

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: 2026-09-25 (versão 2)
(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Esta atualização do preprint foi realizada com o objetivo de aprimorar a versão anteriormente disponibilizada, incorporando ajustes decorrentes do processo de revisão e aperfeiçoamento do manuscrito.

Estratégias autoprejudiciais e crenças de autoeficácia em estudantes do Ensino Médio

Vitória Eduarda Rocha Simões Suzarte¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3893-3947>

< eduardaangles@gmail.com >

Paula Mariza Zedu Alliprandini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>

≤ paulaalliprandini@uel.br >

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

²Universidade 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 do Norte do Paraná. A pesquisa se caracterizou como exploratória, correlacional e descritiva com 111 estudantes. Os instrumentos utilizados foram a *Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale* (EEAPREJ) e Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM), questionário sociodemográfico e notas 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. Dessa forma, estudantes do período integral apresentaram maior autoeficácia para atuar na vida escolar em comparação aos do noturno. Adicionalmente, discentes sem histórico de reprovação demonstraram escores superiores de autoeficácia para aprender e decidir sobre a carreira em relação aos repetentes. A análise de correlação de *Spearman* indicou que crenças elevadas de autoeficácia se relacionam positivamente ao desempenho escolar e negativamente ao uso de estratégias autoprejudiciais, as quais se associaram de forma inversa com as notas dos alunos. Conclui-se que fortalecer as crenças de autoeficácia atua de modo protetivo na autorregulação e no rendimento acadêmico, ao passo que a reprovação prévia e o estudo no período noturno configuram fatores de vulnerabilidade escolar.

Palavras-chave

Estratégias Autoprejudiciais. Crenças de Autoeficácia. Desempenho Acadêmico. Ensino Médio.

1 Introdução

A aprendizagem autorregulada consiste em um processo intencional no qual os estudantes ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam por sua própria aprendizagem. Trata-se de um construto multidimensional que envolve aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais, sociais e emocionais (Boruchovitch, Gomes, 2019; Frison, Boruchovitch, 2020). De acordo com Zimmerman e Schunk (2011), estudantes autorregulados tornam-se protagonistas ativos de seu percurso escolar ao desenvolverem o autoconhecimento sobre suas potencialidades e fragilidades. Esse protagonismo fornece as bases para o estabelecimento de objetivos acadêmicos claros e para a mobilização de estratégias voltadas a alcançá-los, culminando, frequentemente, em um desempenho escolar mais satisfatório.

No escopo da autorregulação da aprendizagem, duas variáveis exercem um papel de extrema relevância: as estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia (Frison, Boruchovitch, 2020). Conforme postulado por Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias de aprendizagem englobam procedimentos intencionais adotados para facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação da informação, subdividindo-se em estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação). A utilização sistemática e adequada dessas estratégias viabiliza a superação de dificuldades conceituais e operacionais, permitindo que o estudante aprenda com maior qualidade, autonomia e regulação (De Sordi, 2015).

Paralelamente, as crenças de autoeficácia acadêmica dizem respeito aos julgamentos pessoais sobre a própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinados desempenhos escolares (Bandura, 1993, 2004). Sob a ótica da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, o funcionamento humano é mediado por processos de agência, nos quais a autoeficácia percebida exerce uma influência crucial sobre a forma como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam. No contexto educacional, as crenças de autoeficácia afetam diretamente os níveis de esforço, a persistência diante de obstáculos, a resiliência acadêmica e a própria escolha de atividades, visto que o estudante tende a engajar-se preferencialmente em tarefas nas quais se julga capaz de obter êxito (Pajares, Olaz, 2008).

Se, por um lado, o fortalecimento das crenças de autoeficácia e o domínio de estratégias de aprendizagem eficazes impulsionam o sucesso acadêmico, por outro lado, a literatura identifica estratégias ineficazes que prejudicam a autorregulação. Essas estratégias são denominadas de autoprejudiciais (*self-handicapping*). Trata-se de comportamentos ou alegações de obstáculos criados pelos indivíduos antes de uma tarefa de desempenho para justificar um provável fracasso. Ao recorrer a essas estratégias, o estudante busca salvaguardar sua autoestima e gerenciar a impressão alheia: se o resultado for insatisfatório, a culpa é atribuída ao obstáculo alegado (ex. falta de tempo, cansaço, problemas pessoais) e não à sua falta de habilidade cognitiva; se houver sucesso, sua competência é duplamente valorizada (Clarke, MacCann, 2016; Ganda, Boruchovitch, 2015; Torisu, Boruchovitch, 2021).

Apesar de proteger a autoestima a curto prazo, o uso sistemático de estratégias autoprejudiciais compromete a qualidade da aprendizagem, prejudica o rendimento escolar e corrói a percepção de autoeficácia dos estudantes ao longo do tempo (Ganda, Boruchovitch, 2016). No Ensino Médio, essa problemática torna-se ainda mais proeminente, uma vez que os adolescentes enfrentam uma etapa de desenvolvimento marcada por profundas transformações biológicas, emocionais e sociais, além de pressões institucionais significativas, como a necessidade de escolha de carreira, a preparação para o ingresso no Ensino Superior e exames de larga escala (Morais et al., 2021; Santos, Alliprandini, 2017). Tais demandas podem abalar a autoeficácia dos alunos e elevar a propensão ao uso de estratégias autoprejudiciais para lidar com a ansiedade e o medo do fracasso escolar (Silva, Caliatto, 2017).

Embora a inter-relação entre esses construtos seja profusamente debatida em termos gerais, há uma lacuna na literatura nacional relativa ao exame integrado dessas variáveis no contexto específico do Ensino Médio. A partir dessas constatações, esta pesquisa formulou a seguinte **questão norteadora**: quais as relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, as crenças de autoeficácia acadêmica, as variáveis sociodemográficas e o desempenho de estudantes do Ensino Médio em tempo integral e noturno de uma escola pública estadual do Norte do Paraná? O **objetivo** deste estudo consistiu em analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, crenças de autoeficácia acadêmicas, 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 do Norte do Paraná.

2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de delineamento exploratório, correlacional e descritivo (Gil, 2002). A natureza correlacional justifica-se pelo interesse em identificar padrões de associação entre os escores de autoeficácia, o emprego de estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico, sem a pretensão de estabelecer relações de causa e efeito, dado o caráter transversal do desenho de pesquisa.

2.1-Participantes

A pesquisa foi conduzida com uma amostra não probabilística por conveniência de 111 estudantes matriculados em uma única Escola Pública Estadual de Ensino Médio situada em um município de pequeno porte do Norte do Paraná. Foram elegíveis todos os estudantes de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, que frequentavam as modalidades de tempo integral ou noturno e que apresentaram os respectivos termos de consentimento e assentimento formalizados.

A amostra final (N=111) apresentou a seguinte distribuição sociodemográfica: 55 participantes identificaram-se como do gênero feminino (49,5%), 54 como do gênero masculino (48,6%), 1 como não binário (0,9%) e 1 como transgênero (0,9%). No que concerne à faixa etária, 75 alunos tinham entre 14 e 16 anos (67,6%) e 36 participantes tinham entre 17 e 51 anos (32,4%). Em relação à série escolar, observou-se uma maior representação do 1º ano, composto por 70 estudantes (63%), seguido pelo 2º ano com 22 alunos (20%) e 3º ano com 19 alunos (17%). No que tange ao período de estudo, 70 discentes frequentavam o ensino de tempo integral (63%) e 41 frequentavam o período noturno (37%). Quanto ao histórico de repetência escolar, 22 alunos declararam possuir pelo menos uma reprovação prévia (20%), ao passo que 89 alunos nunca haviam repetido (80%). No subgrupo com histórico de repetência, 18 estudantes declararam 1 reprovação, 3 alunos declararam 2 reprovações e 1 aluno declarou 5 reprovações.

2.2- Instrumentos

Para a coleta de dados, utilizaram-se três instrumentos principais estruturados:

- **Questionário Sociodemográfico:** Destinado a coletar dados gerais de caracterização da amostra, incluindo gênero, idade, série escolar, período (tempo integral ou noturno) e histórico de repetência escolar (presença e quantidade).
- **Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ):** Desenvolvida e validada por Boruchovitch et al. (2022) para o contexto escolar brasileiro. A escala avalia a frequência do uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos. É composta por 19 itens respondidos em escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (não tem nada a ver comigo) a 5 (me descreve muito bem). Escores mais altos representam maior frequência declarada no uso de comportamentos ou justificativas autoprejudiciais.
- **Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM):** Desenvolvida por Polydoro e Casanova (2015), composta por 16 itens respondidos em escala *Likert* de 7 pontos, variando de 1 (pouco capaz) a 7 (muito capaz). O instrumento distribui-se em três fatores principais: 1) Autoeficácia para aprender; 2) Autoeficácia para atuar na vida escolar; e 3) Autoeficácia para decisão de carreira. Escores mais elevados são indicativos de crenças de autoeficácia acadêmica mais robustas.
- **Desempenho Acadêmico:** Aferido por meio de dados documentais obtidos junto à secretaria da instituição escolar. Foram coletadas as notas das disciplinas comuns da grade curricular para os dois períodos de ensino integral e noturno (Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Educação Financeira).

2.3- Procedimento de Coleta de Dados

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação ética e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), em conformidade com as diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, sob o parecer consubstanciado número 5.750.663, de 09 de novembro de 2022. A pesquisa também obteve anuência

do Núcleo Regional de Educação (NRE) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

A coleta foi operacionalizada no laboratório de informática da escola, utilizando-se formulários eletrônicos do *Google Forms*. Os alunos maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no próprio sistema. Para os estudantes menores de idade, exigiu-se a assinatura prévia do TCLE impresso por parte dos pais ou responsáveis legais, além da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo próprio discente de forma digital no início do questionário.

Em razão da baixa taxa de retorno, ao final do ano letivo, dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados pelos responsáveis, foi necessário realizar a coleta de dados em dois momentos temporais distintos. A primeira etapa ocorreu em novembro de 2022 e contemplou estudantes do 1º ao 3º ano, dos períodos integral e noturno. Contudo, diante do número insuficiente de participantes obtido nessa etapa, tornou-se necessária a realização de uma segunda coleta, conduzida em abril de 2023.

Não foi possível realizar uma nova etapa de coleta imediatamente após a primeira aplicação, uma vez que a coleta inicial ocorreu no final do ano letivo de 2022, sendo sucedida pelo encerramento das atividades escolares e pelo período de recesso/férias. Esse intervalo inviabilizou a continuidade imediata da coleta nas mesmas condições institucionais. Assim, a segunda etapa somente pôde ser realizada após o início do ano letivo de 2023, quando houve novamente acesso às instituições e aos estudantes, bem como condições para a obtenção dos termos de consentimento necessários à participação na pesquisa.

Na segunda etapa, foram incluídos exclusivamente estudantes recém-ingressos no 1º ano, dos períodos integral e noturno. Essa delimitação ocorreu porque os estudantes que, em 2023, estavam matriculados no 2º e 3º anos já haviam participado da primeira etapa da pesquisa, realizada em novembro de 2022. A inclusão desses estudantes novamente poderia resultar em duplicidade de participação e, conseqüentemente, comprometer a independência das observações. Dessa forma, optou-se pela inclusão de estudantes do 1º ano que não haviam participado da primeira etapa, com o objetivo de ampliar o número de participantes sem realizar uma nova aplicação aos estudantes já avaliados.

A segunda etapa teve, portanto, caráter complementar e foi realizada com o propósito de ampliar o tamanho da amostra e possibilitar um número mínimo de participantes para a realização das análises descritivas previstas no estudo. Entretanto, essa estratégia introduziu uma importante heterogeneidade temporal na composição da amostra. Essa diferença temporal deve ser considerada como uma limitação metodológica, uma vez que os participantes foram avaliados em momentos distintos do ciclo escolar. Além disso, a estratégia adotada resultou em uma concentração expressiva de estudantes do 1º ano, que corresponderam a aproximadamente 63% da amostra total.

Outra limitação metodológica refere-se à operacionalização da variável desempenho acadêmico. Para os estudantes avaliados em 2022, foi utilizada a média final anual, correspondente ao desempenho acumulado ao longo de todo o ano letivo. Para os estudantes ingressantes avaliados em 2023, por sua vez, foi utilizada a média obtida no primeiro trimestre. Embora ambas tenham sido utilizadas como indicadores de desempenho acadêmico, essas medidas não são diretamente equivalentes, pois correspondem a períodos avaliativos distintos e podem envolver conteúdos curriculares, demandas acadêmicas e critérios de avaliação diferentes.

Dessa forma, a comparabilidade direta do desempenho acadêmico entre os participantes avaliados nos dois momentos deve ser interpretada com cautela. Essa diferença na operacionalização da variável constitui uma importante limitação para análises comparativas entre os dois grupos.

Entretanto, tais características não inviabilizam as análises propostas, particularmente as de natureza descritiva, mas restringem a possibilidade de comparações diretas entre os participantes avaliados em 2022 e 2023 e recomendam cautela na interpretação de associações e diferenças encontradas.

2.4- Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados estatisticamente por meio do software *SPSS v.21.0*. Para a análise estatística descritiva foram avaliadas as variáveis estudadas em termos de valores de frequência absoluta (n), percentual (%) e variáveis numéricas (escores das escalas), com valores de média e desvio padrão. Adotou-se o teste de confiabilidade *Alpha de Cronbach* para aferir a consistência interna das escalas aplicadas na amostra, sendo pontuado o valor de corte de 0,70 como indicativo de consistência satisfatória.

Já para realizar a análise inferencial, avaliou-se a distribuição de normalidade dos dados pelos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* que revelaram a ausência de normalidade para as pontuações da escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e para os fatores da escala de autoeficácia (AAEM). Em decorrência disso, optou-se pelo emprego de testes de estatística não-paramétrica para as análises de hipóteses inferenciais. Especificamente, utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de escores entre grupos independentes, e o teste de correlação de postos de *Spearman* (r_s) para avaliar o grau de associação entre as variáveis contínuas. O nível de significância adotado para todos os testes foi de 5% ($p < 0,05$).

Por estrito rigor metodológico e para evitar distorções interpretativas e violação dos pressupostos dos testes estatísticos de comparação de grupos, os estudantes que se enquadravam em categorias de frequência unitária ($N=1$) — especificamente gênero, Não Binário ($N=1$), Transgênero ($N=1$) e histórico de 5 repetências ($N=1$) — foram excluídos das análises estatísticas inferenciais. Os perfis conceituais e as pontuações desses participantes singulares foram mantidos na Tabela 1 e analisados de maneira puramente descritiva e qualitativa nas seções pertinentes.

3. Resultados

O teste de consistência interna revelou que a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e a pontuação geral da escala de autoeficácia acadêmica (AAEM) apresentaram excelente confiabilidade para a amostra estudada, ambas com coeficiente *Alpha de Cronbach* de 0,87. Ao examinar a confiabilidade individual de cada subfator da escala AAEM, constatou-se boa consistência interna para o Fator 1 (Autoeficácia para aprender, $\alpha = 0,84$) e consistência satisfatória para o Fator 3 (Autoeficácia para decisão de carreira, $\alpha = 0,77$). No entanto, o Fator 2 (Autoeficácia para atuar na vida escolar) apresentou uma consistência interna marginal e abaixo do limite convencional recomendado ($\alpha = 0,55$). Essa fragilidade métrica pode decorrer da retenção original de três itens com cargas fatoriais reduzidas ($< 0,50$) visando preservar a amplitude de cobertura conceitual da escala, conforme pontuado por Polydoro e Casanova (2015). Diante disso, os resultados relativos ao Fator 2 devem ser interpretados com acentuada cautela conceitual. Desse modo, recomendando-se

em investigações futuras a utilização do *Ômega de McDonald* (ω) como indicador de fidedignidade mais estável para escalas com poucos itens.

Os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* revelaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas pontuações de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) e no índice geral de crenças de autoeficácia (AAEM) em função de gênero, faixa etária, série escolar ou histórico de repetência.

Diferenças significativas foram identificadas unicamente em subfatores específicos da escala AAEM para as variáveis período e histórico de repetência. O período de estudos apresentou relação significativa com o Fator 2 (Autoeficácia para atuar na vida escolar, $p = 0,046$), evidenciando que estudantes matriculados no período integral reportaram maior percepção de autoeficácia para interagir no ambiente escolar ($M = 4,58$; $DP = 1,53$) do que discentes do noturno ($M = 4,04$; $DP = 1,29$). Por sua vez, o histórico de repetência escolar indicou impactos estatisticamente significativos no Fator 1 (Autoeficácia para aprender, $p = 0,046$) e no Fator 3 (Autoeficácia para decisão de carreira, $p = 0,048$). Em ambos os casos, estudantes sem reprovações prévias exibiram escores de autoeficácia significativamente superiores para aprender ($M = 4,15$; $DP = 1,46$) e para tomar decisões de carreira ($M = 4,97$; $DP = 1,59$) em relação aos seus pares repetentes (Fator 1: $M = 3,49$; $DP = 1,52$; Fator 3: $M = 4,19$; $DP = 1,56$).

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				Estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ)		p	Crenças de autoeficácia (AAEM)									
							Geral	Fator 1- Autoeficácia para aprender			Fator 2- Autoeficácia para atuar na vida escolar			Fator 3- Autoeficácia para decisão de carreira		
		N	%	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	
S é r i	1° 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

Período	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
	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

Nota. * Células individuais marcadas com asterisco indicam os grupos ou subgrupos com exclusão metodológica nas análises inferenciais. Dessa forma, para os testes inferenciais de gênero, os participantes identificados como Não Binário (N=1) e Transgênero (N=1), bem como o participante com 5 reprovações (N=1) foram excluídos para garantir a validade estatística.

Para analisar as relações integradas entre as variáveis, conduziu-se o teste de correlação de postos de Spearman (rs). A análise estatística revelou a existência de correlações significativas, de magnitude fraca a moderada, entre as variáveis estudadas (ver Tabela 2).

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

Especificamente, constatou-se que a pontuação geral da Escala de Autoeficácia Acadêmica (AAEM) apresentou uma correlação significativa fraca e

positiva com a média de desempenho geral dos estudantes ($r_s = 0,38$, $p < 0,01$), bem como uma correlação significativa moderada e negativa com a escala de estratégias autoprejudiciais (EEAPREJ) ($r_s = -0,33$, $p < 0,01$). Adicionalmente, verificou-se uma correlação significativa fraca e negativa entre o emprego de estratégias autoprejudiciais e a média de desempenho acadêmico geral dos alunos ($r_s = -0,29$, $p < 0,01$). Cumpre destacar que os subfatores específicos da autoeficácia (Fatores 1, 2 e 3) não demonstraram associações significativas diretas com o rendimento acadêmico escolar ($p > 0,05$), indicando que a percepção geral e unificada de autoeficácia acadêmica funciona como um indicador de associação mais estável para o desempenho escolar no Ensino Médio do que as dimensões específicas isoladas.

4. Discussão

A análise integrada das crenças de autoeficácia, das estratégias autoprejudiciais e do desempenho acadêmico dos estudantes participantes evidenciou relações relevantes para a compreensão dos processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem no Ensino Médio. Em consonância com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, as experiências vivenciadas no contexto escolar e as condições ambientais constituem elementos importantes na construção e no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Dessa forma, os dados empíricos obtidos neste estudo corroboram que a percepção de autoeficácia funciona como um eixo regulador central: enquanto crenças fortalecidas de autoeficácia impulsionam o desempenho escolar e a persistência frente a tarefas complexas, o uso recorrente de estratégias autoprejudiciais atua como uma barreira ao engajamento e à qualidade da aprendizagem (Ganda, Boruchovitch, 2016; Torisu, Boruchovitch, 2021; Boruchovitch et al., 2022). A seguir, os achados da presente pesquisa são discutidos em articulação detalhada com os resultados e aportes teóricos dos estudos empíricos da literatura da área.

4.1- Crenças de Autoeficácia para Atuar na Vida Escolar e o Período de Estudos

A diferença estatisticamente significativa observada para o período de estudos (Integral versus Noturno) no Fator 2 da AAEM (Autoeficácia para atuar na vida escolar) revela o impacto das condições e contextos de vivência acadêmica na autopercepção do discente. Estudantes matriculados no período integral revelaram

crenças mais fortalecidas na sua capacidade de se envolverem, expressarem opiniões, e solucionar problemas operacionais escolares ($M = 4,58$) do que seus pares do período noturno ($M = 4,04$).

Como apontam Sena e Murgu (2021), a estrutura institucional de tempo integral possibilita uma imersão contínua e interações diversificadas com os professores, coordenação e colegas de classe. Essa maior disponibilidade de permanência e engajamento em atividades extracurriculares enriquece as oportunidades estruturais para que o estudante desenvolva sentimentos de competência e controle no espaço acadêmico (Bzuneck, Guimarães, 2010; Lisboa, Koller, 2010).

Em contrapartida, os alunos do período noturno deparam-se com uma realidade consideravelmente distinta. Em geral, esses estudantes são caracterizados por faixas etárias ligeiramente mais elevadas e inserção formal no mercado de trabalho, o que limita sua permanência no ambiente físico escolar estritamente às horas letivas. O tempo reduzido e o cansaço decorrente da dupla jornada (estudo-trabalho) restringem as chances desses discentes participarem ativamente de conselhos escolares, feiras científicas, monitorias ou outras atividades que configuram a atuação na vida escolar organizada (Sena, Murgu, 2021). Essa restrição em termos de vivências de engajamento escolar limita as fontes ativas para o desenvolvimento da autoeficácia ligada à vida acadêmica (Bandura, 2004), explicando os escores inferiores encontrados neste subgrupo.

4.2- O Impacto da Repetência Escolar nas Crenças de Autoeficácia

A análise comparativa revelou que estudantes que declararam histórico de reprovação prévia apresentaram escores significativamente inferiores no Fator 1 (Autoeficácia para aprender) e no Fator 3 (Autoeficácia para decisão de carreira) em relação aos discentes que nunca repetiram. Esse achado encontra robusto respaldo na Teoria Social Cognitiva de Bandura (2004), segundo a qual as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes fundamentais (1- experiências de domínio/êxito; 2- experiências vicárias; 3- persuasão social; 4- estados fisiológicos e emocionais), sendo as experiências de domínio (ou êxito pessoal) as mais potentes e preditivas. Ao experimentar o sucesso na realização de tarefas escolares, o indivíduo valida sua competência acadêmica e reforça suas expectativas positivas para novos desafios conceituais. Sob o prisma inverso, a reprovação escolar configura-se como

um fracasso estrutural público, o qual impacta negativamente a fonte primária de domínio e enfraquece sistematicamente as percepções de capacidade (Rossi et al., 2020).

Dessa forma, estudantes expostos a múltiplos insucessos escolares acumulam crenças debilitadas quanto à sua capacidade de aprender e reter conteúdos curriculares novos (Fator 1), sentindo-se inseguros quanto às demandas intelectuais mais exigentes próprias da progressão de série. Adicionalmente, essa debilidade de confiança propaga-se para o planejamento de longo prazo, deprimindo a autoeficácia para tomadas de decisão voltadas ao desenvolvimento de carreira (Fator 3). Como postulam Moraes et al. (2021), a autoeficácia vocacional ou profissional requer que o adolescente sinta-se minimamente autônomo e capaz de conduzir com sucesso suas escolhas. Quando o seu histórico escolar é marcado pela marca da reprovação acadêmica, o estudante tende a projetar cenários futuros de exclusão ou insucesso, gerando elevada hesitação e baixa crença de autoeficácia para a tomada de decisões no ingresso do ensino superior ou mercado técnico de trabalho.

Desse modo, evidências provenientes da literatura nacional e internacional em Psicologia Educacional indicam que a reprovação escolar não se constitui em um mecanismo efetivo de reparação das dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, estudos têm associado a reprovação à desmotivação, ao enfraquecimento do autoconceito acadêmico e ao aumento do risco de evasão escolar (Bzuneck, Guimarães, 2010; Sahin, Çoban, 2020). Na presente pesquisa, a ausência de diferenças estatisticamente significativas no rendimento de estudantes repetentes em relação a não repetentes apenas corrobora que a reprovação não promoveu ganhos reais de aproveitamento cognitivo, devendo ser compreendida como um fator gerador de vulnerabilidade na autoeficácia acadêmica.

4.3- Relações entre Autoeficácia, Estratégias Autoprejudiciais e Desempenho

A análise correlacional evidenciou inter-relações significativas de alta relevância teórica para a compreensão do comportamento autorregulatório. Observou-se uma associação positiva entre a autoeficácia geral e o rendimento acadêmico dos discentes ($r_s = 0,38$), demonstrando que estudantes que mais acreditam em suas capacidades tendem a apresentar médias de notas superiores nas disciplinas escolares. Paralelamente, a percepção geral de autoeficácia associou-se

negativamente ao emprego de estratégias autoprejudiciais ($r_s = -0,33$), revelando que quanto menor a confiança do discente em seu funcionamento escolar, maior a tendência declarada ao uso de estratégias autoprejudiciais. Por fim, o emprego de estratégias autoprejudiciais esteve associada negativamente ao rendimento escolar ($r_s = -0,29$).

Esses resultados corroboram com as discussões conduzidas pela literatura da área, na qual, mencionam que o uso de estratégias autoprejudiciais, ocorrem 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).

Por conseguinte, estudantes com percepção fragilizada de autoeficácia vivenciam elevados níveis de ansiedade e dúvida quanto ao seu potencial. Em uma tentativa defensiva de preservar a autoestima social e pessoal de um provável insucesso, esses alunos adotam estratégias autoprejudiciais, tais como procrastinar tarefas, reduzir o tempo de estudo deliberado ou evocar queixas psicossomáticas (Ganda, Boruchovitch, 2016; Torisu, Boruchovitch, 2021).

Embora as estratégias autoprejudiciais atenuem a ameaça de incompetência a curto prazo, na prática, reduz significativamente o esforço real dedicado à aprendizagem, resultando em menor aproveitamento de notas acadêmicas. O consequente insucesso escolar atua como uma nova experiência de fracasso, deprimindo ainda mais a autoeficácia percebida e realimentando um ciclo vicioso de autossabotagem acadêmica (Boruchovitch, 2014; Miranda, Almeida, 2020).

Por fim, destaca-se que a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre gênero, faixas etárias e séries escolares nas escalas gerais de autoeficácia e estratégias autoprejudiciais, indica que, no conjunto de participantes investigados, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias autoprejudiciais apresentaram padrões relativamente semelhantes entre os grupos considerados.

5 Considerações Finais

A presente pesquisa atingiu o objetivo proposto de analisar possíveis relações entre o emprego de estratégias autoprejudiciais, crenças de autoeficácia acadêmicas, 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 do Norte do

Paraná. O estudo evidenciou que crenças robustas de autoeficácia geral estão associadas a maior aproveitamento escolar e menor relato do uso de estratégias autoprejudiciais, ao passo que a reprovação prévia e o período noturno representam zonas de vulnerabilidade na autoeficácia acadêmica.

Não obstante suas contribuições teóricas à literatura nacional sobre autorregulação da aprendizagem, este estudo possui quatro limitações metodológicas cruciais que devem ser assumidas de forma transparente e que delimitam o alcance estatístico de suas conclusões:

1. **Natureza da amostragem:** A amostragem não-probabilística por conveniência (N=111) de uma única instituição pública estadual de Ensino Médio restringe substancialmente a validade externa do estudo. Os resultados descrevem a realidade deste grupo de participantes voluntários, não sendo permitidas generalizações inferenciais amplas para o sistema público brasileiro de Ensino Médio.
2. **Heterogeneidade temporal de coleta:** A coleta em dois momentos (novembro de 2022 e abril de 2023) decorrente da dificuldade de obtenção dos termos de consentimento, gerou uma heterogeneidade nos contextos escolares e uma alta concentração de discentes do 1º ano do Ensino Médio (63%). Alunos ingressantes avaliados no início de 2023 podem apresentar especificidades motivacionais e adaptativas não controladas em comparação aos discentes de final de ciclo letivo de 2022.
3. **Operacionalização do desempenho:** A combinação de médias finais de 2022 com as médias trimestrais de 2023, sem procedimentos de padronização estatística (como escores-z), limita a robustez metodológica da variável desempenho acadêmico. Como as notas originaram-se de múltiplos professores, conteúdos e critérios avaliativos não homogêneos, o uso dessas médias brutas deve ser interpretado estritamente como indicador de tendência correlacional de grupo, refutando-se conclusões absolutas de aumento real de rendimento.
4. **Confiabilidade métrica do Fator 2:** A consistência interna marginal obtida no Fator 2 da AAEM ($\alpha = 0,55$) sugere fragilidade na estabilidade do construto de autoeficácia para atuar na vida escolar para esta amostra específica, exigindo reservas na interpretação teórica de seus achados.

Para contornar as vulnerabilidades apontadas, sugere-se a estruturação de uma agenda investigativa futura que contemple estudos probabilísticos inter-escolares de desenho metodológico longitudinal. O acompanhamento dos discentes ao longo do Ensino Médio viabilizaria o mapeamento causal da trajetória de enfraquecimento das crenças e elevação do uso de estratégias autoprejudiciais. Recomenda-se, outrossim, a adoção de abordagens mistas (qualitativas e quantitativas) com o uso de entrevistas semiestruturadas ou grupos focalizados, capazes de capturar qualitativamente as percepções dos estudantes trabalhadores do período noturno e discentes em situação de reprovação, complementando os dados psicométricos. Por fim, sugere-se que novos estudos avaliem e reportem índices adicionais de fidedignidade, como o *Ômega de McDonald*, garantindo maior estabilidade métrica às escalas de autorregulação brasileiras.

6 Referências

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 117–148, 1993. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP2802_3.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, v. 42, n. 6, p. 613–630, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.001>.

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

BORUCHOVITCH, E.; RUFINI, S. E.; GANDA, D. R.; MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 35, art. 8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 251–277.

CLARKE, I. E.; MCCANN, C. Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, v. 100, p. 6–11, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>.

DE SORDI, L. P. *Motivação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola promotora de autonomia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/964842>.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 19–30.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de Pedagogia. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331–340, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers / Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 32, n. 3, p. 417–425, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na escola e processo de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 201–224.

MORAIS, G. A.; LEME, V. B. R.; MEDEIROS, A. O. F.; PEREIRA-GUIZZO, C. S. Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 1–12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>.

NÚÑEZ, J. C.; FREIRE, C.; FERRADÁS, M. M.; VALLE, A.; XU, J. Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: the mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, v. 42, p. 4350–4361, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97–114.

ROSSI, T.; TREVISOL, A.; SANTOS-NUNES, D.; DAPIEVE-PATIAS, N.; HOHENDORFF, J. Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 23, n. 1, p. 264–271, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>.

SANTOS, D. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de Biologia do Ensino Médio. *Revista de Educación en Biología*, v. 20, n. 1, p. 56–72, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22515>.

SENA, B. C. S.; MURGO, C. S. Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do Ensino Médio? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>.

SILVA, M. L.; CALIATTO, S. G. Análise das estratégias de aprendizagem no ensino médio técnico de administração e informática. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO*, 5., 2017, Braga. *Anais [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47669/1/Livro%20de%20Atas%20V%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20GICAD.pdf>.

TORISU, E. M.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1448–1474, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO09>.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (org.). *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 INTERESSE

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.