

# AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA CONTRIBUINDO PARA A PREVISÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Demerval Rogério Masotti\*

**Resumo:** O construto autoeficácia está relacionado às crenças desenvolvidas pelos indivíduos em relação às ações que confiam poder realizar com sucesso em áreas específicas. É também de grande relevância nos processos de autorregulação dos sujeitos, sendo tais conceitos analisados em diferentes contextos, dentre eles o ambiente educacional, com o propósito de avaliar o comportamento dos estudantes diante dos desafios escolares. A evasão escolar é outro importante aspecto que merece destaque nos processos de avaliação institucional na área de educação, em virtude das consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Assim, o presente estudo objetivou investigar conceitos referentes à autoeficácia e à autorregulação acadêmica, a fim de verificar se esses fatores contribuem para prever a evasão escolar, e auxiliar no planejamento de intervenções que possibilitem minimizar a evasão dos alunos. As análises indicaram que tanto a autoeficácia quanto a autorregulação acadêmica tratam-se de variáveis significativas, sendo que, do ponto de vista teórico, representam importantes preditores para a evasão dos estudantes. Portanto, o propósito da pesquisa foi alcançado, mas devido às limitações deste estudo que se baseou apenas em fontes bibliográficas, recomenda-se a realização de novas investigações que contemplem pesquisas de campo em diferentes instituições de ensino, a fim de aprofundar a compreensão sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Autorregulação Acadêmica. Evasão Escolar.

## 1 Introdução

A autoeficácia está relacionada às crenças das pessoas na capacidade para organizar e executar determinadas atividades, assim como elaborar planos de ação. Dessa forma, refere-se à confiança que os sujeitos possuem, devido a entenderem que são capazes no que diz respeito à realização de ações em domínios específicos (BANDURA, 1986; 1997).

Como trata-se de uma variável que exerce influência na escolha dos comportamentos que serão adotados como prática no dia a dia, a autoeficácia passa a ser então um elemento essencial no que se refere ao desenvolvimento pessoal, para as adaptações às situações de vida e para as mudanças pessoais. Assim, as pessoas escolhem realizar atividades, em que haja a possibilidade de verificar quais delas geram um impacto maior nas suas vidas, ao se levar em consideração os fatos que colaboraram para promover o desenvolvimento de certas habilidades, de estilos de vida, e de valores específicos (BANDURA, 2001; 2006).

---

\*Mestre em Psicologia e Professor de Administração da Fatec Jundiaí – Centro Paula Souza



No mesmo sentido, Bandura (1986; 2001) afirma que as crenças de autoeficácia são demonstradas por meio da confiança do indivíduo em realizar ações. De acordo com o autor, as crenças de autoeficácia são de grande importância no que diz respeito às escolhas realizadas pelas pessoas, pois elas são construídas com base nas expectativas de resultado. Além disso, a maneira de pensar de uma pessoa pode ser influenciada pela autoeficácia, pois os indivíduos podem desenvolver pensamentos pessimistas ou otimistas diante de determinados objetivos. Em função disso, demonstram uma tendência a serem mais otimistas no que diz respeito às atividades nas quais possuem maior confiança na sua capacidade em executá-las com sucesso.

De acordo com Pajares (2002), as mais diversas áreas de conhecimento têm se apropriado do construto 'autoeficácia' com o propósito de explicar o comportamento humano em diferentes contextos. Assim, segundo Azzi e Polydoro (2006), tal fato tem proporcionado a publicação de numerosos trabalhos no cenário internacional e, de forma mais tímida, no nacional. Isso ocorre, pois os conceitos identificados por Bandura (1977; 1986; 1997) sobre autoeficácia encontraram ressonância em diferentes áreas de estudo, quais sejam saúde, educação, trabalho e esporte.

As crenças de autoeficácia, para Bandura (1977), não são os únicos fatores que influenciam o processo de realizar tarefas em domínios específicos, uma vez que o desempenho de certa atividade também está atrelado à capacidade real da pessoa, bem como a incentivos e oportunidades para exercê-la. Assim, no caso de determinada pessoa portadora de fortes crenças de autoeficácia para realizar um empreendimento específico, como por exemplo, estudar engenharia, pode ocorrer que ela não procure efetivamente realizar os estudos, devido a não possuir habilidades em ciências exatas, em razão da falta de incentivos, ou então, por não ter tido nenhuma chance para isso.

A autoeficácia acadêmica é compreendida como a crença do estudante sobre sua capacidade de organizar e de executar cursos de ações necessários para certas realizações de natureza intelectual e associadas à aprendizagem (BANDURA, 1993). Estudantes com autoeficácia mais elevada tendem a escolher tarefas desafiadoras, persistem mais diante das dificuldades, apresentam maior esforço visando à realização da tarefa, o que demonstra sua vinculação com a motivação (AZZI e POLYDORO, 2010).

Pesquisadores descobriram que a autoeficácia determina o desempenho acadêmico, independente da capacidade e das habilidades. Os estudos demonstraram que os alunos com maior autoeficácia se engajam em estratégias mais eficazes de autorregulação acadêmica em cada nível de habilidade que envolva a persistência necessária para manter alto desempenho

escolar (SCHUNK e PAJARES, 2004).

