

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Vitória Eduarda Rocha Simões Suzarte, Paula Mariza Zedu Alliprandini

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11668>

Submetido em: 2025-04-04

Postado em: 2025-04-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

VITÓRIA EDUARDA ROCHA SIMÕES SUZARTE 1¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3893-3947>
<eduardaangles@gmail.com>

PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI 2²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>
<paulaalliprandini@uel.br>

¹ Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, Programa de Pós-Graduação em Educação- Faculdade de Educação- Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina- UEL, Departamento de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação- Londrina, PR, Brasil.

RESUMO: Este estudo objetivou analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma Escola Pública Estadual. A pesquisa se caracterizou como Exploratória e Descritiva e foi realizada com 111 estudantes do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados foram a Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ- Boruchovitch et al., 2022), Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM- Polydoro & Casanova, 2015) e boletins escolares dos participantes. A análise foi realizada mediante estatística descritiva e inferencial utilizando-se o programa SPSS. Os resultados não evidenciaram diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas, as estratégias autoprejudiciais e a escala geral de crenças de autoeficácia. Somente as variáveis período e repetência apresentaram diferenças significativas nos fatores da AAEM. A pesquisa também verificou a existência de uma correlação significativa entre as crenças de autoeficácia, as estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico dos estudantes. . Espera-se que esta pesquisa contribua para discussões sobre crenças de autoeficácia e estratégias autoprejudiciais em estudantes do Ensino Médio, bem como, sirva como fonte de dados para novas propostas.

Palavras-chave: 1-Estratégias Autoprejudiciais, 2- Crenças de Autoeficácia, 3- Desempenho Acadêmico, 4-Estudantes, 5-Ensino Médio.

SELF-HANDICAPPING AND SELF-EFFICACY BELIEFS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This study aimed to analyze possible relationships between the use of self-handicapping, academic self-efficacy beliefs, sociodemographic variables, and the performance of students from the 1st to the 3rd year of full-time and night-time high school at a state public school. The research was characterized as exploratory and descriptive and was carried out with 111 high school students. The instruments used were the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ - Boruchovitch et al., 2022), Academic Self-Efficacy Scale for High School (AAEM - Polydoro; Casanova, 2015), and participants' school reports. The analysis was performed using descriptive and inferential statistics using the SPSS program. The results did not show significant differences between the sociodemographic variables, self-handicapping, and the general scale of self-efficacy beliefs. Only the period and repetition

variables showed significant differences in the AAEM factors. The research also found a significant correlation between self-efficacy beliefs, self-handicapping and students' academic performance. It is expected that this research will contribute to discussions on self-efficacy beliefs and self-handicapping in high school students, as well as serve as a source of data for new proposals.

Keywords: 1-Self- Handicapping, 2-Self-Efficacy, 3-Academic Performance, 4- Students, 5- High School.

ESTRATEGIAS DE AUTOLESIÓN Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo analizar posibles relaciones entre el uso de estrategias de autolesión, creencias de autoeficacia académica, variables sociodemográficas y el desempeño de estudiantes de 1° a 3° año de secundaria de tiempo completo y nocturno de una Escuela Pública Estatal. La investigación se caracterizó como Exploratoria y Descriptiva y se realizó con 111 estudiantes de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron la Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ- Boruchovitch et al., 2022), la Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM- Polydoro; Casanova, 2015) y las libretas de calificaciones escolares de los participantes. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial mediante el programa SPSS. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre las variables sociodemográficas, las estrategias de autolesión y la escala general de creencias de autoeficacia. Sólo las variables período y repetición mostraron diferencias significativas en los factores AAEM. La investigación también verificó la existencia de una correlación significativa entre las creencias de autoeficacia, las estrategias de autolesión y el rendimiento académico de los estudiantes. Se espera que esta investigación contribuya a las discusiones sobre creencias de autoeficacia y estrategias de autolesión en estudiantes de secundaria, además de servir como fuente de datos para nuevas propuestas.

