

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BRENO GOMES – RA 1517031

**O FRACASSO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA AS
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS**

ATIBAIA, SP

2021

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BRENO GOMES – RA 1517031

**O FRACASSO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA AS
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAAT, sob orientação do Prof.º Juliano Rodrigues Afonso.

ATIBAIA, SP

2021

Gomes, Breno

G612f O fracasso escolar e as implicações para as crenças de autoeficácia de alunos. / Breno Gomes, - 2021.
22 f.; 30 cm.

Orientação: Juliano Rodrigues Afonso

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário UNIFAAT, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia da Faculdades Atibaia, 2021.

1. Fracasso escolar 2. Autoeficácia 3. Terapia cognitivo comportamental
4. Ensino remoto 5. Pandemia COVID-19 I. Gomes, Breno II. Afonso, Juliano Rodrigues III. Título

CDD 370.1

Ficha elaborada por Aline de Freitas - CRB8 8860

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de aprovação

BRENO GOMES

“O FRACASSO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA AS CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS”

Trabalho apresentado ao curso de Psicologia, para apreciação do professor orientador Juliano Rodrigues Afonso, que após sua análise considerou o Trabalho **APROVADO**, com nota **9,0 (nove)**.

Atibaia, SP 14 de Novembro de 2021.



Prof. Esp. Juliano Rodrigues Afonso

RESUMO

A vivência acadêmica pode ser exitosa ou insatisfatória, o que poderá caracterizar um cenário de sucesso ou de fracasso escolar. Nessa temática, este trabalho buscou analisar o contexto do fracasso escolar numa possível relação com a formação de crenças de autoeficácia do aluno. Foi possível verificar uma relação existente que se mostra num processo cíclico onde crenças de autoeficácia negativas tenderão a um desempenho acadêmico comprometido, que por sua vez, influenciarão a baixa autoeficácia. Concluiu-se que o aluno que vivencia o contexto de fracasso escolar, ou seja, quando não se tem um desempenho satisfatório considerando que não foi demonstrado em avaliações que o aluno aprendeu o que se pretendia ensinar, tem maior possibilidade apresentar crenças de autoeficácia disfuncionais. No contexto pandêmico da Covid-19, há indícios de que os alunos do Ensino Fundamental Público tiveram comprometimentos em sua experiência acadêmica no tocante ao acesso ao ensino remoto, engajamento e vivência de estresse no contexto familiar, o que permitiu aduzir que houve comprometimento na autoeficácia. A temática, ademais, mostrou-se cabível de melhor investigação e análise, potencialmente através de estudos empíricos a fim de se verificar com mais afinco os desdobramentos da relação entre autoeficácia e fracasso escolar, além de buscar possíveis estratégias de intervenção junto às escolas para contribuir com o aproveitamento acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Autoeficácia; Terapia Cognitivo Comportamental; Ensino Remoto; Pandemia Covid-19.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. CONSTITUIÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	8
1.1. O FRACASSO ESCOLAR E A INSURGÊNCIA DE CRENÇAS DISFUNCIONAIS DO ALUNO	10
2. A AUTOEFICÁCIA E A CONTRUÇÃO DO “SENSO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICO”	13
3. POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A AUTOEFICÁCIA DO ALUNO NO CONTEXTO DAS ADAPTAÇÕES NO ENSINO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19	15
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	21

INTRODUÇÃO

A educação como um aparato do ensino formal concentrado em instituições especializadas para esse fim é fato tradicional à nossa cultura. Nesse processo, dentro do contexto escolar, dá-se um fenômeno de transmissão e perpetuação de cultura através dos saberes científicos em que o professor/mestre se encarrega de mediar a aquisição do conhecimento do aluno/aprendiz (PATTO, 2000). Nem sempre tal processo é exitoso, podendo ocorrer, em dado momento, cenário em que a aprendizagem esteja comprometida, ou seja, um cenário em que o se pretende ensinar não é efetivamente aprendido, constituindo-se um quadro de “fracasso escolar”. (PATTO, 2000).

Entre muitos aspectos envolvidos nesse processo de “fracasso escolar”, seja quanto às causas bem como às consequências, este trabalho volta-se ao aspecto cognitivo do aluno no que se refere às crenças que ele desenvolve a respeito de suas próprias capacidades e habilidades, o que pode trazer influências para sua experiência acadêmica. Tais crenças são definidas por Bandura (1977, 1989 apud RODRIGUES; FERRERA 2007) através do conceito de “autoeficácia”.

