

**AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CDD: 155.2

Susana Gakyia Caliatto
Selma de Cássia Martinelli**RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo verificar a autoeficácia de alunos da Educação de Jovens e Adultos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Participaram 50 alunos de ambos os sexos, que cursavam o Telecurso 2000, de uma cidade do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma escala especificamente construída para esse fim e que avalia a percepção do estudante quanto ao próprio desempenho acadêmico e o quanto se sente capaz de realizar tarefas escolares. O teste de Mann-Whitney U revelou não existirem diferenças significativas entre a autoeficácia declarada dos estudantes, dos dois níveis de ensino para o estudo, para o desempenho e para a autoeficácia geral. Com relação ao sexo, independente do nível de ensino cursado, o teste revelou que as diferenças também não foram significativas para nenhuma das medidas de autoeficácia.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação; Autoeficácia; Estudantes

**ASSESSMENT OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN STUDENTS
YOUTH AND ADULTS****ABSTRACT**

The objective of this study was to verify the self-efficacy of 50 students of both sexes and of two different education levels who participated in an Educational program for Young and Adults in a city of Sao Paulo State. A scale constructed specifically for this purpose was the instrument used for data collection. It was aimed at evaluating the students' self-perception of their academic performance and how capable they feel to perform school tasks. The Mann-Whitney U test revealed no significant differences in students of both levels of education declared self-efficacy for studying, for school performance and in general self-efficacy. With regard to sex, regardless of level of education of the students, the test showed that differences were not significant for any of the measures of self-efficacy, as well.

KEYWORDS*Evaluation; Self-efficacy; Students*

A Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo de debates à várias décadas, em grande parte motivados pelo desejo de se romper com a marginalização das pessoas na condição de pouco escolarizadas. Historicamente a educação escolar tem sido privilégio de um público minoritário e as práticas educacionais refletem uma orientação elitista que contribuiu para a manutenção das relações de poder entre classes. Segundo Stainback (2002) algumas leis, políticas e estruturas educacionais promovem também a segregação por intermédio de atitudes arraigadas que agem contra a inclusão de todos os alunos na sociedade.

O estudo de Costa (2003) revela que milhões de cidadãos brasileiros estão excluídos de práticas sócio-culturais pela condição de pouca instrução escolar, dados também revelados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2003). As pessoas consideradas analfabetas (que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases), no Brasil, pertencem às classes D e E (81%), sendo que 41% trabalham na agricultura. Parte dessa população (22%) não completou nem um ano de escolaridade e 60% completaram de um a três anos de estudo. Outros dados relevantes sobre o perfil desses grupos, que demonstram a falta de acesso aos direitos e deveres civis, são que 50% não recebem correspondência em casa, apenas 38% verificam rótulos de produtos ou lêem bula de remédio, 86% nunca vão ao cinema e 33% vão às vezes a shows e espetáculos.

Essa realidade tem motivado pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos jovens e adultos. Estudos como de Melo (2003) que analisou a aprendizagem de jovens e adultos demonstrou que os mesmos não se expressam pela escrita de forma eficaz. Com preocupação semelhante Caliatto e Martinelli (2008) avaliaram a escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e constataram que mesmo em grupos de pessoas consideradas alfabetizadas, a função social da escrita não tem efetivamente se consolidado à medida que ainda se encontravam erros primitivos pertencentes ao processo de alfabetização. Essa condição que pode ser vista como discriminatória, pois, o adulto que comete erros de escrita ou não consegue manter uma leitura fluente além de não conseguir se apropriar do conhecimento de forma efetiva também pode sentir-se inferiorizado, afastando-se do convívio social mais amplo. Segundo Kleiman (1995) trata-se de pessoas que embora saibam ler e escrever, não podem fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, caracterizando o analfabetismo funcional.