Palabras clave: 1-Estrategias de Autolesión, 2-Creencias de Autoeficacia, 3- Desempeño, 4- Estudiantes, 5-Escuela Secundaria.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem autorregulada consiste num processo intencional em que os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, o qual envolve fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais, sociais e emocionais (Boruchovitch & Gomes, 2019; Frison & Boruchovitch, 2020). Zimmerman e Schunk (2011) destacam que estudantes autorregulados tendem a ter um desempenho escolar mais satisfatório, uma vez que, tornam-se protagonistas em sua aprendizagem ao se autoconhecerem e compreenderem suas potencialidades e fragilidades, bem como, ao agirem frente a objetivos desejados.

Dentre variáveis importantes para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes está a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e as crenças de autoeficácia (Frison & Boruchovitch, 2020).

Segundo Góes e Boruchovitch (2020, p.7), as estratégias de aprendizagem dizem respeito a “procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem”, na qual englobam estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação). Dessa forma, a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas permite que os estudantes “[...] supere suas dificuldades e aprenda com mais qualidade, tornando-se cada vez mais autorregulado e autônomo” (De Sordi, 2015, p.26).

Já as crenças de autoeficácia, de acordo Bandura (1993, p.118) , as defini como as “crenças das pessoas sobre suas capacidades para exercer controle sobre seu próprio nível de funcionamento e sobre eventos que afetam suas vidas” , a qual podem influenciar como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam. Dessa forma, o estudante só efetua uma dada atividade caso acredite ser capaz de realizá-la.

Em síntese, a literatura da área tem evidenciado que estudantes autorregulados que utilizam estratégias de aprendizagem adequadas e que possuam fortalecidas crenças de autoeficácia, tendem a terem comportamentos mais favoráveis a aprendizagem e desempenho escolar mais satisfatório (De Sordi, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman & Schunk, 2011).

Todavia, existem estratégias ineficazes que interferem na autorregulação e desempenho dos estudantes. Essas estratégias são denominadas de autoprejudiciais (self-handicapping) e dizem respeito a desculpas e comportamentos adotados pelos indivíduos para justificar um possível fracasso. A fim de proteger sua autoestima a pessoa atribui seu insucesso a um fator externo e não por falta de habilidade (Clarke & Maccann, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2015; Torisu & Boruchovitch, 2021). Dessa forma, o uso frequente de estratégias autoprejudiciais pode afetar as crenças de autoeficácia dos estudantes, a qualidade da aprendizagem e o desempenho escolar dos estudantes (Ganda & Boruchovitch, 2016).

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

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

Portanto, a pesquisa tem como **objetivo** analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmicas, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma Escola Pública Estadual.

MÉTODO

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

Participantes

O estudo foi desenvolvido em uma Escola Pública Estadual de Ensino Médio, situada em um Município do Norte Paraná. Foram considerados para análise as respostas de 111 alunos respondentes que possuíam termos de consentimento devidamente assinados.

Instrumentos

O estudo contou com um Questionário Sociodemográfico para coletar informações gerais sobre os participantes, como gênero, idade, série escolar, período que frequenta o Ensino Médio (integral/noturno), repetência e quantidade de vezes que repetiu.

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

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

Procedimentos de Coleta de Dados:

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos conforme parecer de número 5.750.663 de 09 de novembro de 2022. Além disso, foi tramitada e aprovada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

Após receber as referidas concessões, ocorreu a divulgação da pesquisa para os estudantes apresentando orientações gerais sobre o desenvolvimento do estudo, explicação das questões éticas, entre outras informações preliminares. Foram encaminhados os termos de consentimento (TCLE) para os responsáveis dos estudantes menores de idade e para os maiores de idade, bem como, TALE (para os alunos menores de idade) para que pudessem ou não aderir ao estudo.

Com intuito de facilitar o acesso dos estudantes à pesquisa, a coleta e geração de dados foi realizada no Laboratório de Informática da instituição pesquisada, por meio de um documento online de *Google Forms*, denominado “Estratégias Autoprejudiciais e Crenças de Autoeficácia de Alunos do Ensino Médio”.