Entende-se que as expectativas, ou crenças, de autoeficácia dizem respeito ao juízo que o sujeito faz de si próprio no que concerne às suas capacidades para agir em prol do alcance de objetivos, sendo importante destacar que se trata da percepção que o sujeito constrói a respeito das suas habilidades aplicadas à resolução de problemas e execução de tarefas, entretanto, podem não ser as habilidades e capacidades propriamente ditas (RODRIGUES & FERRERA 2007).

Ainda sobre a definição do conceito, Bzuneck (2000) sinaliza que há distinção entre “autoeficácia” e “autoconceito”. O autor resume que o “autoconceito” é um construto que se constitui de características mais genéricas na formação da percepção, enquanto a “autoeficácia” refere-se às especificidades do contexto em que ocorre, variando em termos natureza da tarefa e nível de exigência percebida, por exemplo.

No contexto escolar, a autoeficácia, de acordo com Bandura (1993), Bzuneck (2000) e Schunk (1995), conforme citações de Martinelli e Sassi (2010),

pode ser entendida como a percepção que o aluno desenvolve em relação às suas capacidades para aprender ou concretizar a aplicação de um conhecimento transmitido, como um domínio específico, o que influirá diretamente seus comportamentos dentro da sala de aula quando se vir de diante de um novo conteúdo que lhe é proposto a aprender, sendo tal percepção definida como o “senso de autoeficácia acadêmica”.

Quanto ao fracasso escolar, Carvalho (2011) ao analisar as características e importância da obra “A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Souza Patto (2000), que é referência dentro da temática, explica que o fenômeno, caracterizado pelo não alcance de metas quantitativas aferidas por avaliações, tem sua causa numa dinâmica entre aspectos internos e externos à escola, o que compreende as complexas relações entre política, economia, tecnologia, além de elementos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos, tais como o educador, a comunidade, a família e o próprio aluno.

Dessa forma, considerando uma possível relação entre autoeficácia e fracasso escolar, o objetivo deste trabalho será investigar como pode se dar essa relação na vivência acadêmica de alunos de Ensino Fundamental na Rede Pública. Especificamente, espera-se investigar se o contexto de fracasso escolar contribui para a formação de crenças disfuncionais no aluno; analisar a autoeficácia e a construção do “senso de autoeficácia acadêmica, e, por fim, analisar como as adaptações do ensino remoto frente à pandemia da Covid 19 podem ter influenciado no “senso de autoeficácia acadêmica” de alunos.

Com tais objetivos pretende-se responder como as crenças de autoeficácia de um aluno podem ser afetadas quando ele vivencia o contexto de fracasso escolar.

A temática pode justificar-se teoricamente considerando que o fracasso escolar representa relação com a evasão escolar e deflagra, ainda, problemáticas de ordem social, política, econômica e de saúde pública. (BOSSA 2009; SILVA FILHO & ARAÚJO 2017; IBGE 2020)

Pessoalmente, justifica-se que foi a partir da vivência acadêmica na área da Psicologia Escolar que surgiu o interesse pela temática deste trabalho. Ao refletir e entender que a autoeficácia tem papel relevante dentro da dinâmica psíquica do sujeito, com base em aulas dentro da abordagem da Terapia Cognitivo

Comportamental, este graduando viu-se inclinado a tentar compreender como poderia se dar a relação entre autoeficácia e fracasso escolar, na expectativa de discutir, ao final, se as notas de um aluno podem ser suficientes para compreender seu desempenho escolar.

Este trabalho será realizado através de uma pesquisa bibliográfica, definida por Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA 2009) como o método em que se realiza uma revisão do conteúdo científico já produzido que seja concernente ao tema, levando-se em consideração ainda, a tentativa de trazer respostas à problemática proposta. Nesse processo, será feito um levantamento de referências teóricas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web que não tenham sido publicados num período posterior há 10 anos, salvo o caso de obras de considerável relevância dado seu reconhecimento no meio acadêmico.

1. CONSTITUIÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O acesso à escola, ou seja, a um ambiente que substancie práticas educativas suficientemente capazes levar a um desenvolvimento global do aluno é um direito legitimado desde a década de noventa por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu artigo 53, especifica:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica
(BRASIL, 1990)

Ocorre que, na prática, o gozo de tal direito mostra-se, em muitos casos, parcial, insatisfatório. Em que pesem demais circunstâncias que comprometem de diferentes maneiras o usufruto de tal direito, o fracasso escolar revela-se como uma preocupante causa associada.