A escolarização de jovens e adultos é permeada por variáveis pessoais e contextuais que podem ser objeto de investigação nos campos psicológico ou social. De acordo com Freire (1995, 1996), a aprendizagem está repleta de significados, crenças e representações sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, a aprendizagem é construída pelo próprio sujeito e a educação é a primeira possibilidade de superação da consciência ingênua para a consciência crítica, da construção de um cidadão pleno e de um mundo mais humano. Nesse sentido, Gadotti (2000) afirma que, para os jovens e adultos, os motivos relacionados ao aprender se transformam, diferenciando-se dos motivos das crianças, devido à história pessoal e as situações que as pessoas enfrentam. As necessidades daqueles que buscam a escolarização na fase de vida adulta pode ter prioridades e importâncias relacionadas a fatores externos como o trabalho e internos como a satisfação de um desejo individual.

Na perspectiva de conhecer variáveis que possivelmente interferem na escolarização de alunos jovens e adultos, propôs-se no presente estudo investigar a autoeficácia de alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A teoria que fundamentou o trabalho de pesquisa foi a Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura que postula que os processos cognitivos não observáveis como as expectativas, os pensamentos e as crenças, são responsáveis pela constituição de novos comportamentos nos indivíduos.

De acordo com Bandura (1986) todos os indivíduos possuem um sistema que lhes permite interagir, controlar e modificar o meio ao seu redor. Esse sistema funciona a partir de seus pensamentos, sentimentos e ações. O sistema pessoal é capaz de simbolizar, aprender, planejar, proporcionar autorregulação e autorreflexão. A interação entre o sistema pessoal e o ambiente resulta em ações ou comportamentos que são interpretados e avaliados pelo próprio indivíduo. Essas interpretações vão influenciar o planejamento de novas tomadas de decisão.

Segundo Bandura (1997, 2001) a avaliação das próprias experiências resulta na ocorrência de comportamentos cada vez mais elaborados e auto-regulados. Assim, os determinantes de uma nova aquisição de conhecimento e de uma nova conduta estão pautados em experiências e condutas anteriores e o julgamento que se fez delas. Considera ainda que, a capacidade de autorreflexão é uma capacidade singularmente humana e é esta forma de

autorreferência do pensamento que permite ao indivíduo avaliar e alterar seu próprio comportamento ou conduta.

Para Bandura (1977a; 1986; 1995) o controle e a derivação de comportamentos humanos estão socialmente arraigados e operam dentro das influências sócio-culturais, em que os indivíduos são produtos e produtores de seus ambientes e de seus sistemas sociais. As autorreflexões e autorregulações, sobre os resultados das condutas adotadas pelo indivíduo, alteram tanto o ambiente como suas próprias crenças que, por sua vez, alteram as condutas subseqüentes. A base conceitual da teoria Social de Bandura declara existir uma reciprocidade entre o sistema pessoal (fatores cognitivos, afetivos e biológicos) e o meio e mais especificamente considera que as crenças e percepções criadas pelas pessoas sobre si mesmas, e sobre as suas capacidades, podem ser determinantes em situações de aprendizagem e de desempenho, nas diversas áreas de atuação humana, inclusive na escolar.

As avaliações pessoais incluem percepções de autoeficácia e para Bandura (1977b; 1986; 2001) a percepção de autoeficácia pode ser definida como a crença na própria capacidade para organizar e executar ações requeridas ao desempenho de situações específicas. Bandura (1997) descreve que a construção das crenças de autoeficácia por uma pessoa se dá por intermédio de várias fontes de informação.

As experiências bem sucedidas são as formas mais importantes de conceber a autoeficácia, pois são as evidências mais autênticas sobre suas próprias capacidades e que darão confiança no desempenho de atividades similares futuras. Outras fontes de informação colaboram para a formação da crença de autoeficácia como as experiências vicariantes que são as observações da capacidade dos outros e de seus êxitos. A persuasão verbal refere-se os julgamentos positivos e negativos emitidos por agentes externos e que podem influir na persistência, esforço e continuidade da realização de uma tarefa. Por fim destaca-se o papel das emoções, que podem ser decisivas na crença de uma pessoa a respeito de sua autoeficácia, pois, dependendo da interpretação cognitiva de seu estado emocional a crença a respeito de ter sucesso ou não em determinada tarefa se modifica.

