 da AAEM. Considera-se, portanto, que o ambiente escolar exerceu grande influência sobre esses resultados.

Conforme documentos norteadores, a instituição participante organiza suas práticas de ensino e aprendizagem pautadas na perspectiva de que o estudante deve ser o protagonista de sua aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, criar ambientes de aprendizagem que proporcionem a formação integral dos alunos, direcionando-os para a autonomia e o exercício pleno da cidadania. A instituição propõe o diálogo como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, como também, considera que a relação cooperativa entre professores, alunos e agentes escolares, contribui para a construção de significado e sentido dos conteúdos escolares, na qual, o aluno relaciona as novas aprendizagens com seus conhecimentos prévios.

Estudos tem apontado que o desenvolvimento de um clima escolar positivo, favorável a aprendizagem, pautado na cooperação e no diálogo aberto entre professores, alunos e demais agentes escolares (direção, coordenação, pedagogos, entre outros), impulsiona os estudantes a terem comportamentos voltados para o sucesso escolar, a utilizarem estratégias adequadas para atingirem seus objetivos e acreditarem em suas capacidades. Portanto, ambientes escolares positivos, contribuem para o aumento das crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico dos alunos, como também, para a diminuição do uso de estratégias autoprejudiciais (Bzuneck, Guimarães, 2010; Lisboa, Koller, 2010; Sahin, Çoban, 2020; Sena, Murgo, 2021)

Em contrapartida, ambientes escolares competitivos e conflitantes (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-agentes escolares, professor-agentes escolares), compromete o sucesso acadêmico e social dos estudantes, acarretando

o aumento do uso de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes, bem como, a diminuição das crenças de autoeficácia e do desempenho escolar (Bzuneck, Guimarães, 2010; Lisboa, Koller, 2010; Zhang et al., 2021).

Dessa forma, com base no contexto escolar descrito, entende-se que a instituição é um ambiente favorável a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Isto posto, acredita-se que esse ambiente positivo possa ter contribuído para que os valores da escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e da escala geral de crenças de autoeficácia (AAEM) em função das variáveis sociodemográficas não tenham apresentado relações significativas entre si.

Contudo, é importante ressaltar que mesmo os dados não apresentando relação significativa, eles demonstram tendências no que tange ao uso das estratégias autoprejudiciais e sobre as crenças de autoeficácia dos estudantes mediante as variáveis sociodemográficas. Já que, apesar da escola conduzir suas práticas educativas e socializadoras em busca de um clima favorável para o desenvolvimento integral do estudante, a instituição ainda faz parte um contexto social, cultural e familiar que transcende seus muros e sofre as influências dessas esferas sociais.

Nessa perspectiva, em relação a primeira hipótese “estudantes do gênero feminino podem utilizar com menos frequência estratégias autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino”, evidenciou-se que a hipótese não foi confirmada por meio das respostas dos estudantes à escala EEAPREJ, devido à ausência de diferença significativa entre os gêneros. Contudo, pode-se observar algumas tendências no uso de estratégias autoprejudiciais, uma vez que estudantes que se autodeclararam como do gênero feminino apresentaram maior predisposição a empregarem estratégias autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino.

Esse resultado contrasta-se com os obtidos por Hirt, McCrea e Boris (2003), Núñez et al. (2023), Torrano e Soria (2017), Yu e McLellan (2019), na qual verificaram em suas pesquisas que estudantes do gênero feminino apresentam comportamentos menos autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino. Posto que, segundo esses autores, alunos do gênero masculino possuem uma necessidade maior de proteção de sua autoestima e, portanto, utilizam com mais frequência estratégias autoprejudiciais, a fim de evitarem serem vistos como incompetentes em um domínio acadêmico.

Contudo, Zhang et al. (2021) e Yu, McLellan e Winter (2021) relatam

que a utilização de estratégias autoprejudiciais pelos gêneros feminino e masculino não é estática. A depender do contexto (escolar, familiar, social e cultural) em que os estudantes estão inseridos, tanto alunos do gênero feminino quanto masculino podem utilizar ou não com mais frequência estratégias autoprejudiciais, não se restringindo apenas ao gênero masculino. Nessa perspectiva, o contexto educacional brasileiro, conservador em relação aos estereótipos de gênero, pode ser um dos possíveis motivos para a elevada frequência de estratégias autoprejudiciais por estudantes do gênero feminino na presente pesquisa.

A conformidade estrita às normas de gênero, como por exemplo, pensamentos de que “meninos são melhores em disciplinas exatas do que meninas” e “meninas são mais estudiosas e podem realizar mais atividades por vez”, afetam diretamente as experiências internas, cognição, comportamentos e o sucesso acadêmico dos estudantes (Zhang et al., 2021; Yu, Mclellan e Winter, 2021). Por conseguinte, com intuito de atingirem os perfis estereotipados de gênero impostos socialmente, por vezes os estudantes empregam estratégias autoprejudiciais para protegerem sua autoestima e evitarem imagens indesejáveis de si mesmos.

Refinando o contexto da pesquisa para o cenário do pequeno município do norte Paraná, com base nas vivências da pesquisadora que residia no município em que a pesquisa foi realizada e havia sido estudante da mesma Instituição pesquisada, os estereótipos de gênero são ainda mais propagados entre os cidadãos locais, enraizando-se no ideário dos jovens da comunidade. Por conseguinte, para manterem uma imagem de si mesmas como “estudiosas” e “multitarefa”, é possível que as estudantes da presente pesquisa utilizavam mais estratégias autoprejudiciais para externalizar e justificar possíveis fracassos escolares

No que tange a segunda hipótese “estudantes do gênero feminino podem apresentar crenças de autoeficácia mais fortalecidas do que alunos do gênero masculino”, os resultados obtidos evidenciaram não haver diferenças significativas em função da variável gênero na escala geral de crenças de autoeficácia (AAEM). Dessa forma, a hipótese levantada não foi confirmada. Porém, foram verificadas algumas tendências das crenças de autoeficácia dos estudantes entre o gênero feminino e masculino, mediante aos três fatores da escala AAEM.

Nesse sentido, os dados evidenciaram que estudantes do gênero feminino tendem a possuírem maior autoeficácia para aprender (Fator 1) e para

atuar na vida escolar (Fator 2). Já alunos do gênero masculino, são mais propensos a terem maior autoeficácia para decisão de carreira (Fator 3).

Esses achados diferenciam-se dos evidenciados por Rossi et al. (2020) e Torrano e Soria (2017), o qual observaram que alunos do gênero masculino apresentam crenças de autoeficácia acadêmicas mais fortalecidas, uma vez que, possuem maior confiança em suas habilidades. Os resultados também divergem dos encontrados por Moraes et a. (2021) que verificaram que estudantes do gênero feminino indicaram maiores níveis de autoeficácia para a escolha profissional.