Bossa (2009) argumenta que, além das consequências diretas, e evidentes, quanto à perturbação desse direito, o fracasso escolar no Brasil implica a perpetuação de injustiças sociais de caráter histórico:

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados da humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. (BOSSA 2009, p. 19)

Conforme dados consolidados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2019, pode-se depreender que há relação direta entre o fracasso escolar e a evasão. Segundo os dados, em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola, o que ilustra a relação entre o fracasso escolar e o índice de repetências (IBGE 2020).

Silva Filho e Araújo (2017) discorrem sobre as principais causas relacionadas ao abandono e à evasão escolar. Dentre elas, o fracasso escolar, que pode ser entendido como o fenômeno em que o aluno não alcança as metas pedagógicas propostas e comumente atestadas através de métodos de avaliação quantitativa, evidencia-se como um dos fatores de grande influência, senão, o que prepondera: “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola” (MACHADO 2009, *apud* SILVA FILHO e ARAÚJO 2017, p. 38).

Nessa senda, Carvalho (2011) comenta, com base em Patto (2000), o entendimento de que o “fracasso escolar” não pode ter causa atribuída exclusivamente às características cognitivas do aluno, ainda que haja embasamento em laudos, por exemplo. O autor esclarece que os aspectos externos ao aluno, como a metodologia utilizada ou o desempenho do professor, acabam, muitas vezes, não sendo levados em consideração na tentativa de atribuir causas ao fracasso escolar, dessa forma, tendendo a atribuir uma responsabilização concentrada no aluno, em sua dificuldade de aprendizagem:

Do ponto de vista das práticas escolares, mais do que descrever um estado prévio ou constitutivo do sujeito, o ‘diagnóstico’ – seja em sua versão ‘científica’, seja na modalidade de umajuizamento escolar - opera, assim, como poderoso meio de realização de suas próprias profecias. Por outro lado, sua enunciação sumária e burocrática parece desonerar professores e pesquisadores da educação da busca por fatores internos às práticas escolares que sejam potencialmente condicionantes da não aprendizagem (CARVALHO, 2011 p 573).

Não seria possível tratar de “fracasso escolar” sem considerar a concepção social da escola, perspectiva essa que revela um movimento de transformação.

Historicamente no Brasil, de acordo com Carvalho (2011), tem-se que a compreensão da finalidade e, por consequência, do sentido da escola tem se mostrado cada vez mais difícil de se conceber, sobretudo pelo aluno. A escola, ora compreendida como um instrumento de seleção social alicerçado nos princípios da meritocracia individual onde a minoria que tinha acesso teria maiores possibilidades de, futuramente, participar de uma realidade econômica privilegiada, passaria a ser diferentemente compreendida em virtude de um movimento de democratização.

No entanto, esse movimento fez com que a percepção do sentido de escola sucumbisse:

A democratização de seu acesso, que poderia ter significado a ampliação de uma experiência simbólica potencialmente rica, resultou na manutenção de um “meio” para o qual já não mais se vislumbra claramente um “fim”. Se já não sabemos “para que” (a finalidade) do aprendizado escolar, tampouco temos sido capazes de atribuir um “sentido” para a experiência escolar; de nela vislumbrar um significado político, cultural e formativo CARVALHO, 2011 p 575).

Nesse contexto, em que se tem a prerrogativa do acesso universal à escola, a dificuldade de se encontrar o sentido da escola, por parte do aluno, deflagra, segundo Patto (2000), inevitáveis casos de fracasso escolar.

Ao tentar manejar tal problemática, de pronto feito pelo professor, mas muitas vezes reverberando intervenções de diferentes profissionais, cabe considerar cuidadosamente a realização de uma análise crítica que vise a compreender o aluno, evitando desastrosos enquadramentos estigmatizantes que acabam por comprometer sua experiência escolar (PATTO, 2000).

1.1.O FRACASSO ESCOLAR E A INSURGÊNCIA DE CRENÇAS DISFUNCIONAIS DO ALUNO

Contextualizando-se, primeiramente, o que se entende por crenças disfuncionais, tem-se que historicamente, conforme resumem Petersen e Wainer (2011), cabe certo destaque às Terapias Cognitivas Comportamentais no processo de avanços que a Psicologia Clínica tem vivenciado. Isso se deve principalmente ao fato de sua comprovada eficácia quanto à aplicação de técnicas no tratamento de psicopatologias, tendo o psiquismo humano, em toda a sua complexidade, determinante papel nos estados de normalidade e patologia.