As crenças de autoeficácia tem sido investigadas em vários contextos de pesquisas tais como o laboral, saúde e bem estar, lazer, tecnologia, entre outros. Podemos encontrar estudos de autoeficácia na área médica e de saúde (LEITE; DRACHLER; CENTENO; PINHEIRO; SILVEIRA, 2002; BAPTISTA; SANTOS; DIAS, 2006), na área do envelhecimento e suas consequências (YASSUDA; LASCA; NERI, 2005; RABELO; CARDOSO, 2007), na área vocacional e de escolha de carreira (LENT; BROWN, 2006; CUPANI; PÉREZ, 2006; NORONHA; AMBIEL, 2008) e nos estudos de validação de instrumentos da autoeficácia que buscaram construir, testar e validar a possibilidade de mensurar a autoeficácia geral dos indivíduos (SUÁREZ; GARCIA; MORENO, 2000; CHEN; GULLY; EDEN, 2001; LUSZCZYNSKA; SCHOLZ; SCHWARZER, 2005).

Em se tratando do contexto escolar e das tarefas impostas pela escola, o indivíduo tende a se preocupar com o desempenho acadêmico. Nesse caso o senso de autoeficácia influenciaria a conduta de estudantes ao fazerem as escolhas de atividades ou (no caso de adultos) na escolha dos cursos, no estabelecimento de metas, no esforço despendido e na persistência frente às adversidades, Influenciaria também o nível de ansiedade que experimenta na execução de ações relacionadas à escola. (BANDURA, 1993; SHUNK, 1995; BZUNECK, 2001).

De acordo com Pajares (1996), pesquisas que abordam o senso de autoeficácia relacionado ao contexto acadêmico sugerem que estudantes com alto senso de eficácia são capazes de realizar tarefas acadêmicas de forma mais satisfatória e avaliam melhor o próprio desempenho do que aqueles com baixo senso de autoeficácia. Em contrapartida, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se julgar com um baixo senso de autoeficácia quanto às suas capacidades de desempenharem com sucesso determinadas tarefas acadêmicas.

Esta valorização de si mesmo traz implicações importantes no contexto escolar porque, os alunos que confiam mais em sua capacidade de aprender podem obter melhores resultados de aprendizagem, de organização de tarefas e de persistência, que os alunos que não crêem em si mesmos. A autoeficácia dos estudantes, juntamente com outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, tem sido considerada forte preditora de desempenho

acadêmico. A autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por este (BANDURA; SCHUNK, 1981; SCHUNK, 1995).

Vários estudos se interessaram em verificar a autoeficácia em contextos educacionais ou acadêmicos correlacionando-a a outros aspectos psicológicos do processo de ensino e aprendizagem. Bong (1998) realizou um estudo com 383 estudantes de ambos os sexos, alunos do ensino médio, com idade entre 15 e 21 anos. Os participantes foram solicitados a responder questões referentes às percepções de autoeficácia em seis áreas; inglês, espanhol, história, matemática, geometria e química. Os resultados indicaram que os estudantes do sexo masculino demonstram uma autoeficácia mais elevada, em diferentes questões acadêmicas, do que suas companheiras. Especificamente, essas diferenças são constatadas nas disciplinas de matemática, física, e química. Os meninos e meninas mostram níveis de autoeficácia similares com relação à matemática, durante o ensino primário, porém no secundário, os meninos começam a se perceber com mais autoeficácia que as meninas.