Desse modo, a pesquisa foi aplicada em dois momentos, o primeiro em novembro de 2022 para os alunos dos 1º aos 3º anos (ensino de Tempo Integral e Noturno) e o segundo em abril de 2023 para os estudantes dos 1º anos, visto que, na primeira aplicação não se obteve a quantidade necessária de assinaturas de TCLE para a composição da amostra. A nova aplicação realizada apenas com os 1º anos deve-se ao fato de que os alunos dos 1º, 2º e 3º anos de 2022 já haviam participado da pesquisa e alguns avançaram de série e outros finalizaram o ensino médio, isto posto, apenas os 1º anos ainda não haviam participado da pesquisa.

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

Procedimentos de Análise de Dados:

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

Na análise estatística descritiva foram avaliadas as variáveis estudadas em termos de valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (escores das escalas), com valores de média e desvio padrão. Para avaliar a consistência interna das escalas realizou-se o teste de confiabilidade *Alpha de Cronbach*.

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O teste de confiabilidade de *Alpha de Cronbach* evidenciou boa confiabilidade nas escalas EEAPREJ (0,87) e geral AAEM (0,87). Já para cada fator da AAEM os alfas consistiram em $\alpha = 0,84$ para o Fator 1 “Autoeficácia para aprender”; $\alpha = 0,55$ para o Fator 2 “Autoeficácia para atuar na vida escolar”; $\alpha = 0,77$ para o Fator 3 “Autoeficácia para decisão de carreira”. O fator 2 apresentou um alfa abaixo do esperado ($p > 0,70$). Um dos motivos para esse resultado pode relacionar-se a permanência de três itens com cargas fatoriais menores que 0,50 na versão final da AAEM, que segundo Polydoro e Casanova (2015 p.45) eram “[...] considerados importantes para a amplitude conceitual da escala”.

Com os testes *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk* verificou-se que a EEAPREJ apresentou ausência de distribuição normal e a AAEM distribuição normal para o fator 1 e uma ausência de normalidade para os fatores 2 e 3. Dessa forma, optou-se pelo uso do teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* em ambas as escalas e os resultados evidenciaram a ausência de relação significativa entre as variáveis sociodemográficas (gênero, idade, série escolar, período, repetência e quantidade de repetência) (ver Tabela 1).

Somente as variáveis período e repetência escolar apresentaram diferenças significativas nos Fatores da AAEM. No qual, a repetência foi significativa no Fator 1 ($p = 0,046$) e Fator 3 ($p = 0,048$) indicando que estudantes não repetentes ($M = 4,15$) apresentam maior autoeficácia para aprender e para a decisão de carreira. Já o período foi significativo no Fator 2 ($p = 0,046$) verificando-se que alunos do período integral ($M = 4,58$) exibem maior autoeficácia para atuar na vida escolar

Considera-se, portanto, que variáveis relacionadas ao ambiente escolar exerceram grande influência sobre esses resultados.

Tabela 1-Distribuição de frequência absoluta (N), relativa (%), média (M), desvio padrão (Dp), probabilidade de significância (p) das Estratégias Autoprejudiciais e das Crenças de Autoeficácia em função das variáveis sociodemográficas.

Variável Sociodemográfica		Crenças de autoeficácia (AAEM)
---------------------------	--	--------------------------------