Tal compreensão leva ao entendimento de que o aspecto cognitivo do sujeito é o que pode ser trabalhado terapeuticamente. Esse entendimento é compartilhado entre os diferentes tipos de terapias cognitivo comportamentais que foram e têm se desenvolvido:

Os diversos tipos de terapias englobados pelo título terapias cognitivo comportamentais, apesar de suas diferenças, assemelham-se por considerarem a mediação cognitiva responsável pelo gerenciamento do comportamento humano e, dessa forma, um ponto a ser trabalhado para a obtenção da mudança terapêutica. Ou seja, nessa abordagem psicoterapêutica, a explicação das psicopatologias não se reduz ao efeito de contingências ambientais ou a explicações pelo inconsciente positivo, respectivamente do Behaviorismo e da Psicanálise, mas assume que a doença mental é o resultado das estruturas e/ou dos processos cognitivos disfuncionais em determinado momento da vida dos sujeitos. (WAINER, 2002 apud PETERSEN & WAINER 2011, p. 16).

Ao discorrer sobre a mediação cognitiva, Petersen e Wainer (2011) sintetizam os pressupostos considerados nos modelos cognitivos de Albert Ellis e de Aron Beck. A Terapia Racional Emotiva Comportamental (TREC), que foi desenvolvida por Albert Ellis em 1956 pressupõe que a maneira como o sujeito pensa determina o que ele sente.

Albert Ellis deu origem ao “Modelo ABC” em que os estados de perturbações emocionais podem ser explicados pela interrelação entre Situações Ativadoras (A), Crenças (B) e Consequências (C) emocionais ou de viés comportamental.

Nesse modelo as crenças de cada pessoa farão com que dois sujeitos vivenciem a mesma situação reagindo de forma única a ele. Tais crenças se mostrariam irracionais quando desencadearem emoções e comportamentos prejudiciais ao sujeito, dado o intenso grau de rigidez e exigência.

A respeito do modelo da Terapia Cognitiva (TC) de Aron Beck, Petersen e Wainer (2011) expõem que se trata de uma abordagem terapêutica estruturada, diretiva, que possui metas claras, definidas e focalizada no presente.

Espera-se com a TC produzir mudanças não somente em termos de diminuição momentânea e temporária de sintomas, mas sim, proporcionar mudanças nos pensamentos e nas crenças dos sujeitos, visando a uma transformação emocional e comportamental de maior duração.

A partir desses pressupostos pode ser explanada a concepção da “crença disfuncional” que poderia estar associada às causas de um quadro

psicopatológico por se tratar de conteúdos cognitivos extremamente distorcidos que influenciam a percepção da realidade.

Na TC as crenças são divididas em básicas (ou centrais) e periféricas (ou intermediárias). Tais crenças são a respeito de nós mesmos, a respeito do mundo e do futuro, caracterizando um conjunto interrelacional que constitui a “experiência pessoal” (PETERSEN & WAINER, 2011)

Essas organizações de significado subsidiam as percepções do sujeito a partir de suas experiências. Espera-se que as percepções sejam funcionais permitindo, assim, que o sujeito tenha boa capacidade de adaptação às circunstâncias, todavia o sujeito pode se encontrar num estado em que sua estrutura cognitiva revele disfuncionalidades:

Entretanto, algumas premissas advindas desses mesmos construtos podem, em função de alguma circunstância específica, se tornar muito repetitivas e, assim, se manter pouco atualizadas – o que as induz a uma condição contraproducente para o indivíduo. (...) Nesse caso, se tornam extremamente resistentes a mudança, sendo por esse motivo classificadas como ‘disfuncionais’ (ABREU, 2003 apud PETERSEN et al 2011).

Considerando a compreensão do que vêm a ser “crenças disfuncionais” pode-se estabelecer relação com crenças de autoeficácia e com o fracasso escolar. Como destaca Coutinho (2020), as experiências de sucesso escolar seriam a principal fonte para a formação das crenças de autoeficácia, sendo as experiências de fracasso escolar responsáveis pelo empobrecimento de tais crenças, já que experiências passadas (de sucesso ou fracasso vivenciados pelos sujeitos) tendem a influenciar as decisões posteriores.