Pérez, Cupani e Ayllón (2005) investigaram sobre o papel das atitudes, crenças de autoeficácia e a expectativa de resultados na predição e na variabilidade do rendimento acadêmico de línguas e de matemática, em estudantes secundários na Argentina. Os resultados sugeriram que as variáveis psicológicas analisadas predizem de maneira significativa o êxito escolar nessas disciplinas que envolvem habilidades verbais e lógico-matemáticas. Por outro lado Rosário, Mourão e Soares (2005) estudaram as atitudes e comportamentos de estudantes no que se refere a tarefas escolares a serem realizadas em casa. O objetivo do estudo foi verificar a correlação entre a execução de tarefas escolares em casa, a ajuda dos pais ou cuidadores, aspectos autorregulatórios e autoeficácia dos alunos participantes. Encontraram como resultado uma correlação positiva e significativa indicando que alunos que se percebem como mais autoeficazes registram melhores perfis de atitudes e comportamentos diante das tarefas propostas para serem feitas em casa e também apresentam perfis autorregulatórios para o estudo.

Ainda no contexto educacional Shotick e Stephens (2006) interessaram-se em verificar possíveis diferenças de gênero na crença de autoeficácia para o uso de tecnologias de computação. A pesquisa investigou a partir do uso de recursos tecnológicos no contexto universitário, as possíveis diferenças nas crenças de estudantes do sexo feminino e masculino,

em suas habilidades para uso de tecnologias computacionais em trabalhos acadêmicos. Os autores interessaram-se nos estudos de gênero a partir de contradições encontradas em estudos anteriores relacionadas à diferença entre os gêneros. A hipótese do estudo foi que estudantes do sexo masculino e feminino seriam significativamente diferentes em autoeficácia para atividades especificamente de computação. Participaram do estudo 137 estudantes sendo 68 homens e 69 mulheres. Segundo os resultados, em treze tarefas com habilidades específicas, os homens demonstraram um nível maior de confiança do que as mulheres. Considerou-se que a hipótese aventada no estudo tenha sido parcialmente confirmada pelos dados. Apesar dos homens declararem-se mais confiantes em suas habilidades, e conseqüentemente com maior autoeficácia nessas atividades, em aproximadamente 62 % das atividades específicas de computação, as mulheres declararam fazer uso do computador menos frequentemente do que os homens. Os estudantes em geral consideram o treinamento para o uso do computador um importante requisito para a aprendizagem de uso do mesmo apontou também para o fato de que as estudantes deveriam ter mais oportunidades de uso das tecnologias computacionais para obterem maior autoeficácia.

Neves e Faria (2007), em Portugal, analisaram as diferenças entre autoeficácia acadêmica e atribuições causais de 207 alunos que freqüentavam o 9.º ano e o 10.º ano de escolaridade. Consideraram-se os anos de escolaridade e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as correlações entre os dois construtos e entre estes e o rendimento escolar. Os resultados corroboraram com pressupostos da teoria da autoeficácia e da perspectiva atribucional observando a importância da dimensão causal de controlabilidade na explicação do rendimento, sendo que a percepção de controlabilidade nas situações de realização escolar parece contribuir para a consolidação do sentimento de competência pessoal e as atribuições controláveis parecem ter conseqüências positivas para motivação e rendimento escolar.

Estudos nacionais corroboram com as pesquisas internacionais. Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000; 2003) estudaram as relações entre o desenvolvimento acadêmico, o senso de autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças. Os estudos demonstraram que o desempenho acadêmico verificado na qualidade da produção acadêmica, atenção, iniciativa e interação dos estudantes, estavam relacionados ao senso de autoeficácia e a indicadores de dificuldades de aprendizagem e comportamentais.

Quanto à avaliação ligada ao público de estudantes adultos, as pesquisas sobre autoeficácia também buscaram verificar correlações entre variáveis psicológicas e rendimento acadêmico. Dias e Azevedo (2001) testaram as relações entre autoestima, capacidade de projeção no futuro, autoeficácia acadêmica e atitudes para com o estudo em jovens que cursavam o ensino superior. Observaram como resultados que o rendimento acadêmico está associado a variáveis desenvolvimentais e de bem-estar psicológico, a autoestima global, a capacidade de projetar o futuro e variáveis mais diretamente associadas ao rendimento acadêmico, como a resiliência e a autoeficácia acadêmicas. Foram encontradas diferenças entre estudantes calouros e não calouros no que diz respeito as variáveis investigadas.