Com base nos aspectos apresentados anteriormente, é possível identificar a oportunidade de avaliar os conceitos da autoeficácia no contexto acadêmico. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar os principais conceitos sobre autoeficácia no ambiente educacional, assim como sua relação com a autorregulação acadêmica, e, a partir disso, verificar se é possível identificar aspectos preditivos para essas variáveis, no que diz respeito à previsão da evasão escolar.

O fenômeno social da evasão escolar é complexo, sendo definido como a interrupção no ciclo de estudos. Trata-se de um problema que gera preocupação para as instituições de ensino em geral, ou seja, tanto públicas quanto particulares, em virtude de a desistência dos alunos provocar sérias consequências sociais, acadêmicas e econômicas (GAIOSO, 2005).

Em razão dos efeitos negativos que a evasão escolar provoca no contexto socioeconômico e cultural, no qual as instituições de ensino encontram-se inseridas, torna-se necessário investigar as variáveis que possivelmente atuem como causas desse problema. Assim, justifica-se a realização deste estudo, pois possibilitará a investigação das variáveis autoeficácia e autorregulação acadêmica como possíveis preditoras para a evasão escolar, conforme exposto anteriormente. Com base nos resultados, acredita-se que será possível delinear outros estudos, bem como auxiliar no planejamento de intervenções preventivas e corretivas, as quais poderão contribuir para alavancar o desempenho das instituições de ensino em função do aumento do número de egressos.

Visando alcançar o objetivo proposto, será realizado um estudo com base em artigos científicos, livros e materiais disponibilizados na internet. Dessa forma, será realizada uma pesquisa bibliográfica, tomando-se como base Gil (1991). Segundo Bastos e Keller (2002), esse tipo de pesquisa é vantajoso, em função do fácil acesso às informações, pois já foram realizados trabalhos no mesmo contexto por terceiros. Os autores também afirmam que tal método contém como principal característica a informalidade, a criatividade e a flexibilidade. Como o propósito é buscar a compreensão sobre a autoeficácia e a autorregulação no contexto acadêmico, bem como, sobre o quanto tais aspectos podem auxiliar na previsão da evasão escolar, foi escolhido esse método, que possibilita atender o objetivo desta pesquisa.

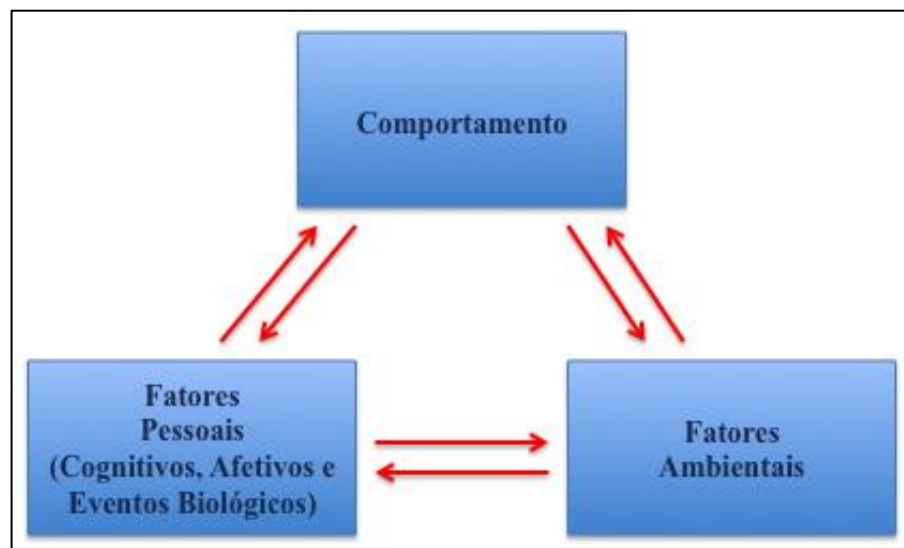
## **2 Modelo de Reciprocidade Triádica da Teoria Social Cognitiva**

Bandura (2001) diz que a Teoria Social Cognitiva (TSC) aborda o funcionamento humano em termos de causalidade triádica recíproca. Nesse modelo de causalidade recíproca, conforme exibido na Figura 1, fatores pessoais internos na forma cognitiva, afetiva, e de

eventos biológicos; padrões comportamentais; e todas as influências ambientais, produzem entre si interações determinantes, as quais influenciam um ao outro bidirecionalmente. Assim, condições financeiras, situação socioeconômica e estruturas educacionais e familiares afetam significativamente o comportamento das pessoas em função do impacto sobre suas aspirações, crenças de autoeficácia, padrões de vida, estados afetivos, entre outras influências.

Adicionalmente, o autor diz que a TSC apresenta um modelo de ação interativa emergente, no qual as pessoas não são agentes autônomos, ou mesmo simples transportadores mecânicos de influências ambientais ativas. No entanto, elas fazem uma contribuição causal para a sua própria motivação e ação dentro de um sistema triádico de causa recíproca. Nesse modelo de causa recíproca, ação, cognição, afetos, todos os eventos ambientais e outros fatores pessoais funcionam como interações determinantes.