A autora acrescenta que esses efeitos são produzidos por meio de quatro processos principais: “processos cognitivos, processos motivacionais, processos afetivos e processos de escolha” (COUTINHO 2020, p. 31). No que concerne aos “processos cognitivos”, que se tratam da definição de objetivos, antecipação de resultados (bons ou ruins), avaliação das capacidades em determinadas tarefas bem como a efetuação de comparações sociais, poderiam incorrer prejuízos quando o conteúdo cognitivo for disfuncional.

Para a autora, ao aluno que tem crenças disfuncionais torna-se dificultosa a efetivação de crenças de autoeficácia e, paralelamente, a perpetuação do sucesso escolar, ilustrando-se, assim, a relação entre processos cognitivos e autoeficácia no contexto de fracasso escolar.

2. A AUTOEFICÁCIA E A CONTRUÇÃO DO “SENSO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICO”

O entendimento do conceito de autoeficácia é dado a partir da “teoria social cognitiva de Albert Bandura (1986)”, momento em que se assinalou, pelo autor, um distanciamento teórico entre os pressupostos estritamente *behavioristas* ou biológicos. (BANDURA; AZZI; POLYDORO & Cols. 2008).

Bandura, Azzi, Polydoro e cols. (2008) sintetizam que os comportamentos dos indivíduos, que vivem coletivamente, não necessariamente são determinados por fatores externos, ou ainda, unicamente por fatores biológicos. Nesse sentido, assina-se que o sujeito possui capacidades que o caracterizam como humano:

(...) principalmente as capacidades de simbolizar, planejar estratégias alternativas (antecipação), aprender com experiências vicárias, auto-regular e auto-refletir. Essas capacidades proporcionam aos seres humanos os meios cognitivos pelos quais influenciam e determinam o seu próprio destino (BANDURA; AZZI; POLYDORO & Cols. 2008; p 100)

Em suma, tais pressupostos, com destaque à “autorreflexão”, possibilitaram a formulação do conceito de crenças de autoeficácia, uma vez que, através dessa capacidade a pessoa depreende e atribui sentido às suas experiências se valendo da exploração das próprias crenças e cognições num processo de autoavaliação que poderá levar a mudanças no pensamento e no comportamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO & Cols. 2008).

Para os autores, a compreensão de que pensamentos afetam os comportamentos humanos, aspecto central da teoria social cognitiva, ressalta-se a influência das crenças de “autoeficácia”.

Os autores ainda expõem que a autoeficácia se assinala como um conjunto de crenças em que o indivíduo atribui certo grau de capacidade própria ao executar determinadas atividades, senão vejamos:

Essencialmente, as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades (BANDURA; AZZI; POLYDORO & Cols. 2008, p. 101).

Bandura (1997 *apud* NUNES, 2008) esclarece que as crenças de autoeficácia dizem respeito diretamente à capacidade humana de antever as consequências ou mesmo seu desempenho em determinada situação. É

justamente a partir da avaliação que o sujeito faz sobre suas capacidades que ele projeta seu desempenho nela, ou seja, para aqueles que se avaliam como elevadamente eficazes tendem a esperar resultados favoráveis em seu desempenho, já, os sujeitos com percepções prejudicadas sobre sua eficácia tendem a esperar resultados também prejudicados.

No contexto escolar, especificamente, pode-se tomar levar a cabo o conceito de “senso de autoeficácia acadêmico”. De acordo com Bandura (1993), Bzuneck (2000) e Schunk (1995), conforme citações de Martinelli e Sassi (2010), a autoeficácia neste contexto pode ser entendida como a percepção que o aluno desenvolve em relação às suas capacidades para aprender ou concretizar a aplicação de um conhecimento transmitido como um domínio específico, o que influirá diretamente os seus comportamentos dentro da sala de aula quando se vir de diante de um novo conteúdo que lhe é proposto a aprender:

O senso de autoeficácia acadêmico afeta o que os estudantes fazem, influenciando as escolhas de atividades, o estabelecimento de metas, o esforço despendido, a persistência e a perseverança frente às adversidades e o nível de ansiedade que experimentam frente às atividades (MARTINELLI e SASSI 2010, p 783).

Bandura (2001 *apud* MARTINELLI e SASSI, 2010) acrescenta que há uma relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho escolar:

(...) o aluno tem expectativas acerca dos resultados de seu desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar, e, para que institua as atividades escolares como parte significativa e importante de seu projeto de vida, precisa acreditar nas suas competências para ser bem-sucedido. (MARTINELLI e SASSI 2010, p. 782).