A pesquisa de Rodrigues e Barrera (2007) analisou a relação entre percepção da crença de autoeficácia e desempenho escolar em alunos de uma 4ª série com idade entre nove e onze anos. As correlações obtidas indicaram associação positiva significativa entre autoeficácia e desempenho escolar sendo provável que ambos os fatores se influenciem mutuamente, chama-se a atenção para a idéia que a escola tem papel fundamental na construção de crenças mais otimistas de autoeficácia no aluno que podem refletir positivamente na motivação e desempenho escolar.

Pelissoni (2007) buscou analisar as crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho, de estudantes de licenciatura do último ano do ensino superior, caracterizando a relação entre a autoeficácia e comportamentos de exploração de carreira, entre outros objetivos. Os resultados demonstraram que os participantes tinham confiança na capacidade para ter sucesso na transição para o trabalho e os estudantes que já possuíam trabalhos obtiveram índices significativamente superiores.

O crescente interesse por essa variável psicossocial como apontado por Pajares (1997), fundamentada numa teoria de aprendizagem, demonstra a necessidade emergente de compreendê-la e avaliá-la também no contexto acadêmico e escolar, de modo que a área educacional se aproprie cada vez mais do conhecimento sobre seu público. Nesse sentido o objetivo desse estudo foi o de investigar as possíveis diferenças nas crenças de autoeficácia de jovens e adultos que freqüentavam o Telecurso, em relação ao nível de ensino cursado e do sexo dos participantes.

MÉTODO**Participantes**

Os participantes desse estudo foram 50 alunos da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente alunos de Telecurso 2000. A amostra foi composta de 26 (52%) cursavam o nível fundamental e 24 (48%) o ensino médio, de ambos os sexos, sendo 36 (72%) do sexo feminino e 14 (28%) do masculino, com idades que variavam de 16 a 61 anos, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos estavam devidamente matriculados e freqüentavam as aulas de telecurso 2000, no horário diurno.

Instrumento

O instrumento utilizado foi uma Escala de Autoeficácia Acadêmica e que foi validada por Martinelli et. al. (2009) para a aplicação em estudantes do ensino fundamental. Trata-se de uma escala que avalia a percepção do estudante quanto ao próprio desempenho acadêmico e o quanto se sente capaz de realizar tarefas escolares. O instrumento foi construído por Caliatto e Martinelli (2007)¹ com base em outros instrumentos existentes na literatura; Inventário de Autoeficácia Acadêmica (CSEI); Escala de Eficácia Estudantil Morgan - Jinks (MJSES) e Roteiro de Avaliação de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) e Guia para a Construção de Escalas de Autoeficácia (BANDURA, 2001).

A versão aplicada no presente estudo contém 20 itens distribuídos em dois fatores, explicando 40,54% da variância, tal como na escala validada para crianças. No entanto para a aplicação com jovens e adultos utilizou-se uma escala Likert de 3 pontos (pouco capaz, suficientemente capaz e muito capaz) para responder perguntas do tipo “quanto você se sente capaz de ter boas notas na maioria das matérias?”. São atribuídos 1, 2 e 3 pontos respectivamente para as respostas pouco capaz, suficientemente capaz e muito capaz. O primeiro fator da escala contém 11 itens e foi denominado Autoeficácia para o estudo e compreende crenças relativas à habilidade de uma pessoa para resolver atividades por si próprias, atingir boas notas por si próprio sem ajuda dos pares, professores e pais. O

¹CALIATTO, S.G.; MARTINELLI, S. C. **Escala de autoeficácia para alunos da educação de jovens e adultos**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007. (Trabalho não publicado).

segundo fator, Autoeficácia para o desempenho acadêmico, informa sobre as crenças sobre sua habilidade para implementar as tarefas e estratégias para melhorar ou manter sua performance acadêmica. A escala permite ainda obter uma medida geral de autoeficácia .