Considerando-se, portanto, o contexto (familiar, social e cultural) do município em que a pesquisa foi desenvolvida, acredita-se que a concepção de que estudantes do gênero feminino são naturalmente estudiosas e possuem comportamentos mais voltados ao cuidado, constituem-se de fatores que influenciam estas adolescentes a acreditarem com mais afinco em suas capacidades para aprender, participar e resolver questões do cotidiano escolar.

Já as elevadas médias de autoeficácia para decisão de carreira pelo gênero masculino, pode relacionar-se ao fato de que a economia desenvolvida no município é basicamente familiar, enraizada na agropecuária e no comércio varejista. Desse modo, quando o aluno do gênero masculino finaliza o ensino básico, sua profissão é escolhida com o intuito de dar continuidade aos negócios da família. Já as estudantes do gênero feminino são incentivadas a procurarem diferentes profissões, por vezes consideradas mais “femininas”, o que pode gerar muita indecisão no momento da escolha profissional.

Além disso, o fato de não se ter universidades que ofertem cursos presenciais no município e a necessidade de deslocamento para formação superior, pode gerar indecisão na escolha profissional pelas adolescentes do gênero feminino, visto que, por serem consideradas frágeis e delicadas, muitas famílias não incentivam as adolescentes a estudarem em outras cidades.

Sobre a terceira hipótese “alunos dos 3ºanos do Ensino Médio podem apresentar crenças de autoeficácia mais fortalecidas e utilizar estratégias autoprejudiciais com menos frequência do que alunos dos 1º anos”. A hipótese não foi confirmada, posto que, não houve diferença significativa entre a variável faixa etária e as escalas EEAPREJ e AAEM. Todavia, estudantes dos 1º anos mostraram maior propensão a utilizarem estratégias autoprejudiciais do que alunos dos 3º anos. Enquanto, alunos dos 3º anos demonstraram serem mais propensos a terem

fortalecidas crenças de autoeficácia do que estudantes dos 1º anos.

Não foram encontrados na literatura estudos que comparassem especificamente a frequência do uso das estratégias autoprejudiciais dos estudantes do Ensino Médio entre as séries frequentadas. No entanto, estudos como o realizado por Ganda e Boruchovitch (2015), ao examinar estudantes universitários, revelaram que alunos mais jovens utilizam mais estratégias autoprejudiciais do que os mais velhos, tendência evidenciada na presente pesquisa, uma vez que alunos dos 1ºs anos são em sua maioria mais jovens. Os dados encontrados na presente pesquisa também revelaram que os estudantes entre 14 a 16 anos afirmaram usar mais estratégias autoprejudiciais, enquanto os mais velhos, entre 17 a 51 anos, demonstraram menor uso.

Além disso, no tocante aos três fatores da escala AAEM em relação a variável faixa etária, constatou-se que estudantes entre 14 a 16 anos são mais propensos a exibirem elevadas crenças de autoeficácia para aprender (Fator 1), atuar na vida escolar (Fator 2) e para decisão de carreira (Fator 3). No entanto, estudantes entre 17 a 51 anos demonstraram baixa autoeficácia nos três fatores da AAEM.

Apesar de não haver estudos que abordem de forma específica a variável faixa etária e a autoeficácia em estudantes do Ensino Médio, esse dado demonstra que com o passar da idade os estudantes que frequentam a instituição apresentam uma propensão para a diminuição de suas crenças de autoeficácia para aprender, atuar na vida escolar e para decisão de carreira. Por conseguinte, pode-se inferir que ao longo do Ensino Médio, o aprofundamento e complexidade dos conteúdos, como também, a aproximação com o fim do ensino básico, a escolha de carreira e cursos futuros, influenciam as crenças de autoeficácia dos estudantes.

Entretanto, voltando ao ponto já abordado, de que alunos com idades entre 14 a 16 anos demonstram utilizar estratégias autoprejudiciais com maior frequência do que estudantes entre 17 a 51 anos. Considera-se que o público mais jovem (14 a 16 anos) acredite mais em suas próprias capacidades de se envolverem e realizarem as atividades escolares, porém, também sentem maior necessidade de protegerem-se das concepções dos outros sobre suas capacidades.

Desse modo, à medida que o amadurecimento ocorre no adolescente e se estende aos jovens e adultos, espera-se que esses estudantes possuam maturidade adequada para não recorrerem a estratégias autoprejudiciais

com tanta frequência, apensar de não terem muita confiança em si mesmos. Conforme demonstrado no estudo de Ganda e Boruchovitch (2015) com estudantes universitários e no presente estudo com alunos entre 17 a 51 anos.

Em relação a quarta hipótese “estudantes do período Noturno podem apresentar crenças de autoeficácia mais baixas e utilizarem com maior frequência estratégias autoprejudiciais do que estudantes de Tempo Integral”. A hipótese não foi confirmada, mediante a ausência de relação significativa entre a variável período e as escalas EEAPREJ e AAEM.

Contudo, observou-se que estudantes do ensino Noturno apresentaram maior tendência no uso de estratégias autoprejudiciais. Além disso, tendo em vista os fatores da escala de crenças de autoeficácia (AAEM), constatou-se que alunos que frequentavam o ensino de tempo Integral apresentaram maior autoeficácia para aprender, atuar na vida escolar e decisão de carreira. Sendo interessante destacar que a variável período apresentou relação significativa com o fator 2 “Autoeficácia para atuar na vida escolar”.

Não foram encontrados estudos específicos que abordassem a relação do período escolar (Integral/ Noturno) com o uso de estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia em estudantes do Ensino Médio. Contudo, considerando-se que estudantes de ensino de Tempo Integral e ensino Noturno caracterizam-se como públicos distintos e pertencentes a contextos sociais diferentes. Acredita-se que o contexto dos estudantes tenha influenciado os resultados expostos.

A instituição participante caracteriza os estudantes de ensino Integral como adolescentes não trabalhadores, que dedicam grande parte de seu tempo para os estudos e atividades dentro do ambiente escolar. Já alunos do ensino Noturno são descritos como adolescentes, jovens e adultos, em grande maioria trabalhadores, que têm pouco tempo para dedicarem-se aos estudos e interagirem com o ambiente escolar.

Dessa forma, tendo em vista as especificidades dos estudantes do ensino Noturno pode-se inferir que as diferenças em oportunidades de maiores interações com o ambiente escolar e tempo reduzido para a realização das atividades propostas possa ter afetado as crenças de autoeficácia dos estudantes para aprender, atuar na vida escolar e para decisão de carreira.

No que se refere a quinta hipótese “estudantes que já repetiram de

série escolar podem utilizar mais estratégias autoprejudiciais e possuem crenças de autoeficácia mais baixas”. Devido à ausência de relação significativa entre a variável repetência, a EEAPREJ e a AAEM, a hipótese não foi confirmada. Em contrapartida, pode-se inferir algumas propensões, no que tange as crenças de autoeficácia, as estratégias autoprejudiciais e a repetência escolar dos estudantes do Ensino Médio.

Ao analisar-se apenas o dado de repetência no que diz respeito ao uso de estratégias autoprejudiciais, verificou-se que a repetência não interferiu na frequência no uso dessas estratégias. Entretanto, se considerarmos a quantidade de repetências, pode-se notar uma tendência maior no uso de estratégias autoprejudiciais por estudantes com mais de 5 repetências, uma vez que, obtiveram maiores médias na EEAPREJ.

Já no que se refere as crenças de autoeficácia relacionadas aos dados de repetência e quantidade de repetência, constatou-se que alunos com repetência e com maior número de repetência apresentaram médias menores nos três fatores da AAEM, ou seja, exibem menores crenças de autoeficácia para aprender, atuar na vida escolar e tomar decisões de carreira.

Como já mencionado anteriormente, as crenças de autoeficácia fortalecidas por meio de quatro fontes, sendo elas: 1) experiências de domínio/êxito; 2) experiências vicárias; 3) persuasão social; 4) estados fisiológicos e emocionais. Portanto, a repetência escolar afeta diretamente uma das principais e mais eficazes fontes de autoeficácia, isto é, a experiência de domínio/êxito.

Quando as pessoas realizam determinadas atividades, elas interpretam os resultados de suas ações e usam essas interpretações para formar crenças sobre suas capacidades de se envolverem em atividades futuras, agindo de acordo com as crenças formadas (Pajares; Olaz, 2008). Nessa perspectiva, se as ações forem interpretadas como bem-sucedidas, pode ocorrer aumento nas crenças de autoeficácia da pessoa. Contudo, se consideradas como fracassos, a autoeficácia do indivíduo tende a diminuir (Bandura, 2004; Pajares; Olaz, 2008).

Desse modo, em ambiente escolar, a repetência é tida como um fracasso do estudante. Consequentemente, alunos que possuem múltiplos “fracassos” escolares, isto é, mais de uma repetência, tendem a ter sua autoeficácia enfraquecida. Em outras palavras, a ausência de sucessos acadêmicos impede que o estudante acredite ser capaz de realizar atividades que o impulsionem a aprender

e a avançar de série escolar. Nesse sentido, Bandura (2004) expõe a necessidade de cultivar-se a resiliência dos estudantes mediante o gerenciamento do fracasso. Segundo o mesmo autor, o fracasso também é informativo, visto que, põe em evidência questões que os alunos podem trabalhar para melhorar em seu aprendizado.

No que concerne a sexta hipótese “alunos com crenças de autoeficácia mais fortalecida utilizam com menor frequência estratégias autoprejudiciais”. A suposição foi confirmada, uma vez que, o teste de correlação de *Spearman* revelou que, quanto maior a crença de autoeficácia dos estudantes, menor a utilização de estratégias autoprejudiciais. Em contrapartida, à medida que a utilização de estratégias autoprejudiciais aumenta, a percepção de autoeficácia dos estudantes diminui. Esse achado corrobora com as discussões conduzidas pela literatura da área, na qual, mencionam que o uso de estratégias autoprejudiciais, ocorre quando os estudantes não se sentem capazes de realizarem determinadas atividades, isto é, quando sua autoeficácia em relação a tarefa está baixa (Ganda, Boruchovitch, 2016; Ganda, Boruchovitch, 2016; Miranda, Almeida, 2020).

Nessa perspectiva, quando o aluno acredita ser capaz de realizar determinada tarefa, é mais provável que ele use estratégias de aprendizagem adequadas. Loureiro e Medeiros (2010) expõem que o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, associa-se ao maior esforço na tarefa, a persistência para atingir metas e objetivos mais robustos. Em outras palavras, o estudante se sente confiante do seu percurso e estratégias escolhidas para realizar determinada atividade, não necessitando recorrer a desculpas para eventuais possíveis fracassos, uma vez que, estão seguros de si e de suas decisões. Por outro lado, se o aluno não acredita que terá sucesso em realizar dada tarefa, numa tentativa de externalizar possíveis fracassos, é provável que utilize estratégias autoprejudiciais.

Isto posto, caso tenham êxito em suas atividades os alunos atribuem esse resultado a suas capacidades internas, ou seja, sua inteligência. Contudo, prevendo-se um possível fracasso (baixo desempenho), os estudantes tendem a distanciar-se desses resultados atribuindo essa falha a situações externas, como por exemplo, a falta de tempo para realizar a atividade (Ganda; Boruchovitch, 2016).

Por fim, em relação a sétima hipótese “alunos com baixa crença de autoeficácia e que utilizam com mais frequência estratégias autoprejudiciais podem apresentar baixo desempenho nas disciplinas escolares”, a mesma foi confirmada,

dado que o teste de correlação de *Spearman* demonstrou a existência de uma correlação significativa fraca e positiva entre a escala de crenças de autoeficácia (AAEM) e a média geral de desempenho dos estudantes. Também foi evidenciada uma correlação significativa fraca e negativa entre a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a média geral de desempenho dos alunos.

De modo geral, os resultados indicaram que quanto mais baixas as crenças de autoeficácia dos estudantes, mais baixas são suas médias de desempenho escolar e maior o uso de estratégias autoprejudiciais. Por outro lado, quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes, menores são suas crenças de autoeficácia e suas médias de desempenho acadêmico. Esses resultados vão de encontro ao que Bandura (1993; 1999) discorre sobre as crenças de autoeficácia e sua relação com o desempenho escolar, na qual, argumenta que pessoas que tem fortalecidas crenças de autoeficácia, visualizam cenários de sucesso que fornecem guias positivos para melhores desempenhos acadêmicos. Contudo, pessoas com baixa autoeficácia tendem a visualizar cenários de falhas e prendem-se nas coisas que podem dar errado, acarretando mal desempenho. Nas palavras de Bandura (1993, p.118) “é difícil alcançar muito enquanto se luta contra as dúvidas sobre si próprio³”.

Sobre o uso de estratégias autoprejudiciais e sua relação com o desempenho acadêmico, Boruchovitch et al. (2022) expressam que o baixo desempenho acadêmico impulsiona o uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos. Já o elevado emprego de estratégias autoprejudiciais afeta negativamente o desempenho dos estudantes. Bzuneck e Guimarães (2010, p. 269) apontam que numa tentativa de externalizar possíveis fracassos “o uso de estratégias autoprejudicadoras, tanto justifica desempenhos mais baixos, quanto ressaltaria os méritos pessoais nos casos de bons resultados”, uma vez que, os estudantes ao acreditarem que os bons resultados estão atrelados as capacidades internas, caso utilizem estratégias autoprejudiciais e obtenham desempenho satisfatório, reforça a o pensamento de que o motivo está em sua inteligência e o fracasso é externalizado.

Ainda sobre o baixo desempenho e o uso de estratégias autoprejudiciais, Torisu e Boruchovitch (2021, p. 1455) evidenciam que

³ Tradução realizada pela própria autora.

estudantes com histórico de baixo rendimento terão, gradativamente, expectativa de desempenho bem-sucedido menores, especialmente se acreditarem que a falha é resultado de causas específicas estáveis e incontroláveis, como falta de inteligência ou capacidade.

Em outros termos, quando o estudante possui repetidas falhas (baixo desempenho), não consegue ter experiências de domínio/êxito (fonte de autoeficácia) e acredita que as causas de seu “fracasso” são decorrentes de fatores internos incontroláveis, como a “falta” de inteligência, e ele tende a adotar estratégias autoprejudiciais como forma de proteger a sua autoestima.

Desse modo, é possível evidenciar a formação de um ciclo em que, se o estudante tem alta autoeficácia, usa estratégias de aprendizagem adequadas e obtém um bom resultado acadêmico. Em contrapartida, se o estudante não acredita ser capaz de realizar determinada tarefa (baixa autoeficácia), elabora desculpas para seu possível insucesso (estratégia autoprejudicial) e gera maus resultados (baixa média de notas).

Por conseguinte, Boruchovitch (2014) enfatiza que intervenções sobre o uso de estratégias de aprendizagem adequadas, incluindo o desenvolvimento afetivo e motivacional, nas quais as crenças de autoeficácia estão incluídas, possibilitam melhora expressiva no desempenho escolar dos estudantes.

No que tange a oitava hipótese “as variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência) podem contribuir para o aumento ou diminuição do desempenho acadêmico”. A hipótese foi confirmada, visto que, a presente pesquisa evidenciou que as variáveis sociodemográficas influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes. Assim como, verificado por Sahin e Çoban (2020) na qual identificaram que variáveis como gênero e idade contribuem para o aumento ou diminuição do rendimento escolar.

Dessa forma, em relação a variável gênero e o desempenho acadêmico, o presente estudo verificou que entre o público que se identificou como Masculino e Feminino, o gênero feminino apresentou relação significativa no desempenho em Artes e Biologia. Já o gênero masculino demonstrou maior desempenho significativo em Educação Física e História. Corroborando com o estudo de Yu, Mclellan e Winter (2021) e Gasparotto et al. (2020a), o presente estudo também verificou que alunas do gênero feminino apresentaram melhor desempenho em Inglês e Língua Portuguesa.

Considerando-se o contexto educacional brasileiro reforçador dos

estereótipos de gênero, observou-se que as disciplinas em que o gênero feminino apresentou diferença significativa, são justamente disciplinas consideradas mais “femininas”, ou seja, de áreas humanas e biológicas. Já o gênero masculino indicou diferença significativa em Educação Física, reforçando o estereótipo de que meninos são melhores em práticas corporais do que meninas (Gasparotto et al.,2020a).

Todavia, foram observados resultados que contribuem para o rompimento da visão estereotipada de quais disciplinas estudantes do gênero feminino e masculino possuem predisposição natural para se destacarem. Isto é, constatou-se que alunos do gênero masculino também demonstraram maiores médias em História e Filosofia, disciplinas idealizadas como sendo femininas. Já estudantes do gênero feminino obtiveram médias maiores em Matemática, Química e Educação Financeira, nas quais são tidas como de domínio masculino.

No que se refere a faixa etária, série escolar e o desempenho acadêmico foi verificada relação significativa na disciplina de Língua Portuguesa em alunos entre 17 a 51 anos, como também, estudantes dos 3º anos apresentaram desempenho significativo em Língua Portuguesa e Filosofia.

Estudantes entre 17 a 51 anos demonstraram maior desempenho em grande parte das disciplinas, englobando Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa e Química. Já alunos de 14 a 16 anos demonstraram melhor desempenho somente em Educação Física, Matemática e Educação Financeira.

Por conseguinte, opondo-se aos achados de Sahin e Çoban (2020), que identificaram a existência de um decréscimo significativo, embora de nível baixo, do aproveitamento dos estudantes com o passar da idade. Os resultados do presente estudo sugerem que, à medida que envelhecem, progredem nas séries escolares e se aprofundam nos temas das matérias escolares, o desempenho acadêmico dos alunos participantes da pesquisa tende a aumentar.

Sobre o período (Integral/ Noturno) e o desempenho acadêmico, identificou-se relação significativa entre o período Noturno e as disciplinas de Educação Física e História. Já o período Integral apresentou desempenho significativo em Artes.

Um dos possíveis motivos para esse dado consiste na percepção que cada grupo possui sobre as disciplinas escolares. Isto é, tanto no período integral quanto noturno, observa-se que as disciplinas que os estudantes possuíram desempenho significativo, foram aquelas consideradas pelos alunos como mais

interessantes dentro do contexto escolar. Posto que, são disciplinas que despertam o interesse e instigam os estudantes a interagirem entre si e que impulsionam o pensamento criativo.

De acordo com Pintrich (2003) o interesse nas atividades é um mecanismo motivacional que impulsiona os estudantes a terem um melhor aprendizado e melhor desempenho. Dessa forma, quando mais a disciplina é instigante e desperta o interesse, os estudantes tendem a ter maior motivação para a realização das atividades e, por conseguinte, atingirem melhor desempenho acadêmico.

Por fim, no que tange as variáveis repetência, quantidade de repetência e o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio, constatou-se que a repetência não foi significativa com o desempenho dos estudantes em nenhuma disciplina. Entretanto, verificou-se que alunos repetentes possuem maior tendência a terem maiores médias nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Já a quantidade de repetência foi significativa somente na disciplina de Educação Física.

Esse resultado se deve ao fato de que os estudantes, ao repetirem de série escolar, têm a chance de ter maior contato com o conteúdo das disciplinas. Uma vez que, ao retomarem a série escolar, os alunos já têm conhecimento prévio sobre os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo. Dessa forma, podem apresentar maior desempenho acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a presente pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos e, por meio dos resultados obtidos foi possível responder ao questionamento inicial e, também, comprovar ou não as hipóteses levantadas no início deste estudo.

Retomando a questão inicial “*quais as possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma escola pública?*”, verificou-se a existência de uma correlação significativa entre as crenças de autoeficácia, as estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico dos estudantes, isto é, ao mesmo tempo eles interferem um no outro. Sendo que, as crenças de autoeficácia exibiram correlação fraca-negativa com as estratégias autoprejudiciais e fraca-positiva com o desempenho acadêmico dos estudantes. Em contrapartida, as estratégias autoprejudiciais demonstraram correlação fraca-negativa sobre as crenças de autoeficácia e o desempenho acadêmico.

Em outras palavras, o presente estudo constatou que quanto maiores as crenças de autoeficácia dos estudantes do Ensino Médio, maior é o seu desempenho acadêmico e menor o uso de estratégias autoprejudiciais. Assim como, quanto maior o desempenho acadêmico dos alunos, maior é a sua autoeficácia e menor o uso de estratégias autoprejudiciais. Porém, no sentido inverso, quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais, menor é a autoeficácia do aluno e, conseqüentemente, menor é o seu desempenho acadêmico.

As variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência) não apresentaram diferença significativa com as crenças de autoeficácia e estratégias autoprejudiciais. Entretanto, por meio do teste de *Kruskal-Wallis* verificou-se que as variáveis sociodemográficas apresentaram diferença significativa em relação ao desempenho acadêmico, o qual foi observado em diversas disciplinas. Por exemplo, a variável gênero apresentou diferença significativa nas disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física e História.

No que tange as hipóteses levantadas inicialmente, a presente pesquisa constatou que devido à ausência de diferença estatisticamente significativa

entre as variáveis sociodemográficas, a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a escala geral de autoeficácia (AAEM), as hipóteses inicialmente apresentadas não foram confirmadas. Contudo, pela análise das médias apresentadas foi possível verificar algumas tendências do uso de estratégias autoprejudiciais, das crenças de autoeficácia dos estudantes mediante as variáveis sociodemográficas. Por exemplo, verificou-se que estudantes do gênero feminino apresentaram maior propensão a utilizarem estratégias autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino (Hipótese 1), que estudantes do gênero feminino apresentaram crenças de autoeficácia mais fortalecidas para aprender e atuar na vida escolar, já alunos do gênero masculino mostraram maior autoeficácia para decisão de carreira (Hipótese 2), que estudantes dos 1º anos são mais propensos a usarem estratégias autoprejudiciais do que alunos dos 3º anos e alunos dos 3º anos tendem a apresentarem crenças de autoeficácia mais fortalecidas (Hipótese 3), que estudantes do período Noturno são mais propensos a terem baixas crenças de autoeficácia e utilizarem estratégias autoprejudiciais do que alunos do período Integral (Hipótese 4), e que estudantes com repetência exibem menores crenças de autoeficácia e estudantes com mais de 5 repetências tendem a empregar com maior frequência estratégias autoprejudiciais (Hipótese 5).

Já no que se refere as hipóteses 6 “alunos com crenças de autoeficácia mais fortalecida utilizam com menor frequência estratégias autoprejudiciais” e 7 “alunos com baixa crença de autoeficácia e que utilizam com mais frequência estratégias autoprejudiciais podem apresentar baixo desempenho nas disciplinas escolares”, foram confirmadas por meio do teste de correlação de *Spearman*. Como descrito anteriormente, notou-se que quanto maior é a crença do estudante em suas capacidades acadêmicas (autoeficácia), menor é o uso de estratégias autoprejudiciais e maior o seu desempenho acadêmico. Por fim, a hipótese 8 “as variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência) podem contribuir para o aumento ou diminuição do desempenho acadêmico” também foi confirmada, posto que, por meio do teste de *Kruskal-Wallis* foi possível observar como as variáveis sociodemográficas influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes.

Uma das dificuldades apresentadas quanto à condução do presente estudo, destaca-se a relutância das famílias/responsáveis em assinarem os termos de consentimento (TCLE) para que os estudantes pudessem participar da pesquisa.

Acredita-se que essa relutância esteja associada ao contexto social em que essas famílias/responsáveis estão inseridas(os), uma vez que, muitos deles desconheciam o que é a pesquisa científica e os processos que a permeiam. Dessa forma, apesar da pesquisadora entrar em contato com as famílias/responsáveis para explicar sobre a pesquisa e tranquilizá-los sobre o sigilo das informações dos estudantes, mesmo assim muitos ficaram receosos de assinarem os termos. Em consequência da falta de assinaturas dos termos, também foi necessário realizar a aplicação dos instrumentos de coleta de dados em dois momentos, a primeira aplicação foi em novembro de 2022 para os alunos do 1º aos 3º anos e a segunda em abril de 2023 para os estudantes dos 1º anos, considerando estudantes do ensino de Tempo Integral e Noturno. Por conseguinte, devido a aplicação da pesquisa em dois momentos, para a análise de desempenho acadêmico dos estudantes (Integral e Noturno) foi necessário coletar as médias finais dos alunos do 1º ao 3º anos de 2022 e as médias do primeiro trimestre dos estudantes do 1º ano de 2023, não sendo possível analisar as médias finais dos 3 trimestres de todos os estudantes.

Como limitação do estudo, considera-se o emprego do autorrelato, pois a tendência de responder ao socialmente aceito pode interferir nos resultados, pois os dados são fornecidos mediante o julgamento dos próprios participantes. É importante também salientar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais que abordem especificamente as variáveis sociodemográficas, crenças de autoeficácia, estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Médio, conforme apontado anteriormente na pesquisa realizada.

Dessa forma, para a obtenção de novos resultados, sugere-se que futuras investigações realizem uma única aplicação de mesmo público, bem como, colete dados de desempenho acadêmico considerando médias de trimestres iguais. Além disso, indica-se que novos estudos realizem observações dos estudantes em sala de aula, para além do uso de autorrelatos, de forma a complementar os dados obtidos por meio do emprego de escalas, a fim de tornar os resultados mais precisos, uma vez que, pode-se verificar como está de fato as crenças de autoeficácia e o emprego das estratégias autoprejudiciais dos estudantes.

Propõe-se também a realização de propostas de intervenção com os estudantes, equipe gestora e docentes para disseminação da autorregulação da aprendizagem, fortalecimento das crenças de autoeficácia e diminuição do uso de estratégias autoprejudiciais, visando proporcionar uma educação de qualidade para

todos, como também, contribuir para a diminuição do fracasso escolar.

Aconselha-se ainda a execução de novos estudos com as variáveis empregadas neste estudo, como faixa etária, série escolar e período (Integral/Noturno) em relação as crenças de autoeficácia, estratégias autoprejudiciais e desempenho escolar no Ensino Médio e em outros contextos, visto que, ainda são escassas pesquisas que discutem essas relações. Além disso, recomenda-se que futuramente sejam realizadas ações que envolvam as famílias dos estudantes, para a difusão do que é a pesquisa científica e qual a sua importância para a educação. Posto isto, seja possível que mais famílias/responsáveis possam permitir que os adolescentes contribuam com as pesquisas realizadas em âmbito nacional.

Nessa perspectiva, tendo em vista a escassez de estudos sobre as variáveis sociodemográficas, as crenças de autoeficácia, estratégias autoprejudiciais e desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Médio (âmbito nacional e internacional), considera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o aumento de estudos no contexto brasileiro e constituir-se como fonte de informações para novas propostas, visando o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, a diminuição das estratégias autoprejudiciais e a melhoria do desempenho acadêmico para uma educação de qualidade para todos, assim como, para a redução do fracasso escolar.

É importante destacar, também, as contribuições do processo de pesquisa para a própria autora, por meio da participação no grupo de pesquisa, leituras realizadas, participação em eventos da área, que oportunizaram o avanço no conhecimento e amadurecimento enquanto pesquisadora. A proposta de investigação da autorregulação da aprendizagem tem sido uma temática de interesse da autora desde a graduação, em que teve a oportunidade de participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica com pesquisa fundamentada na Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1997) e na autorregulação da aprendizagem de docentes.

Posteriormente, direcionou seu Trabalho de Conclusão de Curso para a temática da autorregulação emocional e das crenças de autoeficácia em docentes do Ensino Superior, com vistas ao contexto da pandemia COVID-19. Nesse sentido, com a entrada no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina surgiu o interesse em realizar pesquisa com estudantes.

Por conseguinte, o desenvolvimento desse estudo e a participação no grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação, certificado pelo CNPq, possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos sobre a Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação da Aprendizagem, como também, as relações entre as variáveis sociodemográficas, o uso de estratégias autoprejudiciais, crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Médio. Além disso, o percurso de tornar-se Mestre em Educação, futura docente acadêmica e pesquisadora possibilitou a autora superar suas dificuldades pessoais, como por exemplo, a timidez de falar em público. Dessa forma, este estudo não somente contribuiu para a formação profissional, mas, também, no crescimento pessoal da autora que se vê cada vez mais autorregulada, motivada e esperançosa em contribuir para a educação no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta Gurgel; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. **Conversas sobre crenças de autoeficácia para aprender**: texto para professoras e professores. Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2020. Disponível em: <https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/ZguuKNaWE9UuJNFksqCGqxeSNFhBn6DkwYrzp4Su5yFUUnCFDaQx5J8thgnDs/LIVRETO-PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- AZZI, Roberta Gurgel et al. **Introdução à teoria social cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2008
- _____. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, v.28, n. 2, p. 117-148, 1993. Disponível em: https://learnpsychology.ir/ehsabd/wp-content/uploads/2016/06/Bandura1993EP_Perceived-self-efficacy.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2023.
- _____. Reconstrução do “Livre Arbítrio” a partir da perspectiva Agêntica da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel. **Teoria Social Cognitiva**: diversos enfoques. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 129-200, 2017b.
- _____. **Self-Efficacy**: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Co., 1997.
- _____. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v.2, p21-41, 1999.
- _____. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=JbJnOAoLMNEC&printsec=frontcover&dq=Self+efficacy+in+changing+societies&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Self-+efficacy%20in%20changing%20societies&f=false. Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- _____. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research and Therapy**, v. 42, p. 613–630, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000579670400052X?via%3Dihub>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- _____. Teoria Social Cognitiva no Contexto Cultural. In: BANDURA, Albert; AZZI,

Roberta Gurgel. **Teoria Social Cognitiva**: diversos enfoques. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 45-82, 2017a.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. A codificação. In: BARDIN, Laurence; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n. 3, p. 401-409. 2014.

_____. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). **Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2 ed., p. 55-88, 2010.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, n. 2, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/?lang=pt#>. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

BORUCHOVITCH, Evely et al. Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.35, n. 8, p.1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>. Disponível em: <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-022-00210-6>. Acesso em: abril de 2022.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. (Org.). **Aprendizagem Autorregulada**: como promove-la no contexto educativo?- Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org) **Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2 ed., p.17-54, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, v.7, n°2, p.73-84, ago/dez, 2016. DOI: 10.21826/2179-5800201672738. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2023.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org

Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola.

Petrópolis: Vozes, 2 ed., p.251-277, 2010.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v.9, n.1, p. 27-38, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo2/>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

CLARKE, Indako E.; MACCANN, Carolyn. Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. **Personality and Individual Differences**, v. 100, p. 6–11, october, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886916302343>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. (Org.). **Aprendizagem Autorregulada: como promove-la no contexto educativo?**-Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

DE SORDI, Livia Petelincar. **Motivação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola promotora de autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)- Campinas-SP:[s.n.], 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/964842>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

ESTRADA ARAOZ, Edwin Gustavo. Autoeficácia y procrastinación académica em estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. **Horizonte de la Ciencia**, v. 11, n.20, p.195-205, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>. Disponível em: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/777>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: Modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (Org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 19-30, 2020

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.46, p.71-80, 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008. Acesso em: 25 de maio de 2023.

_____. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331-340, mai./ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Qrfbrk6ZMW36XgZwZkNnHsv/?lang=pt>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

_____. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores: descrição de um programa no Ensino Superior. In Evely Boruchovitch; Maria Aparecida Mazzalira Gomes (Org.). **Aprendizagem Autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**-Petrópolis/RJ: Vozes, p.143-168, 2019.

_____. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers / Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, julho/setembro, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pP6rQyf4639DJzcM9bdMKPP/?lang=en>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

GASPAROTTO, Guilherme da Silva et al. Autoconceito e Autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.21, n.2, p. 322-354, 2020a. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210209>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/NGJ3VtH59gCf9jvScWYC7fx/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 de junho de 2023.

_____. Desempenho Acadêmico de Estudantes do Ensino Médio Associado a Aspectos Psicológicos, Práticas Corporais e Atividade Física. **Journal of Physical Education**, v. 31, e3137, 2020b. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3137. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/NGJ3VtH59gCf9jvScWYC7fx/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 de junho de 2023.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman: sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In Evely Boruchovitch; Maria Aparecida Mazzalira Gomes (Org.). **Aprendizagem Autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**-Petrópolis/RJ: Vozes, p.19-38, 2019.

_____. A aprendizagem por meio de jogos: uma abordagem cognitivista. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). **Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2 ed., p. 89-118, 2010.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de Aprendizagem: como promovê-las?** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HIRT, Edward R.; MCCREA, Sean M.; BORIS, Hillary I. "I Know You Self-Handicapped Last Exam": Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 1, p. 177-193, 2003. DOI: 10.1037/0022-3514.84.1.177. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2002-08440-015>. Acesso em: 14 de dezembro de 2023.

JAVIDAN, Shahrbanou; HOSSEIN KHANZADEH, Abbas Ali; ABOLGHASEMI, Abbas. Effectiveness of Meta-Cognitive Skills Training on Self-Handicapping and

Self-Efficacy of Students. **Iranian Rehabilitation Journal**, v. 16, n° 1, p. 69-76 march 2018. DOI: <https://doi.org/10.29252/NRIP.IRJ.16.1.69>. Disponível em: <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-773-en.html>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

LEE, Alexandra A; FLECK, Bethany; RICHMOND, Aaron S. Exploring the relations of academic self -handicapping with achievement goals among urban, underrepresented minority, middle school students. **Educational Research: Theory and Practice**, v.32, n.2, p. 79-105, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1296528>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**: O que a Velha Senhora disse. Tradução de Vera Magyar. Revisão Técnica de José Fernando B. Lomônaco. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia Helena. Interações na escola e processo de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org) **Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2 ed., p.201-224, 2010.

LOUREIRO, Sonia Regina; MEDEIROS, Paula Cristina. Crianças com dificuldades de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à autoeficácia e ao suporte psicopedagógico. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org) **Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2 ed., p.149-176, 2010.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia**: Ribeirão Preto, v. 24, n° 59, p. 323-330, sep-dec. 2014. Doi: 10.1590/1982-43272459201406. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8WRppsXCwm445ZSssRh3jYn/?lang=en> . Acesso em: 02 de junho de 2023.

MATTHIENSEN, Alexandre. Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários. **Embrapa**, Boa Vista (RR), 1ed. 2011. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/936813/1/DOC482011ID112.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

MINORU TORISU, Edmilson; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, v.21(70), 2021. DOI:<https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO09>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28255/25091>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

MIRANDA, Lúcia Cerqueira de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Aprendizagem Autorregulada- O papel das estratégias autoprejudiciais. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (Org.). **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, p.62-84, 2020.

MORAIS, Gisele Aparecida de et al. Habilidades sociais e expectativas de futuro

como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. **Psico, Porto Alegre**, v. 52, n°. 2, p. 1-12, abr.-jun. 2021. DOI: 10.15448/1980-8623.2021.2.32374.

Disponível em:

<https://pucrs.homologacao.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/32374/26920>.

Acesso em: 25 de maio de 2023.

NÚÑEZ, José Carlos et al. Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping.

Current Psychology, v. 42, p. 4350–4361, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>. Disponível em: [https://link-springer-](https://link-springer-com.ez78.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s12144-021-01791-8)

[com.ez78.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s12144-021-01791-8](https://link-springer-com.ez78.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s12144-021-01791-8). Acesso em:

23 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Paulo Cesar; PIROLA, Nelson Antonio. Crença de autoeficácia acadêmica no desenvolvimento do letramento estatístico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01 - 25, e020166, 2021. DOI: 10.24065/2237-

9460.2021v11n1ID1662. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/353833338_CRENCA_DE_AUTOEFICACIA_A_ACADEMICA_NO_DESENVOLVIMENTO_DO_LETRAMENTO_ESTATISTICO.

Acesso em: 30 de maio de 2023.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

PINTRICH, Paul R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n.4, p.667–686, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)

[0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667). Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-09576-001>.

Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

PIOLA, Thiago Silva et al. Nível insuficiente de atividade física e elevado tempo de tela em adolescentes: impacto de fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n.7, p.2803-2812, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020257.24852018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t8gWcJmJW5xx4cncS8D56FB/?lang=pt>.

Acesso em: 03 de junho de 2023.

POLYDORO, Soely A. J.; CASANOVA, Daniela C. G. Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: Busca de Evidências Psicométricas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 6 (1), p.36-53., 2015.

RAHYUNINGSIH, Sri; NURHUSAIN, Muhammad; INDRAWATI, Nenny.

Mathematical Creative Thinking Ability and Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study involving Indonesian Students. **Uniciencia**, v. 36, n.1, p. 1-14, 2022. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15359/ru.36-1.20>. Disponível em:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/15263>. Acesso em:

03 de junho de 2023.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos. Desempenho escolar: um estudo de

caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia em física e o contrato didático. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.26, n.3, p. 01-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p01>. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2349>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

ROSSI, Tainá et al. Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n°1, p.264-271, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>. Disponível em: <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/3139>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo. A relação entre motivação e autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, Londrina-PR, v. 4, n. 1, p.69-84, jan/ jul. 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p69. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35693>. Acesso em: 19 de junho de 2023.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychological Association**, v. 55, n°1, 68-78, January/2000. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2023.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L.; VANSTEENKISTE, Maarten; SOENENS, Bart. Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. **Motivation Science**, v. 7, n°2, p. 97–110, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000194>. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/08/2021_RyanDeciVansteenkisteSoenens_BuildingAScience_Manuscript.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2023.

SAHIN, Fatih; ÇOBAN, Ömür. Effect of School Climate, Students' Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement. **I.E.: inquiry in education**, v12, n° 2, Article 6, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279461.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SANTOS, Deivid Alex dos; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de biologia do Ensino Médio, **Revista de Educación em Biología**, v.20, n.1, p.56-72, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22515>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

SANTOS, Deivid Alex dos. **Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem em alunos de Biologia do Ensino Médio**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/9-2016?start=20>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

SBICIGO, J.B. et al. Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral

Percebida (EAGP). **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, pp. 139-146, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 10 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015. (Tradução de: Modern Psychology: a history).

SCHUNK, Dale H. Introduction to the Study of Learning. In: SCHUNK, Dale H. **Learning Theories: An Educational Perspective**. Pearson, 6 ed., p.1-28, 2012.

_____. Social Cognitive Theory. In: SCHUNK, Dale H. **Learning Theories: An Educational Perspective**. Pearson, 6 ed., p.117-162, 2012.

SENA, Bárbara Cristina Soares; MURGO, Camélia Santana. Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p.1-16, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/V4SfzKjk3JzYDKnJS9zYdrz/?lang=pt>. Acesso em: 01 de junho de 2023.

SILVA, Mayara Lybia da; CALIATTO, Susana Gakyla. Análise das estratégias de aprendizagem no ensino médio técnico de administração e informática. **Anais do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**. Universidade do Minho. Braga, 2017. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47669/1/Livro%20de%20Atas%20V%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20GICAD.pdf#page=82>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

SOLEYMANI, Majid et al. The Impact of Cognitive and Meta-Cognitive Learning Strategies on Academic Self-handicapping and Self-directed Learning in Entrance Exam Students. **Journal of Instruction and Evaluation**, v.14, n.54, 2021. DOI:10.30495/jinev.2021.1921525.2409. Disponível em:
https://jinev.tabriz.iau.ir/?_action=article&au=2729361&_au=%D8%A2%D8%AE%D9%88%D9%86%D8%AF%D8%B2%D8%A7%D8%AF%D9%87%20%D8%A2%D8%B1%D8%A7%D9%86%DB%8C%D8%8C%20%D8%B9%D9%84%DB%8C&lang=en. Acesso em: 24 de maio de 2023.

SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de. Antecedentes Históricos da Psicologia Cognitiva: da Antiguidade à Teoria Computacional da Mente. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 05, n. 01, p.3 - 24, 2015. DOI:
<https://doi.org/10.36524/dect.v5i01.86>. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/86>. Acesso em: 04 de junho de 2023.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORISU, Edmilson Minoru; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias autoprejudiciais

em matemática: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**: Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1448-1474, jul./set. 2021. Doi: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO09>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28255>. Acesso em: 03 de junho de 2023.

TORRANO, Fermín; SORIA, María. Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. **Revista Complutense de Educación**, v.28, n.4, p. 1027-1042, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51096>. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51096>. Acesso em: 04 de junho de 2023.

VICENTIM, Cristiane Fernanda; CUSTÓDIO, José Francisco. Fortalecimento de Crenças de Autoeficácia de Estudantes com Atividades Didáticas de Tratamento de Erros na Disciplina de Física. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. UFSC, Florianópolis, v. 14 n. 1, p. 451-477, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2021.e72883>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/72883>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

YU, Junlin; MCLELLAN, Ros. Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. **Learning and Individual Differences**, v.69, p.33-44, January 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608018301870?via%3Dihub>. Acesso em: 01 de junho de 2023.

YU, Junlin; MCLELLAN, Ros; WINTER, Liz. Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement. **Journal of Youth and Adolescence**, v.50, p. 336–352, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01293-z>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

ZHANG, Heyating et al. The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping. **Psychology in the Schools**, v. 58, Issue 12, p. 2425-2443, 2021. DOI: <https://doi-org.ez78.periodicos.capes.gov.br/10.1002/pits.22603>. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley.ez78.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1002/pits.22603>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Na Overview. **Educational Psychologist** · January 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview. Acesso em: 02 de junho 2023.

_____. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v.81, n.3, p-329-339, 1989. DOI:10.1007/978-1-4612-

3618-4_1. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/279264107_Models_of_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

_____. Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Eds.). **Handbook of self-regulation**. Orlando, FL: Academic Press, 2000, p.13-39. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=rV3DZSim6z4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+self-regulation,research,+and+applications+pdf&ots=t0yeBdxVXg&sig=b911z_xNJb938U6mXIC2N0w534g#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 de junho de 2023.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale. H. Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In Barry J. Zimmerman; Dale H. Schunk(org). **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York, Routledge, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Questionário Sociodemográfico****Nome:****Gênero:**

- Feminino
- Masculino
- Não Binário
- Prefiro não declarar
- Outros... _____

Idade:

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- Outros.... _____

Série Escolar:

- 1° ano
- 2° ano
- 3° ano

Período:

- Ensino de Tempo Integral
- Ensino Noturno

Já repetiu de ano escolar alguma vez ?

- Sim
- Não

Quantas vezes já repetiu? Responda em formato de número: 1, 2, ... Se nunca repetiu coloque "0"

R= _____

ANEXOS

ANEXO A

Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ) (Boruchovitch et al.,2022)

Item	F	M	Dp	As	Ku	h2
1. Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova, Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria	0,51	1,95	0,84	0,68	-0,07	0,55
2. Alguns alunos não estudam com afinco e quando se saem mal, dizem que não é possível obter bons resultados, pois a carga horária do seu curso é muito pesada	0,54	1,55	0,73	1,25	1,12	0,61
3. Alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas, Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor	0,65	1,41	0,72	1,82	2,82	0,84
4. Alguns estudantes saem frequentemente de sala de aula, Caso tirem uma nota baixa na prova, dizem que foi porque perderam conteúdos importantes	0,69	1,33	0,67	2,18	4,31	0,78
5. Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm de fazer um trabalho importante, Caso se saiam mal, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo	0,75	1,37	0,70	1,96	3,28	0,75
6. Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas atividades, Se não se saírem bem na universidade, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas	0,63	1,57	0,81	1,35	1,07	0,66
7. Alguns estudantes participam de várias festas mesmo quando têm de entregar um trabalho importante, Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta do trabalho era muito complexa	0,77	1,23	0,59	2,91	8,64	0,76
8. Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula, Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram	0,68	1,35	0,67	2,08	4,17	0,75
9. Alguns alunos sempre deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegando ao ponto de não realizá-los, Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo	0,74	1,62	0,83	1,21	0,65	0,77
10. Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores, antes das aulas, Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos	0,67	1,77	0,83	0,88	-0,03	0,57
11. Alguns alunos realizam outras atividades (assistem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho, Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso	0,74	1,67	0,86	1,01	0,15	0,72
12. Alguns estudantes relatam que tem de ficar com os amigos e/ou com o namorado (a), Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos	0,73	1,42	0,73	1,73	2,36	0,81

13. Alguns alunos não se preparam e então se sentem muito ansiosos no momento da realização de uma prova, Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou	0,58	1,69	0,85	1,07	0,35	0,54
14. Alguns alunos estudam o conteúdo errado da prova, Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi essa a razão	0,54	1,31	0,64	2,26	5,00	0,69
15. Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor, Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito de última hora	0,68	1,85	0,94	0,83	-0,33	0,92
16. Alguns alunos não organizam bem seu tempo e então precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizar um trabalho importante, Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono	0,69	1,69	0,91	1,13	0,20	0,69
17. Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam se dedicando menos ao seu conteúdo, Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho	0,64	1,59	0,81	1,23	0,70	0,69
18. Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se engajaram	0,60	1,84	0,92	0,79	-0,40	0,61
19. Alguns alunos ficam lendo revistas de entretenimento durante as aulas, Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria	0,73	1,17	0,53	3,64	13,94	0,93
Média (desvio padrão)					29,45 (8,75)	
Alfa de Cronbach					0,89	

ANEXO B

Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM)

(Polydoro; Casanova,2015)

	Quanto eu sou capaz de:	Pouco Muito
1	demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi nesta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
2	compreender o que é exigido nesta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
3	pedir ajuda aos colegas nas atividades desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
4	trabalhar em grupo nesta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
5	persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos?	1 2 3 4 5 6 7
6	motivar-me para fazer as atividades/tarefas relacionadas a esta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
7	planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
8	revisar o conteúdo desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
9	preparar-me para as avaliações desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
10	contribuir com ideias para a melhoria da minha escola?	1 2 3 4 5 6 7
11	buscar informações sobre a infraestrutura e recursos da escola que frequento?	1 2 3 4 5 6 7
12	planejar ações para atingir meus objetivos profissionais?	1 2 3 4 5 6 7
13	estudar quando existem outras coisas para fazer?	1 2 3 4 5 6 7
14	manter-me atualizado sobre as novas tendências das profissões?	1 2 3 4 5 6 7
15	definir com segurança o que pretendo seguir como profissão dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem?	1 2 3 4 5 6 7
16	atualizar minhas informações em relação à sociedade atual?	1 2 3 4 5 6 7