Como percebe-se, há uma relação de interdependência entre os objetivos do aluno e suas convicções acerca das suas capacidades, em que o estudante se vê no desafio, primeiramente, de perceber-se como capaz diante das competências exigidas pela escola. Tal percepção se moldará à medida que o aluno reconhece seu desempenho nas atividades, em que quão mais positivo for, maior será a probabilidade de que se forme o senso de autoeficácia acadêmico.

3. POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A AUTOEFICÁCIA DO ALUNO NO CONTEXTO DAS ADAPTAÇÕES NO ENSINO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da Covid-19, causada pela propagação global do vírus SARS-CoV-2, ainda tem causado diversas implicações para além da esfera da saúde pública, fazendo-se instalar um estado de crise nos âmbitos político, econômico, social, bem como educacional (CORDEIRO, 2020).

No que tange o âmbito educacional, Cordeiro (2020) destaca que no ano de 2020 as instituições de ensino do Brasil passaram a implementar metodologias de ensino à distância para que as atividades não fossem interrompidas, levando-se em conta que, em função da alta taxa de contágio do vírus, foi necessária a adoção de estratégias como o distanciamento social, o que inviabilizou o tradicional ensino presencial.

Segundo o autor, a metodologia do ensino remoto com auxílio dos recursos da tecnologia da informação não era inédita, mas passou a ser utilizada como método exclusivo, tanto no ensino público quanto no privado.

Dados atuais da UNESCO (2021) revelam que “117 milhões de estudantes, que representam 7,5% do total da população estudantil, ainda estão sendo afetados pelo fechamento total das escolas em 18 países”.

Há ainda dados que revelam que as adaptações na educação, em termos de ensino remoto como metodologia exclusiva, perduraram até maio de 2021 na maioria dos Estados brasileiros, passando-se a retomar atividades de forma híbrida (UNESCO, 2021).

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) acrescentam que diante desse cenário, *a priori* de saúde pública, a Educação viu-se despreparada para enfrentar tal situação, sendo, no entanto, afetada diretamente devido a suspensão das aulas presenciais.

Para as autoras, a existência de desigualdades sociais, especialmente as que restringem o acesso aos recursos de Tecnologia da Informação por grande parte da população (que pode variar entre cada região do país), comprometeram a efetividade do acesso à educação e o bom aproveitamento por parte dos estudantes brasileiros.

Mediante as adaptações, aspectos intrapessoais dos alunos como o “senso de autoeficácia acadêmico”, podem ter sido influenciados de diferentes formas a depender do perfil dos alunos e dos fatores ambientais envolvidos.

Bragiatto e Da Matta (2020), explicam que, especificamente, no ensino superior, a necessidade de adaptação ao ensino remoto se deu de forma positiva. Os resultados indicam que os alunos se sentem autoconfiantes e adaptados:

Todas as dimensões das vivências acadêmicas se relacionam estatisticamente com as dimensões de autoeficácia. O modelo proposto explicou cerca de 62% da adaptação acadêmica dos estudantes e permitiu concluir que as crenças de autoeficácia representaram maior impacto no resultado, prioritariamente a confiança na capacidade de aprender, se relacionar com os colegas e professores, e envolver-se com o curso, planejar e cumprir metas acadêmicas (BRAGIATTO; DA MATTA 2020, p 09).

No entanto, em relação ao ensino fundamental da rede pública, público abordado neste trabalho, há indicativos de que as adaptações não têm sido exitosas. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) resumem que, na educação básica brasileira, o envolvimento e engajamento dos alunos frente a tais adaptações têm sido desafiadores, senão prejudicados consideravelmente, em virtude das implicações emocionais trazidas no contexto de isolamento social.

Nesse sentido, Jacob (2020) pontua que a ansiedade frente à instabilidade econômica e a crença de uma iminente perda de emprego dos pais, aliados a supressão de cerimônias de formatura e atividades esportivas coletivas, são aspectos que podem ter reduzido a motivação do estudante e ter comprometido o envolvimento e o desempenho.

Dados da UNESCO (2021) revelam que a interrupção das aulas presenciais nos últimos dois anos letivos culminaram em perdas de aprendizagem com implicações, por exemplo, para os níveis de proficiência em leitura, além da elevação nas taxas de evasão.