Figura 1 – Modelo da Reciprocidade Triádica da Teoria Social Cognitiva



Fonte: Adaptado de Pajares (2002)

A respeito dos mecanismos de ação pessoal, são de grande significância as crenças das pessoas sobre suas capacidades para exercer controle sobre os eventos que afetam suas vidas. Devido a isso, tem-se que as crenças de autoeficácia funcionam como um importante conjunto de determinantes proximais da motivação humana, afeto e ação. Elas operam na ação por meio de processos motivacionais, cognitivos e afetivos intervenientes. Alguns desses processos, como estímulo afetivo e padrões de pensamento, são de interesse considerável em seu próprio contexto, e não apenas como mediadores que influenciam a ação dos indivíduos (BANDURA, 2001).

Em relação à influência da autoeficácia na definição das ações que as pessoas optam



por realizar, é importante destacar que, de forma geral, há uma tendência destas a evitar tarefas e situações que acreditem exceder a sua capacidade. Por outro lado, provavelmente escolhem atividades nas quais se julgam capazes de executar, isso devido à posse do sentimento de segurança para a realização de tais atividades, que possivelmente serão coroadas com êxito (BANDURA, 1986; 1997).

Em complemento, Bandura (1986; 1997) informa que as crenças favoráveis de autoeficácia tendem a facilitar o desenvolvimento dos potenciais das pessoas, uma vez que estas se esforçam para a realização das ações. Mais especificamente, mesmo quando elas ainda não possuem certa habilidade, o esforço sustentado, ou seja, gerado devido às crenças de autoeficácia favoráveis, acaba levando ao desenvolvimento do potencial. Porém, quando há crenças desfavoráveis de autoeficácia, as pessoas evitam certos ambientes e atividades, o que tende a provocar o retardo no desenvolvimento de suas competências nesse contexto específico.

A autoeficácia tornou-se relevante nos estudos de construtos educacionais, dentre eles desempenho acadêmico, atribuições de sucesso e fracasso, fixação de metas, resolução de problemas e desenvolvimento de carreira. As pesquisas têm indicado que as crenças de autoeficácia, as mudanças de comportamento e os resultados obtidos se correlacionam de forma elevada, e que a autoeficácia tem provado ser um excelente preditor de resultados comportamentais. Dessa forma, com base na autoeficácia, fica claro que não é simplesmente necessário avaliar a capacidade de um sujeito, mas sim quanto um sujeito acredita ser capaz de se propor a determinadas realizações (PAJARES, 2002; GRAHAM e WEINER, 1996).

### **3 Autorregulação**

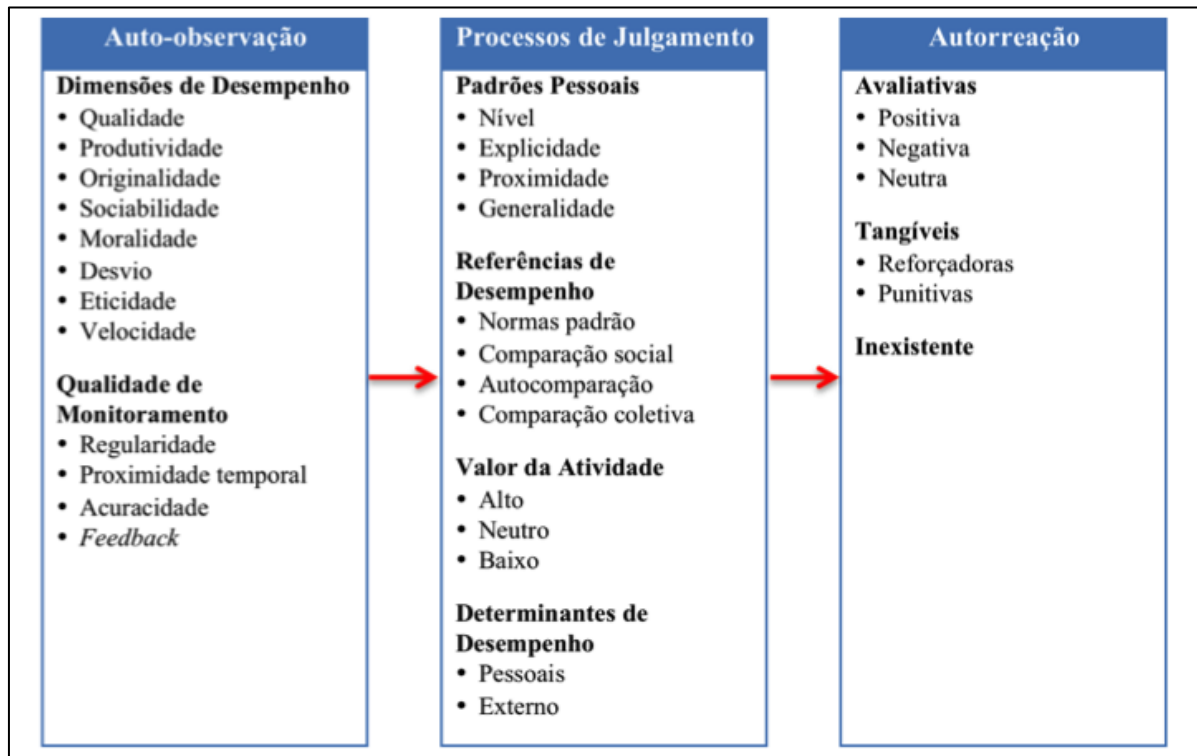
As crenças de autoeficácia desempenham papel central nos processos de autorregulação por afetarem diretamente as ações e pelo impacto produzido nos determinantes motivacionais, afetivos e cognitivos (BANDURA, 2001). A autorregulação consiste em um mecanismo interno voluntário e consciente de controle, que governa os pensamentos, os sentimentos e o próprio comportamento, tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta, a partir dos quais se estabelecem as consequências para os comportamentos adotados (POLYDORO e AZZI, 2008).

É possível observar o processo de autorregulação nas pessoas durante a vida toda. Em função disso, verifica-se que, quanto mais sofisticados forem os repertórios comportamentais dos indivíduos e suas interações com o ambiente, mais complexas serão suas formas de atuação. No processo de autorregulação, os sujeitos de maneira geral monitoram seus

procedimentos, bem como as condições em que eles ocorrem, realizam julgamentos da relação com base em seus padrões morais e nas as circunstâncias identificadas, regulando, assim, seus atos a partir das consequências aplicadas a si mesmos (POLYDORO e AZZI, 2008).

Adicionalmente, no que diz respeito à autorregulação, de acordo com a Figura 2, pode-se verificar as subfunções psicológicas ou os subsistemas que devem ser considerados, desenvolvidos e mobilizados, a fim de produzir mudanças que estejam voltadas para a realização de objetivos pessoais. A seguir, serão apresentados os conceitos sobre cada uma das três subfunções, quais sejam, auto-observação, processos de julgamento e autorreação, de acordo com Bandura (2001, apud POLYDORO e AZZI, 2008).

Figura 2 – Subfunções do Sistema de Autorregulação do Comportamento



Fonte: Adaptado de Polydoro e Azzi (2008, p. 152)

A auto-observação é importante por fornecer as informações necessárias que serão utilizadas como referência nos processos de desempenho e julgamento sobre determinada ação. Assim, quanto mais clara a evidência de como o comportamento foi desenvolvido, maior será o papel desempenhado pela auto-observação em favorecer o desempenho. Além disso, quanto mais imediata for a observação, maiores serão as oportunidades da influência

sobre o curso de ação do comportamento. Dessa forma, pode-se afirmar que o sucesso da autorregulação está diretamente relacionado à qualidade da auto-observação realizada.

No que diz respeito ao segundo subsistema a ser considerado, ou seja, os processos de julgamento, tem-se que cada pessoa seleciona e utiliza referências distintas ao realizar um julgamento, sendo que tais referências podem ser mais pessoais ou sociais. Porém, de maneira geral, além da comparação com os próprios aspectos pessoais e sociais, outras dimensões devem ser consideradas nesse processo, tais como o valor atribuído pelo indivíduo à atividade e os aspectos motivacionais intrínsecos e extrínsecos determinantes do comportamento.

Por fim, a subfunção autorreação pode ser subdividida em avaliativa, tangível ou inexistente. Esse subsistema consiste no mecanismo pelo qual os padrões referenciais dos indivíduos motivam e regulam o curso de suas ações, permitindo mudanças autodirigidas nos seus comportamentos, as quais podem ocorrer por meio de consequências reforçadoras, punitivas e neutras ou indiferentes.

#### **4 Autorregulação Acadêmica e Rendimento Acadêmico**

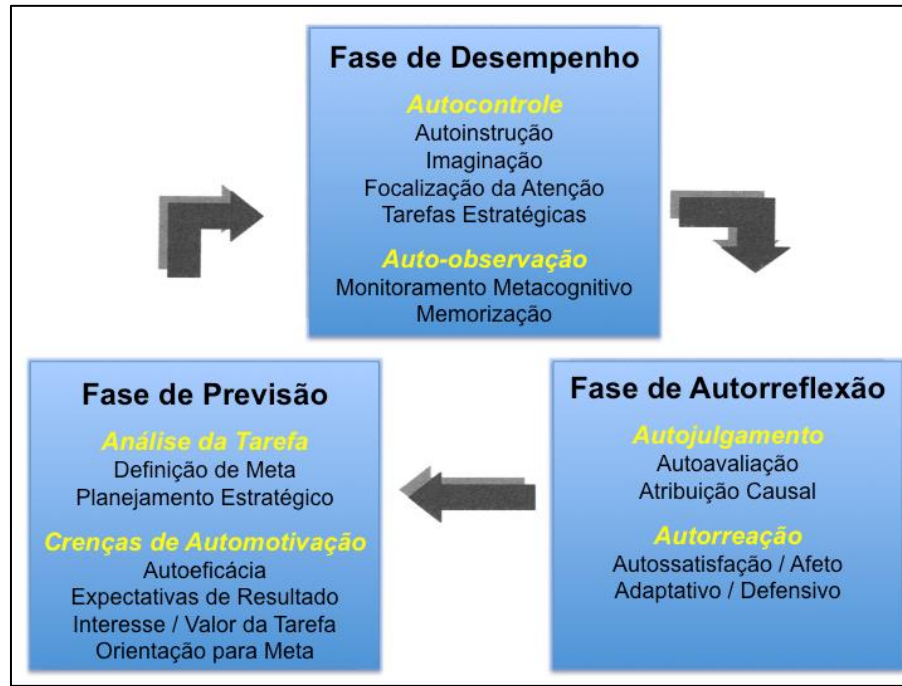
Ao abordar a autorregulação acadêmica, Zimmerman (2004) a define como pensamentos, sentimentos e ações autogeradas para alcançar objetivos educacionais. Segundo o autor, esses processos incluem planejamento e gerenciamento do tempo, concentração e atenção às instruções, organização, estabelecimento de um ambiente de trabalho produtivo, dentre outros.

Zimmerman (2004) propõe uma análise do processo cíclico da autorregulação acadêmica apresentado na Figura 3, que compreende às seguintes fases: Previsão, Desempenho e Autorreflexão. Para o autor, a fase de Previsão prepara os estudantes para a aprendizagem, e nesse momento ocorrem a definição de metas e o planejamento estratégico, os quais são influenciados pelas crenças automotivacionais; na sequência, a fase de Desempenho promove o aumento da qualidade das atividades físicas e mentais dos estudantes, e seus subprocessos principais são autocontrole e auto-observação. Alunos altamente autorregulados controlam o desempenho por meio de processos de auto-observação.

Ainda de acordo com Zimmerman (2004), a fase de Autorreflexão fecha o ciclo e influencia as reações dos estudantes frente aos esforços exigidos, envolvendo as duas grandes categorias de autojulgamentos e autorreações. Aqueles implicam avaliar o próprio desempenho em relação a um padrão e fazer atribuições causais para os resultados, enquanto

estas estão relacionadas aos sentimentos de satisfação e insatisfação, estímulos ou consequências que proporcionam ajustamentos na auto-observação e no autojulgamento.

Fig. 3 - Fases e Subprocessos do Sistema de Autorregulação Acadêmica



Fonte: Adaptado de Zimmerman (2004)

De acordo com Bzuneck (2001), os efeitos das crenças de autoeficácia contribuem para que os estudantes se tornem autorregulados no contexto acadêmico. Em função disso, passam a administrar ativamente e de forma eficaz seu processo de aprendizagem. Assim, definem objetivos e apresentam motivação suficiente para alcançá-los, elaborando estratégias cognitivas e metacognitivas para a execução de suas tarefas.

Em um estudo realizado por Castro, Saavedra e Rosário (2007) junto a 1.310 alunos do ensino fundamental que cursavam do sétimo ao nono ano, os autores puderam identificar a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a autorregulação acadêmica e as crenças de autoeficácia. Na pesquisa desenvolvida por Souza e Brito (2008), com o propósito de investigar as relações entre autoconceito, crenças de autoeficácia e desempenho em matemática, estes conseguiram observar que o desempenho na disciplina se relacionava positivamente com o autoconceito e a autoeficácia matemática. Medeiros et al. (2000) também detectaram em seu estudo que a autoeficácia dos estudantes pode ser considerada um forte indicador para o desempenho acadêmico.





Os resultados dos estudos feitos por Bzuneck (2001) para avaliar o rendimento dos alunos na disciplina de português, possibilitou identificar que o senso de autoeficácia pode ser usado como preditor para o desempenho acadêmico, uma vez que na pesquisa obteve uma correlação significativa e de alta magnitude entre a autoeficácia e desempenho acadêmico. Assim, pode concluir que quanto mais elevada for a crença de autoeficácia, melhor será a expectativa de resultados satisfatórios e, conseqüentemente, melhor será o desempenho acadêmico.

Na busca por fatores que possibilitem a compreensão sobre o bom rendimento acadêmico, Rodrigues e Barrera (2007) e Bandura (1977; 1986; 1997) afirmam que se pode atribuí-lo à persistência e ao esforço dos estudantes diante de tarefas específicas. Portanto, como o interesse na atividade acadêmica está diretamente ligado às percepções e às crenças dos alunos, quanto maiores forem as suas crenças na capacidade para a realização de determinadas tarefas, maior será a dedicação e o esforço despendidos e, conseqüentemente, melhores serão os resultados obtidos. Já os estudantes desprovidos de fortes crenças nas suas capacidades reais, possivelmente, podem se sentir desinteressados e tendem a desistir frente aos novos desafios. Dessa forma, com base no julgamento de suas próprias capacidades, e em uma autoavaliação, se houver um baixo senso de autoeficácia, tanto a persistência como o interesse perante as tarefas serão reduzidos.

Pode-se afirmar que a autoeficácia influencia no rendimento acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, resultando em implicações no rendimento dos estudantes. Os alunos com senso de autoeficácia elevada tendem a desenvolver seus interesses pelos estudos, impactando na qualidade dos resultados e, direta ou indiretamente, na aquisição de competências, devido à persistência. Assim, a consciência do sucesso reforça a percepção de competência escolar. Porém, em sentido contrário, as experiências de fracasso escolar influenciam negativamente o desenvolvimento das crenças de autoeficácia, possibilitando a redução dos interesses. A percepção de ineficácia dos estudantes na busca dos propósitos acadêmicos, bem como outros fatores, como exemplo, motivação, inteligência e traços de personalidade, poderão provocar a diminuição da autoestima e, também, dar origem a sentimentos de depressão. Situações potencialmente ameaçadoras estão relacionadas com áreas de pouco interesse pelas pessoas com baixa crença de autoeficácia, não devido ao bloqueio pela ansiedade, mas em função de acreditarem na incapacidade para lidar com desafios (BANDURA, 1989; LENT et al., 1994; RODRIGUES e BARRERA, 2007).

## 5 Evasão Escolar

Sobre o sucesso acadêmico, Egreja (2007) afirma que, ao se observar o sujeito submetido ao processo dentro da instituição de ensino – o estudante –, tal sucesso pode ser considerado com base nos sinais exteriores de competência. Um exemplo é em relação aos produtos e as atitudes avaliadas pela escola, ou seja, ao rendimento escolar acumulado pelos estudantes por meio das notas ou médias do final do período letivo.

Ao direcionar o foco para a gestão dos sistemas educacionais, Egreja (2007) diz que se pode observar que o desempenho acadêmico é normalmente avaliado por meio da análise de controles, tais como o número de matrículas, a frequência dos estudantes, as taxas de evasão escolar e o desempenho das instituições de ensino em função dos resultados obtidos nos sistemas de avaliações em larga escala como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No contexto da avaliação institucional realizada no meio acadêmico, Polydoro (1995) e Silva Filho et al. (2007) ressaltam a importância que deveria ser dada à evasão escolar diante de tantas outras questões. Esse importante aspecto merece destaque em virtude das consequências geradas, tais como prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos para as instituições de ensino. Portanto, a evasão escolar provoca impactos na eficiência do sistema educacional, bem como demonstra as suas fragilidades. Fatores que devem ser contemplados no processo de tomada de decisão por parte dos gestores educacionais, com o propósito de diminuir a evasão escolar, podem ser identificados no processo de autoavaliação realizado na avaliação institucional, já que se torna possível identificar aspectos que levam os estudantes a interromper sua jornada acadêmica. Dentre eles, são destacados a falta de capital cultural, mudanças no projeto de vida e na tomada de decisão do aluno, e desencantamento com o curso escolhido (GISI, 2006; POLYDORO, 1995; KIRA, 1998; BAGGI e LOPES, 2011).

Para Gaioso (2005), por meio da compreensão global da avaliação institucional, faz-se possível identificar aspectos que direcionam os estudantes para a evasão escolar, bem como questões relacionadas à deficiência da educação básica. No mesmo sentido, Polydoro (2000) informa que a análise abrangente da avaliação institucional possibilita verificar vários elementos relacionados ao cotidiano dos alunos e também dos cursos. Sendo assim, permite visualizar as variáveis socioculturais que agem em conjunto nos processos de evasão.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos (INEP) (2005, apud TIGRINHO, 2008), a evasão escolar no ensino superior brasileiro ocorre tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Tal fato pode ser considerado um fenômeno grave, que merece tratativas eficazes de combate. É possível observar que o número de ingressantes tem



evoluído nos últimos anos, portanto tem-se que as matrículas estão aumentando de forma significativa. Todavia, a permanência do aluno até o final do curso não está sendo alcançada. Pode-se observar tais constatações por meio dos dados apresentados no censo escolar, os quais indicam que o número de egressos não acompanha o número de matriculados.

Em complemento, um estudo realizado por Silva Filho et al. (2007) no período entre 2000 e 2005, nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, revelou que a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas públicas e 26% nas particulares. Ainda foi possível observar que poucas instituições desenvolvem um programa institucional regular de combate à evasão, contemplando planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências de sucesso.

Baggi e Lopes (2011) afirmam que determinadas instituições públicas e privadas nacionais têm procurado de forma isolada avaliar o número de alunos que evadem. Em função disso, criaram programas que visam identificar os motivos para a interrupção dos cursos e, a partir disso, buscar meios para reter os estudantes no ambiente acadêmico. Para Polydoro (2000), tal objetivo pode ser alcançado por meio de ações de controle dos fatores que viabilizam a evasão escolar, além da aplicação de medidas preventivas baseadas em estratégias coordenadas e de avaliação de programas.

As elevadas taxas de baixo rendimento acadêmico ou evasão escolar são muitas vezes atribuídas à falta de interesse ou motivação dos alunos. No contexto escolar, um estudante desenvolve interesse na realização das atividades acadêmicas, caso acredite possuir conhecimentos e habilidades de acordo com a exigência da tarefa, mas abandona os objetivos que pensa não ter as competências necessárias para alcançar com sucesso. Portanto, os juízos estabelecidos com base nas crenças de autoeficácia tendem a atuar como intermediários entre as reais capacidades do estudante e o seu efetivo rendimento escolar (BZUNECK, 2001).

## **6 Considerações Finais**

Com base nas informações apresentadas, pode-se verificar a relevância da autoeficácia no contexto acadêmico, bem como a importância do construto para os processos de autorregulação dos estudantes. Além disso, é possível identificar que tais aspectos estão relacionados à definição de metas, ao monitoramento do desempenho, e à avaliação dos resultados para tomada de decisão por parte dos indivíduos. Assim, do ponto de vista teórico, as variáveis investigadas, quais sejam a autoeficácia e a autorregulação acadêmica, elementos constitutivos da TSC, podem representar importantes preditores para a evasão escolar.

De acordo com Pajares e Olaz (2008), a TSC pode contribuir de forma significativa no contexto acadêmico, uma vez que, usada como referência, torna-se possível realizar trabalhos que viabilizem melhorar os estados emocionais dos estudantes, elevar as crenças de autoeficácia, auxiliar no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e práticas de autorregulação. Além disso, pode ser útil no que diz respeito à execução de atividades voltadas para a melhoria das estruturas das instituições de ensino, especialmente as salas de aula, que influenciam diretamente o sucesso acadêmico dos alunos.

No estudo, foi possível identificar que os estudantes apresentam reações diante das situações de sucesso ou fracasso nas atividades acadêmicas, o que demonstra seus padrões de crenças de autoeficácia e autorregulação acadêmica. Foi constatado que as crenças, ou seja, a confiança na própria capacidade para realização das tarefas propostas na escola e o consequente alcance do objetivo almejado, influenciam o comportamento diante dos estudos e as expectativas de resultado que são geradas.

A partir do exposto, verifica-se, de acordo com Bandura (1997, 2001), que a autoeficácia e a autorregulação acadêmica estão correlacionadas, pois a autoeficácia representa quanto o aluno confia ser capaz em se manter comprometido e desenvolvendo comportamentos voltados para o alcance dos objetivos. Em função disso, este apresenta reações frente aos obstáculos e, dessa forma, influencia no processo de se autorregular, que tem como base a escolha de determinados padrões comportamentais. Assim, a autorregulação acadêmica, ao ser desempenhada de maneira bem sucedida pelo aluno, será útil, servindo como uma importante fonte para a autoeficácia.

Outros aspectos significativos revelados na pesquisa referem-se ao interesse pelas tarefas, o que pode ser observado no modelo ARA, na fase de previsão ou planejamento. Ao passar com sucesso pela etapa de desempenho na realização de tais tarefas, o aluno encontra presente a crença de autoeficácia. Torna-se possível observar, por fim, outro fator importante na última etapa do modelo ARA: a autossatisfação devido à execução ocorrer de forma bem sucedida. Portanto, evidencia-se a necessidade de desenvolver programas, no ambiente acadêmico, que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de hábitos de autorregulação, os quais estimulem a formação dos interesses, o fortalecimento do senso de autoeficácia para viabilizar o alcance das metas, e o conseqüentemente o surgimento do sentimento de satisfação, assim, permitindo que sejam geradas reações positivas que realimentarão o processo de autorregulação acadêmica.

Em razão das constatações, é possível concluir que os estudantes mais aplicados desenvolvem hábitos de autorregulação, os quais os auxiliam a alcançar melhores

desempenhos na escola. Dessa forma, a participação do aluno nas aulas contribui para que o aprendizado se torne mais fácil e melhore seu rendimento, colaborando com a diminuição da evasão escolar. Durante o processo de ensino-aprendizagem, os alunos podem aproveitar as oportunidades para apresentar suas ideias, tirar dúvidas e receber *feedback*. Os estudantes também podem demonstrar conhecimento e serem adotados como referência para os outros alunos; nesse contexto, é importante que os professores os incentivem a fazer perguntas de esclarecimento e a ser proativo, respondendo ao serem chamados.

Em complemento, Zimmerman (1990, 2002) diz que a participação dos alunos autorregulados no processo de aprendizagem ocorre de forma mais ativa, mas para que a autorregulação acadêmica ocorra de forma eficaz, é necessário que os estudantes recebam *feedback* contínuo sobre seu desempenho. O autor também afirma que o modelo ARA representa uma importante abordagem para averiguação do rendimento acadêmico dos estudantes, informando que diversas pesquisas demonstraram que há relação entre a ARA e o desempenho dos alunos no ambiente educacional.

Em função da importância da ARA, bem como dos seus processos constitutivos – dentre eles a autoeficácia, no que diz respeito à tomada de decisão dos alunos em continuar seus estudos até a conclusão – ela possibilita a diminuição das taxas de evasão escolar. Pode-se perceber, nesse sentido, que é de grande relevância para o ambiente acadêmico a elaboração de práticas de intervenção, pois, em virtude disso, é possível monitorar a autoeficácia e a autorregulação acadêmica dos alunos durante o processo de aprendizado.

Assim, sugere-se o uso de métodos de intervenção, como, por exemplo, a metodologia microanálítica, que, segundo Cleary (2011), tornou as avaliações mais eficazes, pois a autorregulação trata-se de uma variável fluida e dinâmica, que varia em contextos específicos. O método possibilita examinar crenças regulatórias e reações dos indivíduos que participam em tarefas altamente específicas nos contextos acadêmicos; observar diretamente o funcionamento humano em tempo real, códigos; e analisar variáveis refinadas, que ajudam a explicar o comportamento preditor ou desempenho. Para que isso seja possível, faz-se uso de testes de avaliação estruturados, projetados para avaliar uma série de processos e crenças de autorregulação, tais como autoeficácia, definição de metas e atribuições em momentos estratégicos durante uma atividade específica de fases cíclicas.

Ainda de acordo com Cleary (2011), o método microanálítico apresenta características que podem representar vantagens significativas durante a aplicação no ambiente educacional, tais como: a) a administração ocorre de forma individualizada; b) há a avaliação dos processos múltiplos do modelo ARA de três fases de *feedback* cíclico; c) há a realização de

questões de acordo com a natureza do contexto específico; d) antes, durante e depois da medição do evento, realiza-se a ligação entre as fases dos processos regulatórios específicos; e) por fim, elabora-se o registro e a codificação integral das respostas dos participantes. Esses procedimentos podem contribuir com os educadores, no que diz respeito às ações que poderão ser realizadas para promover a evolução do pensamento estratégico dos alunos de uma forma efetiva, durante uma intervenção prolongada ou intensa.

O presente estudo atingiu o objetivo proposto inicialmente, pois permitiu identificar por meio de pesquisas bibliográficas que tanto a autoeficácia quanto a autorregulação acadêmica influenciam no processo de evasão escolar em conjunto com outras variáveis, tais como econômicas, sociais e culturais. No entanto, devido às limitações desta pesquisa, sugere-se a realização de estudos empíricos desenvolvidos a partir de pesquisas de campo em diferentes ambientes educacionais, para que seja possível aprofundar os conhecimentos e melhorar a compreensão sobre a relação entre a autoeficácia, a autorregulação acadêmica e a evasão escolar. Em razão disso, seria possível elaborar planos de intervenção para ampliar a permanência dos estudantes no ambiente escolar até a conclusão dos seus estudos.

## SELF-EFFICACY AND ACADEMIC SELF-REGULATION CONTRIBUTING TO PREDICTION OF THE ESCOLAR EVASION

**Abstract:** The self-efficacy construct is related to beliefs developed by individuals in relation to the actions that trust can perform successfully in specific areas, it is also of great importance in the processes of academic self-regulation of the people, these concepts have been analyzed in different contexts, including the environment educational, in order to evaluate the behavior of students facing school challenges. The school evasion is another important aspect that deserves attention in institutional assessment processes in the education area, because of the social, academic and economic consequences. Thus, the present study aimed to investigate concepts related to self-efficacy and academic self-regulation to verify if these factors contribute to predict school evasion, and assist in planning interventions that enable minimize the evasion of the students. The analysis indicated that both self-efficacy and academic self-regulation are significant variables, and the theoretical point of view is important predictor for school evasion. Therefore, the purpose of the study was achieved, but due to the limitations of this study that was based only on literature sources, it is recommended to conduct further investigations that include field research in different educational institutions, to deepen understanding about the subject.

**Keywords:** Self-Efficacy. Academic Self-Regulation. School Evasion.

## Referências

AZZI, Roberta Gurgel.; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). Papel da Auto-Eficácia e Auto-Regulação no Processo Motivacional. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. e Guimarães, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZZI, Roberta Gurgel.; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas (SP): Alínea, 2006.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A.. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**. Sorocaba, v.2, n. 16, p. 355-374, 2001.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. **Psychological Review**, n. 84, p. 191- 215, 1977.

\_\_\_\_\_. **Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

\_\_\_\_\_. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist Association**, v.9, n. 44, p. 1175-1184, 1989.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

\_\_\_\_\_. Social Cognitive Theory: an Agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v.1, n. 52, p. 1-26, 2001.

\_\_\_\_\_. Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares; T. Urdan (Org.), **Self-efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

BASTOS, C.; KELLER, V. **Introdução à metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BZUNECK, J. A.. As Crenças de Auto-eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.), **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, M. A. S. N.; SAAVEDRA, L.; & ROSÁRIO, P. Autoeficácia, instrumentalidade e autorregulação da aprendizagem: um estudo no 3º ciclo do ensino básico português. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Org.), **Libro de Actas do Congresso Internacional Galego Portugues de Psicopedagogia**. A. Coruña: Universidade de Coruña, 2007, p. 1138-1663.

CLEARY, T. J. Emergence of self-regulated learning microanalysis In: ZIMMERMAN & D. H. SCHUNK. **Handbook of Self-regulation of Learning and Performance**. New York, NY: Taylor & Francis, 2011, cap .21, p. 329-345.

EGREJA, J. J. C.. **Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos**. Dissertação de Mestrado, UCB, Brasília, 2007.

GAIOSO, N. P. L.. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Dissertação de Mestrado, UCB, Brasília, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GISI, M. L.. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n.6, p. 97-112, 2006.

GRAHAM, S.; Weiner, B.. Theories and Principles of Motivation. In: D. C. Berliner; R.C. Calfee (Org.), **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon and Schuster MacMillian, 1996.

GUERREIRO, D. C.. **Integração e Autoeficácia na Formação Superior na Percepção de Ingressantes: mudanças e relações**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS(INEP). **Censo da Educação Superior**, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15 ago.2013.

KIRA, L. F.. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LENT, R.; BROWN, S. D.; HACKETT, G.. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. **Journal of Vocational Behavior**, v. 45, p. 79-122, 1994.

MEDEIROS, P. C. et al.. A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

PAJARES, F.. **Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy**. Disponível em: <<http://www.emory.edu/education/mpf/eff.html>, 2002>. Acesso em: 12 jul.2012.

PAJARES, F.; OLAZ, F.. Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008, p. 97-122.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação: aspectos introdutórios. Em: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (e colaboradores). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D.. Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do





Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 41-53, 2007.

SCHUNK, D. H., & Pajares, F.. Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In: D. M. McInerney & S. Van Etten (Ed.). **Big Theories Revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. p. 115-138.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M.. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 132, n. 37, p. 641-659, 2007.

SOUZA, L. F. N.; BRITO, M. R. F.. Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 25, p. 193-201, 2008.

TIGRINHO, L. M. V.. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**, n.173, p. 01-14, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. **Educational Psychologist**, v. 1, 03-17, n. 25, 1990.

\_\_\_\_\_. Achieving academic excellence: a self-regulatory perspective. Em M. Ferrari (Org.), **The Pursuit of Excellence Through Education** (pp. 84-110). Mahwah, New York: Erlbaum, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In: D. M. McInerney & S. Van Etten (Ed.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004, p. 139-164.