		Estratégias autoperjudiciais (EEAPREJ)		Geral			Fator 1- Autoeficácia para aprender			Fator 2- Autoeficácia para atuar na vida escolar			Fator 3- Autoeficácia para decisão de carreira			
		N	%	M	Dp	p	p	M	Dp	p	M	Dp	P	M	Dp	p
Gênero	Feminino	55	49,5	2,12	0,76	0,86	0,45	4,08	1,51	0,78	4,60	1,41	0,30	4,75	1,65	0,69
	Masculino	54	48,6	2,04	0,76			3,93	1,50		4,19	1,51		4,92	1,59	
	Não Binário	1	0,9	2,37	.			4,71	.		4,00	.		3,75	.	
	Transgênero	1	0,9	2,26	.			4,71	.		3,00	.		4,00	.	
Faixa Etária	14 a 16 anos	75	67,6	2,14	0,79	0,41	0,57	4,04	1,52	0,64	4,39	1,44	0,78	4,94	1,53	0,33
	17 a 51 anos	36	32,4	1,98	0,66			3,96	1,44		4,35	1,55		4,56	1,75	
Série Escolar	1º ano	70	63	2,13	0,78	0,71	0,26	4,00	1,58	0,27	4,21	1,43	0,32	4,86	1,56	0,30
	2º ano	22	20	1,99	0,73			3,70	1,12		4,68	1,41		4,34	1,81	
	3º ano	19	17	2,06	0,70			4,44	1,49		4,62	1,65		5,18	1,48	
Período	Integral	70	63	2,07	0,79	0,57	0,50	4,16	1,45	0,11	4,58	1,53	0,046	4,82	1,59	0,99
	Noturno	41	37	2,12	0,70			3,77	1,53		4,04	1,29		4,80	1,66	
Repetência	Sim	22	20	1,95	0,62	0,45	0,82	3,49	1,52	0,046	4,19	1,27	0,47	4,19	1,56	0,048
	Não	89	80	2,12	0,75			4,15	1,46		4,42	1,51		4,97	1,59	
Quantidade de Repetência	0	89	80	2,12	0,78	0,55	0,92	4,15	1,16	0,19	4,42	1,51	0,70	4,97	1,59	0,25
	1	18	16	1,97	0,60			3,48	1,66		4,24	1,12		4,15	1,48	
	2	3	3	1,65	0,81			3,90	0,36		4,33	2,32		4,42	2,63	
	5	1	1	2,47	.			2,43	.		3,00	.		4,25	.	

Fonte: elaboração própria.

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

Estudos tem apontado que o desenvolvimento de um clima escolar positivo, favorável a aprendizagem, pautado na cooperação e no diálogo aberto entre professores, alunos e demais agentes escolares (direção, coordenação, pedagogos, entre outros), impulsiona os estudantes a terem

comportamentos voltados para o sucesso escolar, a utilizarem estratégias adequadas para atingirem seus objetivos e acreditarem em suas capacidades. Portanto, ambientes escolares positivos, contribuem para o aumento das crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico dos alunos, como também, para a diminuição do uso de estratégias autoprejudiciais (Bzuneck & Guimarães, 2010; Lisboa & Koller, 2010; Sahin & Çoban, 2020; Sena & Murgo, 2021)

Em contrapartida, ambientes escolares competitivos e conflitantes (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-agentes escolares, professor-agentes escolares), compromete o sucesso acadêmico e social dos estudantes, acarretando o aumento do uso de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes, bem como, a diminuição das crenças de autoeficácia e do desempenho escolar (Bzuneck & Guimarães, 2010; Lisboa & Koller, 2010; Zhang et al., 2021).

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

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

Nessa perspectiva, pode-se observar algumas tendências no uso de estratégias autoprejudiciais, uma vez que estudantes que se autodeclararam como do gênero feminino ($M=2,12$) apresentaram maior predisposição a empregarem estratégias autoprejudiciais do que alunos do gênero masculino ($M=2,04$).

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

Contudo, Zhang et al. (2021) e Yu, Mclellan e Winter (2021) relatam que a utilização de estratégias autoprejudiciais pelos gêneros feminino e masculino não é estática. A depender do contexto (escolar, familiar, social e cultural) em que os estudantes estão inseridos, tanto alunos do gênero feminino quanto masculino podem utilizar ou não com mais frequência estratégias autoprejudiciais, não se

restringindo apenas ao gênero masculino. Nessa perspectiva, o contexto educacional brasileiro, conservador em relação aos estereótipos de gênero, pode ser um dos possíveis motivos para a elevada frequência de estratégias autoprejudiciais por estudantes do gênero feminino na presente pesquisa.

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

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

Além disso, a pesquisa verificou algumas tendências das crenças de autoeficácia dos estudantes entre o gênero feminino e masculino, mediante aos três fatores da escala AAEM. Os dados evidenciaram que estudantes do gênero feminino tendem a possuírem maior autoeficácia para aprender (Fator 1) e para atuar na vida escolar (Fator 2). Já alunos do gênero masculino, são mais propensos a terem maior autoeficácia para decisão de carreira (Fator 3).

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

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

Já as elevadas médias de autoeficácia para decisão de carreira pelo gênero masculino, pode relacionar-se ao fato de que a economia desenvolvida no município é basicamente familiar, enraizada na agropecuária e no comércio varejista. Desse modo, quando o aluno do gênero masculino finaliza o ensino

básico, sua profissão é escolhida com o intuito de dar continuidade aos negócios da família. Já as estudantes do gênero feminino são incentivadas a procurarem diferentes profissões, por vezes consideradas mais “femininas”, o que pode gerar muita indecisão no momento da escolha profissional.

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

Sobre a relação entre a variável série escolar, as estratégias autoprejudiciais e as crenças de autoeficácia, a pesquisa constatou que estudantes dos 1º anos ($M=2,13$) mostraram maior propensão a utilizarem estratégias autoprejudiciais do que alunos dos 3º anos ($M=2,06$). Enquanto, alunos dos 3º anos demonstraram serem mais propensos a terem fortalecidas crenças de autoeficácia do que estudantes dos 1º anos.

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

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

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

Entretanto, voltando ao ponto já abordado, de que alunos com idades entre 14 a 16 anos demonstram utilizar estratégias autoprejudiciais com maior frequência do que estudantes entre 17 a 51 anos. Considera-se que o público mais jovem (14 a 16 anos) acredite mais em suas próprias capacidades

de se envolverem e realizarem as atividades escolares, porém, também sentem maior necessidade de protegerem-se das concepções dos outros sobre suas capacidades.

Desse modo, à medida que o amadurecimento ocorre no adolescente e se estende aos jovens e adultos, espera-se que esses estudantes possuam maturidade adequada para não recorrerem a estratégias autoprejudiciais com tanta frequência, apensar de não terem muita confiança em si mesmos. Conforme demonstrado no estudo de Ganda e Boruchovitch (2015) com estudantes universitários e no presente estudo com alunos entre 17 a 51 anos.

A pesquisa também evidenciou que estudantes do ensino Noturno ($M=2,12$) apresentaram maior tendência no uso de estratégias autoprejudiciais. Além disso, tendo em vista os fatores da escala de crenças de autoeficácia (AAEM), constatou-se que alunos que frequentavam o ensino de tempo Integral apresentaram maior autoeficácia para aprender ($M=4,16$), atuar na vida escolar ($M=4,58$) e decisão de carreira ($M=4,82$). Sendo interessante destacar que a variável período apresentou relação significativa com o fator 2 “Autoeficácia para atuar na vida escolar”.

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

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

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

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

Já no que se refere as crenças de autoeficácia relacionadas aos dados de repetência e quantidade de repetência, constatou-se que alunos com repetência e com maior número de repetência

apresentaram médias menores nos três fatores da AAEM, ou seja, exibem menores crenças de autoeficácia para aprender, atuar na vida escolar e tomar decisões de carreira.

As crenças de autoeficácia são fortalecidas por meio de quatro fontes, sendo elas: 1) experiências de domínio/êxito; 2) experiências vicárias; 2) persuasão social; 4) estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 2004, Rossi et al., 2020). Portanto, a repetência escolar afeta diretamente uma das principais e mais eficazes fontes de autoeficácia, isto é, a experiência de domínio/êxito.

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

Desse modo, em ambiente escolar, a repetência é tida como um fracasso do estudante. Consequentemente, alunos que possuem múltiplos “fracassos” escolares, isto é, mais de uma repetência, tendem a ter sua autoeficácia enfraquecida. Em outras palavras, a ausência de sucessos acadêmicos impede que o estudante acredite ser capaz de realizar atividades que o impulsionem a aprender e a avançar de série escolar. Nesse sentido, Bandura (2004) expõe a necessidade de cultivar-se a resiliência dos estudantes mediante o gerenciamento do fracasso. Segundo o mesmo autor, o fracasso também é informativo, visto que, põe em evidência questões que os alunos podem trabalhar para melhorar em seu aprendizado.

Além disso, é importante ressaltar que o teste de correlação de Spearman revelou a existência de uma correlação significativa entre as crenças de autoeficácia, as estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico dos estudantes. O teste demonstrou uma correlação significativa fraca e positiva entre a escala de crenças de autoeficácia (AAEM) e a média geral de desempenho dos estudantes e correlação significativa fraca e negativa entre a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a média geral de desempenho dos alunos (Tabela 2).

Esses dados demonstram que quanto maior a crença de autoeficácia dos estudantes, menor a utilização de estratégias autoprejudiciais e maior o desempenho dos estudantes nas disciplinas. Em contrapartida, à medida que a utilização de estratégias autoprejudiciais aumenta, a percepção de autoeficácia e o desempenho acadêmico dos estudantes diminui.

Tabela 2- Coeficiente de Correlação entre as escalas EEAPREJ, AAEM e o Desempenho Acadêmico

Correlações	EEAPREJ	AAEM (Geral)	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Média de Desempenho
EEAPREJ	1,00	-0,33**	0,01	-0,04	0,03	-0,29**
AAEM (Geral)	-0,33**	1,00	0,12	0,04	0,13	0,38**

Fator 1 Autoeficácia para aprender	0,01	0,12	1,00	0,44**	0,59**	-0,04
Fator 2 Autoeficácia para atuar na vida escolar	-0,04	0,04	0,44*	1,00	0,50**	0,03
Fator 3 Autoeficácia para decisão de carreira	0,03	0,13	0,59**	0,50**	1,00	0,05

Fonte: elaboração própria.

Esse achado corrobora com as discussões conduzidas pela literatura da área, na qual, mencionam que o uso de estratégias autoprejudiciais, ocorre quando os estudantes não se sentem capazes de realizarem determinadas atividades, isto é, quando sua autoeficácia em relação a tarefa está baixa (Ganda & Boruchovitch, 2016; Miranda & Almeida, 2020).

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

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

Nesse sentido, os resultados indicaram que quanto mais baixas as crenças de autoeficácia dos estudantes, mais baixas são suas médias de desempenho escolar e maior o uso de estratégias autoprejudiciais. Por outro lado, quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes, menores são suas crenças de autoeficácia e suas médias de desempenho acadêmico. Esses resultados vão de encontro ao que Bandura (1993; 1999) discorre sobre as crenças de autoeficácia e sua relação com o desempenho escolar, na qual, argumenta que pessoas que tem fortalecidas crenças de autoeficácia, visualizam cenários de sucesso que fornecem guias positivos para melhores desempenhos acadêmicos. Contudo, pessoas com baixa autoeficácia tendem a visualizar cenários de falhas e prendem-se nas coisas que podem dar errado, acarretando mal desempenho. Nas palavras de Bandura (1993, p.118) “é difícil alcançar muito enquanto se luta contra as dúvidas sobre si próprio”¹.

¹ Tradução realizada pelos autores.

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

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

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

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

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

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

A presente pesquisa evidenciou que as variáveis sociodemográficas influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes. Assim como, verificado por Sahin e Çoban (2020) na qual identificaram que variáveis como gênero e idade contribuem para o aumento ou diminuição do rendimento escolar.

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

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

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

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

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

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

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

Um dos possíveis motivos para esse dado consiste na percepção que cada grupo possui sobre as disciplinas escolares. Isto é, tanto no período integral quanto noturno, observa-se que as disciplinas que os estudantes possuíram desempenho significativo, foram aquelas consideradas pelos alunos como mais interessantes dentro do contexto escolar. Posto que, são disciplinas que despertam o interesse e instigam os estudantes a interagirem entre si e que impulsionam o pensamento criativo.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a presente pesquisa conseguiu atingir ao objetivo proposto inicialmente. O estudo verificou a existência de uma correlação significativa entre as crenças de autoeficácia, as estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico dos estudantes, isto é, constatou-se que quanto maiores as crenças de autoeficácia dos estudantes do Ensino Médio, maior é o seu desempenho acadêmico e menor o uso de estratégias autoprejudiciais. Assim como, quanto maior o desempenho acadêmico dos alunos, maior é a sua autoeficácia e menor o uso de estratégias autoprejudiciais. Porém, no sentido inverso, quanto maior o uso de estratégias autoprejudiciais, menor é a autoeficácia do aluno e, conseqüentemente, menor é o seu desempenho acadêmico.

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

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

REFERÊNCIAS

- Bandura, A (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. https://learnpsychology.ir/ehsabd/wp-content/uploads/2016/06/Bandura1993EP_Perceived-self-efficacy.pdf
- _____. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, v.2, 21-4.
- _____. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, v. 42, 613–630. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000579670400052X?via%3Dihub>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 18 (3), 401-409.
- Boruchovitch, E. & Gomes, M. A. M. (Orgs.). (2019). *Aprendizagem Autorregulada: como promove-la no contexto educativo?*. Petrópolis/RJ: Vozes
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35 (8), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2010). Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck, (Org). *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.251-277). Petrópolis: Vozes, 2 ed.
- Clarke, I. E. & Maccann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>
- De Sordi, L. P. (2015). *Motivação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola promotora de autonomia* [Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/964842>
- Frison, L. M. B & Boruchovitch, E. (2020) Autorregulação da aprendizagem: Modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: L. M. B. Frison & E. Boruchovitch, (Orgs.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 19-30). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, (46),71-80. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008
- _____. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, Bragança Paulista, 21(2), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>

- _____ (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers / Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 32(3), 417-425. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>
- Gasparotto, G. S., Bichels, A., Vagetti, G., Pereira, B. & Oliveira, V.(2020a) Autoconceito e Autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(2), 322-354. <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210209>
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- Góes, N. M. & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de Aprendizagem: como promove-las?* - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hirt, E. R., Mccrea, S. M. & Boris, H. I. (2003). “I Know You Self-Handicapped Last Exam”: Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 177-193. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.177>
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2010). Interações na escola e processo de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck, (Org) *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes, 2 ed.
- Loureiro, S. R & Medeiros, P. C. (2010). Crianças com dificuldades de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à autoeficácia e ao suporte psicopedagógico. In: E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck (Org). *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2 ed., 149-176.
- Morais, G. A., Leme, V. B. R., Medeiros, A.O. F. & Pereira-Guizzo, C. S. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro 106 como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, Porto Alegre, 52(2), 1-12. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>
- Núñez, J.C., Freire, C., Ferradás, M. M., Valle, A. & Xu, J. (2023). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, vol. 42, 4350–4361. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 97-114.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Polydoro, S. A. J. & Casanova, D. C. G. (2015). Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: Busca de Evidências Psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6 (1), p.36-53.
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Hohendorff, J. (2020). Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Sahin, F. & Çoban, Ö. (2020). Effect of School Climate, Students' Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement. *I.E.: inquiry in education*, 12(2), Article 6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279461.pdf>

- Santos, D. A. & Alliprandini, P. M. Z. (2017). Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de biologia do Ensino Médio, *Revista de Educación em Biología*, 20 (1), 56-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22515>
- Sena, B. C. S. & Murgo, C. S. (2021). Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio? *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 41, 1-16, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>
- Silva, M. L. & Caliatto, S. G. (2017). Análise das estratégias de aprendizagem no ensino médio técnico de administração e informática. *Anais do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. Universidade do Minho. Braga. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47669/1/Livro%20de%20Atas%20V%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20GICAD.pdf>
- Torisu, E. M. & Boruchovitch, E. (2021). Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 21(70), 1448-1474. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO09>
- Torrano, F. & Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51096>
- Yu, J. & Mcllellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, vol.69, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>
- Yu, J., Mcllellan, R. & Winter, L. (2021). Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 50, 336–352. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z>
- Zhang, H., Chen, X., Zhang, B. & Kelley, G. W. (2021). The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping. *Psychology in the Schools*, vol.58, 2425-2443. <https://doi.org.ez78.periodicos.capes.gov.br/10.1002/pits.22603>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Orgs). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, Routledge, 2011.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – realizou a pesquisa e escrita.

Autor 2 – orientou o percurso da pesquisa e na refinação da escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESS

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DOS DADOS:

Os dados utilizados e/ou analisados neste artigo estão disponíveis no próprio estudo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.