Khlaif, Salha e Kouraichi (2021, *apud* ESPINOSA, 2021) contextualizam as implicações do ensino remoto emergencial para o engajamento do aluno. Para tanto, os autores propõem que há três principais fatores envolvidos nesse processo: “*suporte social, a qualidade do conteúdo disponibilizado e das atividades e a autoeficácia dos estudantes com relação ao uso do computador*” (p. 6).

Em síntese, o autor esclarece que, no que tange ao suporte social, o engajamento do aluno no ensino remoto emergencial é influenciado pelas relações com professores, familiares e colegas. A interação entre os pares e com o professor são fundamentais para o bom engajamento, sendo necessário, sobretudo, estabelecer uma combinação entre o suporte social e o suporte acadêmico, que seria em relação ao processo ensino/aprendizagem dos conteúdos (FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004 *apud* ESPINOSA, 2021).

Em relação aos conteúdos disponibilizados, ressalta-se que é necessário planejamento de atividades de forma organizada e coerentes com o contexto digital, permitindo uma fácil utilização:

Além disso, a variedade de recursos pode influenciar positivamente no engajamento discente (Lee & Hannafin, 2016). Bovermann e Bastiaens (2020) defendem que atividades gamificadas podem ser úteis para engajar os alunos no ensino *online* (ESPINOSA 2021, p. 07).

Por fim, Espinosa (2021) sinaliza como pode ser afetada a autoeficácia dos alunos enquanto uso de computadores nesse processo de ensino remoto. O autor argumenta que para o aluno que não se percebe capaz o suficiente para executar as atividades acadêmicas através do uso de computadores, de ambientes de aprendizagem virtual propostos pela unidade de ensino, e ainda o acesso à *internet* com fins de pesquisa acadêmica, há tendência para um menor engajamento.

Importante destacar que, ainda que o aluno tenha habilidades para utilizar redes sociais, por exemplo, não necessariamente se perceberá capaz de realizar as atividades escolares de forma *online*, uma vez que “(...) autoeficácia é um construto psicológico que precisa ser delimitado em termos de um contexto e um conjunto de ações específicas (ESPINOSA 2021, p. 08).

Complementa-se que a autoeficácia, nesse contexto, ainda diz respeito às competências e exigências das disciplinas: “*Por exemplo, na Física o aluno que se sente capaz de resolver problemas e compreender conceitos tem mais chances de se engajar nas atividades didáticas, sejam presenciais ou online*” (ESPINOSA 2021, p. 08).

Dessa forma, Espinosa (2021) assevera que as crenças de autoeficácia positivas relacionadas a aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas e às habilidades para manuseio das ferramentas de acesso e

realização das atividades no método remoto, mostram corroborar para o engajamento do aluno, havendo, por outro lado, comprometimento do engajamento nos casos de crenças de autoeficácia insatisfatórias e/ou negativas/disfuncionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar, como salientado por Patto (2000) não se trata de um fenômeno estritamente da esfera educacional, havendo relações entre diversos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos em nível macro ou micro, o que leva em última instância, a vivência particular de cada aluno.

O aluno tem sido a figura que, comumente, protagoniza tal fenômeno numa perspectiva de culpabilização, uma vez que, a princípio, é seu desempenho escolar que denota uma situação de fracasso ou de sucesso escolar.

Tal compreensão, entretanto, suprime uma análise crítica de tal contexto, o que levaria em consideração os aspectos ambientais que circundam o aluno e em que há constante interação. Dessa forma, a busca por causas do fracasso escolar não se limitaria à culpabilização do aluno.

Inobstante, observa-se que nessa senda há uma relação entre o fracasso escolar e a experiência do aluno enquanto a formação de suas crenças de autoeficácia. Pôde-se identificar que o aluno, ao vivenciar uma situação de fracasso escolar, apresenta maior tendência a desenvolver crenças disfuncionais e a comprometer suas crenças de autoeficácia.

Articula-se que a formação das crenças de autoeficácia no contexto acadêmico se dá na relação entre as experiências do aluno e a percepção que ele tem a esse respeito.

A relação entre autoeficácia e fracasso escolar pode demonstrar-se num movimento cíclico e dialético o aluno atribui certo significado à experiência acadêmica o que influenciará no engajamento e no desempenho em novas tarefas.

Percebeu-se que à medida que os alunos vivenciam bons desempenhos acadêmicos é provável que suas crenças de autoeficácia se mostrem funcionais e influam, assim, para um novo desempenho positivo.