Procedimento de aplicação do instrumento

Para a realização da pesquisa foi solicitado que os estudantes dessem seu consentimento por escrito para a participação e a divulgação dos dados. O instrumento foi aplicado pela pesquisadora numa sala de aula cedida pela escola. A escala foi entregue aos participantes que foram instruídos a assinalarem apenas uma entre as três possibilidades de resposta. A pesquisadora citou dois exemplos que não faziam referência aos itens da escala como procedimento de explicação.

RESULTADOS

Os resultados da investigação da percepção de autoeficácia dos estudantes encontram-se discriminados na Tabela 1. Esses resultados foram analisados em função do nível de ensino cursado e do sexo dos participantes. Na escala de autoeficácia, a pontuação do fator relativo a autoeficácia para o estudo pode variar de 0 a 33, cujo ponto médio é 16,5. Já a pontuação par o fator relacionado a autoeficácia para o desempenho pode variar de 0 a 27, cujo ponto médio é 13,5. A autoeficácia geral pode variar de 0 a 60 pontos, sendo o ponto médio de 30.

TABELA1
 Análises descritivas da autoeficácia por nível de ensino

Nível de ensino	Fundamental				
	N	Média	Desvio padrão	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Ae estudo	26	20,81	3,65	13	30
Ae desempenho	26	21,38	3,87	11	27
Ae Geral	26	42,19	6,61	24	54

Nível de ensino	Médio				
	N	Média	Desvio padrão	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Ae estudo	24	22,17	4,31	13	31
Ae desempenho	24	21,04	2,89	15	26
Ae Geral	24	43,21	5,25	32	52

LEGENDA: Ae- autoeficácia

Na análise descritiva dos resultados de autoeficácia para o estudo verificou-se que a média dos participantes esteve acima de 16,5 pontos que é ponto médio da escala tanto para os estudantes do ensino fundamental quanto para os do ensino médio. Quanto a autoeficácia para o desempenho constatou-se que a média dos participantes esteve acima de 13,5 pontos, o que evidencia que a autoeficácia para o desempenho dos estudantes esteve acima do ponto médio da escala. Quanto a autoeficácia geral a média dos participantes também se encontra acima do ponto médio da escala que é de 30 pontos.

Quando comparados pelo nível de ensino cursado, o resultado do teste de Mann-Whitney U revelou não existirem diferenças significativas, entre os dois níveis de ensino, no que diz respeito a autoeficácia declarada dos estudantes para o estudo ($p=0,261$), entre a autoeficácia para o desempenho ($p=0,550$), e para a autoeficácia geral ($p= 0,655$). Com relação ao sexo, independente do nível de ensino cursado, o teste revelou que as diferenças também não foram significativas na autoeficácia para o estudo ($p= 0,648$), na autoeficácia para o desempenho ($p=0,4590$) e na autoeficácia geral ($0,957$).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelados por este estudo exploratório, embora ainda pouco elucidativos, tendo em vista o número reduzido de participantes e por se tratar de uma população pouco investigada e que não se dispõe de dados empíricos, revelam informações que podem se constituir como fonte importante de dados para professores e pesquisadores interessados nesta clientela.

O presente estudo objetivou investigar as crenças de autoeficácia de uma amostra de indivíduos que, não tendo concluído o ensino regular na idade esperada, retornam aos bancos escolares mais tardiamente a fim de completar as etapas da escolarização que foram interrompidas. Segundo a teoria social cognitiva as crenças de autoeficácia tem um importante papel no funcionamento dos indivíduos, pois são elas que impulsionariam os indivíduos na busca de novas metas. Crenças mais positivas a respeito de si mesmo serviriam como um estímulo motivacional enquanto que, crenças negativas poderiam levar ao abandono ou a falta de persistência na execução das mais diversas tarefas.

Estudos têm enfatizado que esse padrão também é verdadeiro quando se trata de analisar o contexto educacional. Estudiosos desse campo têm afirmado que as crenças elevadas de autoeficácia estão correlacionadas com o melhor desempenho acadêmico de estudantes. Embora esse estudo não tenha se ocupado de investigar essas relações pode-se inferir que, a busca pelo retorno aos estudos pode estar diretamente relacionada a essas crenças mais positivas. Essa inferência se apóia no fato de que a população de estudantes investigada revelou crenças de autoeficácia mais positivas que negativas o que significa dizer que, para a grande maioria das questões investigadas e que se referiam ao quanto eles se sentiam capazes de resolver uma série de situações relativas as atividades proposta pela escola, eles responderam como sendo suficientemente capazes ou muito capazes e isso se aplicou aos estudantes dos dois níveis de ensino investigados. Nesse sentido talvez possa se pensar que a busca pelo retorno aos estudos, dentre outras condições, pode também estar diretamente associada a essas crenças mais positivas e na capacidade percebida de enfrentamento de obstáculos.

Outro dado revelado por este estudo refere-se ao fato de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os sexos, o que significa afirmar que tanto os estudantes do sexo masculino quanto os do feminino declararam-se autoeficazes. Esse resultado contradiz o encontrado nos estudos de Bong (1990) e Shotick e Stephens (2006) que revelaram diferenças nas crenças de autoeficácia de homens e mulheres. No entanto algumas considerações cabem a esse respeito. Há que se destacar que as características das populações investigadas se diferiram em vários aspectos. Primeiramente, no estudo de Bong (1999) os estudantes eram mais jovens e cursavam a escola na idade regular, enquanto no estudo de Shotick e Stephens (2006) se tratavam de universitários. No presente estudo investigou-se estudantes mais velhos e que retornaram a escola depois de terem abandonado os estudos por um período, em alguns casos longo, de suas vidas. Essas particularidades podem ser apontadas como uma das razões dessa não diferença verificada entre os sexos pois, no presente estudo, a amostra já continha um viés por se tratar de indivíduos que buscaram por interesse próprio o retorno à escola independentemente do sexo.

Um segundo ponto a se destacar é que no estudo de Bong (1999) o autor investigou a autoeficácia em disciplinas específicas revelando diferenças a favor dos meninos no que diz respeito à matemática, física e química, mas não com relação às demais disciplinas investigadas. Já no estudo de Shotick e Stephens (2006) tratou-se de avaliar a autoeficácia no uso do computador. No presente estudo, o instrumento de autoeficácia abrange vários aspectos relativos às atividades escolares, dentre eles a leitura, a resolução de problemas matemáticos, a escrita de textos, bem como a organização dos materiais, entendimento do que é solicitado, buscar ajuda de colegas e do professor para realizar melhor o que precisa, dentre outros, sendo, portanto mais geral que os outros dois instrumentos. Por não se deter especificamente a uma habilidade ou conteúdo e não priorizar um domínio também se acredita não ter favorecido, os participantes que pudessem ter mais habilidade em um ou outro aspecto. Alguns autores já têm discutido essa questão e proposto instrumentos que avaliem nessa direção (BAESSLER; SCHWARCER, 1996; CHEN; GULLY; ÉDEN, 2001). Por outro lado há que se questionar também se as diferenças verificadas nos dois estudos apresentados também não revelam uma particularidade uma vez que, como bem argumentado por Shotick e Stephens (2006), as diferenças encontradas em seu estudo podem ter sido decorrentes da pouca prática das mulheres no uso do computador e não por uma diferenças relativa ao sexo.

Dessa maneira, como são poucos os trabalhos que investigaram essas relações e como não são concordantes em relação às relações encontradas, aponta-se a necessidade de que novos estudos sejam propostos e que outras relações possam ser investigadas principalmente com essa população específica de adultos em processo de escolarização, para que se possam encontrar informações relevantes e que contribuam para que medidas educacionais mais efetivas possam ser empreendidas para atingir um maior número de pessoas que se encontram fora do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

BAESSLER, J.; SCHWARCER, R. Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. **Ansiedad y Estrés**, v. 2, p. 1-8, 1996.

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

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1997.

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

_____. **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995.

_____. Social cognitive theory: an Agentic perspective. **Annual review of psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.

_____. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Barcelona: Martínez Roca, 1986. (Pensamiento y acción - Fundamentos sociales).

_____. **Social learning theory**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice- Hall, 1977(a).

BANDURA, A.; SCHUNK, D. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 41, p. 587-598, 1981.

BAPTISTA, M. N.; SANTOS, K. M., DIAS, R. R. Auto-eficácia, locus de controle e depressão em mulheres com câncer de mama. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 44, p. 27, 2006.

BONG, M. Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 1, p. 102-110, 1998.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional no aluno. **Revista Educação e Ensino**, v.6, n.1. 07-18. jan./jun. 2001.

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

CHEN, G.; GULLY, S. M.; EDEN, D. Validation of a new general self-efficacy scale. **Organizational Research Methods**, v. 4, p. 62-83, 2001.

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

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

DIAS, G. F.; AZEVEDO, M. Componentes motivacionais no adiamento do estudo e desempenho acadêmico. In: IV SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR, 2001, Algarve. **Anais...** Algarve: Universidade Nova de Lisboa, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 31. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo; SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

INSTITUTO PAULO MONTE NEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **III INAF-Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação** (Avaliação de leitura e escrita). São Paulo, SP: [s. n.], 2003. 16p.

Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 10/10/2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, J. C. C.; DRACHLER, M. L.; CENTENO, M. O.; PINHEIRO, C. A. T.; SILVEIRA, V. L. Desenvolvimento de uma escala de auto-eficácia para adesão ao tratamento anti-retroviral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 121-133, 2002.

LENT, R. W.; BROWN, S. D. On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. **Journal of Career Assessment**, v. 14, n.1, p. 12-35. 2006.

LUSZCZYNSKA, A.; SCHOLZ, U.; SCHWARZER, R. The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. **The Journal of Psychology**, v.139, n. 5, p. 439-457, 2005.

MARTINELLI, S. C. et al. Children's self-efficacy scale: initial psychometric studies. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 27, p. 145-156, 2009.

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

_____. et al. O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.

MELO, B. O. R. **A apropriação dos gêneros textuais: concepções, diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos.** 2003. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/>>. Acesso em: 10/10/2009.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. **Análise Psicológica**, v. 4, n.25, p. 635-652, 2007.

NORONHA, A. P. P. ; AMBIEL, R. A. M. Fontes de eficácia e interesses profissionais: relações entre pais e filhos. **Avaluar**, v. 8, p. 32-45, 2008

PAJARES, F. Relación de la auto-eficacia con constructos de motivación y rendimientos escolares: current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, M. PINTRICH P. R. (Org.). Trad. Eduardo Mejía Carbonel. **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich, CT: JAI Press, 1996. p.1-49. (v.10)

PÉREZ, E.; CUPANI, M.; AYLLÓN, S. Predictores de rendimento académico en la escuela media: habilidades, autoeficácia y rasgos de personalidad. **Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2005.

RABELO D. F.; CARDOSO, C. M. Auto-eficácia, doenças crônicas e incapacidade funcional na velhice. **Psico - USF**, v. 12, n. 1, p. 75-81, jan./jun., 2007.

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

SCHUNK, D. H. Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. **Educational Psychologist**, v.30, n. 4, p.213-216, 1995.

STAINBACK, S. Reflexões sobre a diversidade na educação: as raízes do movimento de inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 15-17, 2002.

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

YASSUDA, M. S.; LASCA, V. B.; NERI, A. L. Meta-memória e auto-eficácia: um estudo de validação de instrumentos de pesquisa sobre memória e envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.1, p. 78-90, 2005.

SUSANA GAKYIA CALIATTO

Psicóloga, Mestre em EducaçãoDoutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Prefeitura Municipal de Amparo.

E-mail: caliatto@uol.com.br

SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI

Pedagoga, Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Unicamp, Professora da graduação e do Programa Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia.

E-mail: selmacm@unicamp.br

Recebido em: 20/10/2009

Publicado em: 30/10/2009