Tal estrutura também pode ocorrer em situações de um desempenho tido como insatisfatório, o que poderá influir para uma espiral de novos desempenhos insatisfatórios influenciados, em alguma medida, por crenças de autoeficácia disfuncionais.

Nesse aspecto, os tradicionais métodos avaliativos pautados em verificações quantitativas, que visam mensurar se o que se pretendia ensinar foi efetivamente aprendido, podem se mostrar superficiais por buscarem a checagem da aprendizagem num único método.

Explorar essa relação a partir do viés das possíveis influências do contexto pandêmico da Covid-19 se mostrou pertinente haja vista a perpetuação dos desdobramentos das medidas de enfrentamento, em especial na esfera da educação.

Observa-se que, no que tange às questões emocionais em decorrência das medidas de isolamento social, culminou-se em diminuição de motivação, engajamento e aproveitamento dos alunos em aulas que passaram a ser na metodologia remota.

Apesar de experiências exitosas observadas no Ensino Superior, houve comprometimento na autoeficácia de alunos do Ensino Fundamental, sobretudo em virtude de um cenário de desigualdade social, o que compromete o acesso às tecnologias da informação.

Além disso, percebeu-se que com o incremento do ensino remoto como método exclusivo, as crenças de autoeficácia podem ter influenciado no engajamento do aluno tanto em relação ao uso das ferramentas para acesso e realização das atividades nos ambientes de aprendizagem virtual, como nas exigências das disciplinas.

Pelo exposto, demonstra-se haver relações entre a autoeficácia e o fracasso escolar, sendo cabível, no entanto, verificar com mais afinco tais relações, recomendavelmente através de estudos empírico com vistas a identificar e refletir possíveis intervenções que possam aplacar, além de comprometimentos de aprendizagem, o sofrimento psíquico ao qual o aluno pode estar sendo submetido dada a frustração de não alcançar as “notas mínimas” para aprovação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Arianne de Sá; TERROSO, Lauren Bulcão; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Epistemologia da terapia cognitivo-comportamental: casamento, amizade ou separação entre as teorias?. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 63-79, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2014000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2020
- BANDURA, Albert. Autoeficácia: em direção a uma teoria unificadora de mudança comportamental. **Revisão psicológica**, v. 84, n. 2, pág. 191, 1977.
- BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral** In Teoria social cognitiva: conceitos básicos [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Artmed, 2008 (pp. 97-114)
- BRAGIATTO, Bruna Lopes; DA MATTA, Cristiane Maria Barra. Adaptação acadêmica e autoeficácia no contexto da pandemia covid-19. **Escola de Engenharia Mauá (EEM/CEUN-IMT)**. Mauá, 2020
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 22 de novembro de 2020.
- BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia de Professores** in SISTE, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D.T. (Org.). Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis (Brasil), Editora Vozes, 2000, pp. 115-134.
- BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artimed, 2008.
- CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia. USP**, São Paulo ,v. 22, n. 3, p. 569-578, Setembro de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2411.pdf> Acesso em 25/10/2020
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>
- COUTINHO, Milena Conceição. **Relações entre crenças de autoeficácia, atitudes e atribuição de sucesso e fracasso em matemática: um estudo com alunos em transição do 5º para o 6º ano**. 2020. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192285> Acesso em 06 de junho de 2021.
- ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, 2021.
- JACOB, Edgar. As consequências da pandemia na educação podem ser piores que o esperado. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/as-consequ%C3%A2ncias-da-pandemia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-podem-ser-piores-que-o-esperado> . Acesso em: 11 out. 2021
- MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n.4, pág.780-791, dezembro de 2010.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 de novembro de 2020.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. **Revista Brasileira de orientação profissional**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

PETERSEN, Circe Salcides et al. **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**. 16 de julho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 de novembro de 2020

RODRIGUES, Luciana Cantarino; BARRERA, Sylvia Domingos. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa. UFJF**; v. 1 n. 2; Dezembro de 2007, pp. 41-53.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23691>
Acesso em 25/10/2020

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729> Acesso em 22 de novembro de 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2—A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, p. 31, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p162603d6554/material12.pdf> Acesso em 29/11/2020

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de; BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estud. psicol. (Campinas)**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, Junho de 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200004&lng=en&nrm=iso Acesso em 22 Nov. 2020.

UNESCO (2021). COVID-19 Education Response. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-avisa-que-em-todo-o-mundo-117-milhoes-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola>