

Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar*

Eloisa Hilsdorf Rocha Gimenez

Mestre em Psicologia - PUC-CAMPINAS

Coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário Anhanguera - Unidade Leme

e-mail: eloisa.gimenez@unianhanguera.edu.br

Josiane Maria de Freitas Tonelotto

Doutora em Ciências Médicas - UNICAMP

Professora da Universidade Anhembi Morumbi

e-mail: jotonelotto@anhembi.br

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar o senso de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar de alunos do ensino fundamental. Participaram uma professora de segunda série da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista e seus 28 alunos. Os dados foram coletados em entrevistas individuais com os participantes. Em seguida os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados demonstraram uma similaridade nas avaliações da professora e de seus alunos no que diz respeito às crenças de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, sendo que os alunos apontados como apresentando dificuldades de aprendizagem, foram também aqueles que apresentaram menor senso de auto-eficácia e pior percepção do ambiente escolar na visão de ambos. Pesquisas desta natureza podem contribuir para se compreender melhor os fatores intervenientes no processo ensinar e aprender, apontando novas perspectivas de pesquisa e formas de intervenção.

Palavras-chave: Crenças, auto-eficácia; ambiente escolar; ensino e aprendizagem

Introdução

Reflexões sobre os papéis desempenhados pela escola permitem que se ressalte que ela é um dos locais no qual se estabelece um complexo de relações, em que cada um dos seus integrantes possui um conjunto de representações, teorias e crenças que influenciam e definem as ações observadas nesse ambiente.

Vários são os estudos que têm se preocupado com a investigação sobre as teorias e crenças e suas implicações para a ação docente (Marcelo, 1987; Podell

Abstract

This study aimed at researching into the sense of self-efficacy and the perceptions students of Elementary School had concerning their school environment. The participants of this research were the teacher of a second-grade class of a Municipal School from a city in the interior of São Paulo State together with her 28 students. The research data, which was analyzed from both a qualitative and quantitative perspective, consisted of individual interviews with the participants. Results show a similarity between the teacher's and her students' beliefs as far as the sense of self-efficacy and school environment perceptions are concerned. Students who were believed to have learning difficulties were also the ones who presented the lowest sense of self-efficacy and who had the worst school environment perception from both the teacher's and the students' points-of-view. Research of this kind can contribute to a better understanding of the factors which interfere in the teaching and learning process, as well as show new research perspectives and intervention alternatives.

Key words: beliefs, self-efficacy, school environment, learning and teaching process.

e Soodak, 1994; Pacheco, 1995; Sadalla, 1998; Flavell, Miller e Miller, 1999) e para o processo de ensino-aprendizagem (KRUGER, 1993; MARTINI, 1999; MAGALHÃES E TANCREDI, 2002; MONTALVÃO E MIZUKAMI, 2002). Estes estudos estão pautados por uma linha de investigação que aborda a importância do pensamento do professor e que considera ser a cognição docente guiada por um sistema individual de crenças, valores e princípios.

A preocupação com a forma de pensar do professor tem sido foco de interesse de muitos

pesquisadores e desta forma pesquisas sobre o assunto têm aumentado consideravelmente nestas últimas décadas (SADALLA, SARETTA E ESCHER, 2002 a e b). De modo geral, o resultado da análise destes estudos apontou para as influências que as crenças docentes têm sobre as práticas de professores, no modo como eles preparam as aulas, na forma que irão ensinar e nas escolhas pedagógicas, e conseqüentemente, na sua prática cotidiana.

De acordo com Sadalla (1998) a crença é conceituada como sendo o componente cognitivo da atitude e esta é explicada por Pacheco (1995, p53), como sendo “uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa”. Kruger (1997, p7) conceitua crença como representações mentais as quais estão presentes em nossa subjetividade, exercendo “influência em nossa existência pessoal e vida coletiva”. Afirma ainda que as “crenças são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que a norteiam, fornecendo-lhe sentido e direção” (1997, p8).

A definição de crenças adotada neste trabalho é a proposta por Raymond e Santos (1995), baseada na idéia que crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente suas ações, quer se admita conscientemente ou não.

As crenças que as pessoas possuem permitem que elas emitam seus juízos, suas avaliações, refletindo seus pensamentos, e além disso, guiam e orientam suas condutas. Dessa forma, pode-se entender também que as crenças educacionais são aquelas manifestadas por professores e alunos, as quais portam suas convicções a respeito do processo ensino-aprendizagem e que podem ser reveladas por meio de suas comunicações e comportamentos.

Considerando que o professor é um profissional que permanece a maior parte do tempo com seus alunos, e por ser ele um possuidor de crenças sobre sua profissão e sobre os alunos, torna-se fundamental conhecê-las, uma vez que elas influenciam suas ações.

Sobre a relação entre crenças e ações e sua influência na prática cotidiana, Sadalla (1998) menciona os estudos de Rosental e Jacobson, (1966), os quais verificam as previsões iniciais dos professores sobre seus alunos e a capacidade premonitória dessas previsões.

Collares (1994) e Gama e Jesus (1994) revelaram dados semelhantes ao exposto anteriormente. Collares (1994) buscou compreender as opiniões de professores sobre a causa do não-aprender. A análise das falas dos professores sobre os alunos que julgavam que iriam ou não aprender demonstraram a dimensão da capacidade

preditiva desses professores sobre o desempenho de seus alunos e seu caráter auto-realizador, sem que os mesmos tenham se dado conta da influência e da relação estabelecida entre suas previsões e o desempenho.

Gama e Jesus (1994) em estudo sobre as atribuições causais e expectativas docentes sobre o desempenho escolar dos alunos de uma escola pública, revelaram que aqueles alunos que eram considerados menos inteligentes pelos seus professores e para quem esperavam um desempenho final inferior, eram justamente aqueles que acabavam ficando reprovados.

De acordo com Sadalla (1998) estes seriam exemplos de crenças apresentadas pelos professores, as quais são as responsáveis por suas ações. Torna-se notável a importância e a necessidade das crenças serem reconhecidas e compreendidas pelos professores, para que possam ser alteradas sempre que necessárias.

Conforme visto, os alunos se apresentam como “alvos” das crenças apresentadas por seus professores. No entanto também possuem as suas próprias crenças, que da mesma forma influenciarão suas ações e repercutirão em seus desempenhos.

A auto-eficácia encontra-se entre estas crenças e refere-se ao auto-julgamento do sujeito quanto a sua capacidade de realizar tarefas específicas (BANDURA, 1989).

Schunck (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de determinadas tarefas e num grau de qualidade definida. Ressalta-se nesta definição que a crença de auto-eficácia trata-se de uma avaliação ou percepção quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc, representada pelo termo capacidade, não bastando que todas estas capacidades estejam presentes, mas sim que se acredite que as possua.

Como se formam ou de que fonte se originam estas crenças de auto-eficácia é um aspecto importante para a educação, uma vez que uma das fontes, a principal delas, nos ensina que é através das experiências de sucesso ou fracasso que se vai estruturando esta crença, conforme pode ser verificado abaixo.

As quatro fontes mencionadas por Bandura (1986 *apud* Bzuneck, 2001 b) que dão origem a estas crenças são: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

As experiências de êxito constituem a principal fonte, sendo imprescindível para a formação da crença de auto-eficácia, pois experiências repetidas de êxito em tarefas similares proporcionam informações aos alunos de que poderão dar conta de uma nova tarefa, e vice-

versa, ou seja, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia. Isto é de considerável importância, uma vez que as experiências repetidas de sucesso e fracasso vivenciadas pelos alunos no contexto educacional relacionam-se com o desenvolvimento de alto ou baixo senso de auto-eficácia, e estas repercutem no rendimento dos mesmos.

As experiências vicárias representam uma fonte de influência pautada por observações de modelos, os quais sugerem ao observador que ele, assim como o modelo, também pode dar conta de executar determinada tarefa, ou enfrentar desafios semelhantes, situação esta que o motiva à execução. De acordo com Bzuneck (2001 b), estas representam apenas uma força temporária se não ocorrerem comprovações de êxito real, pois as experiências de fracasso anulariam as crenças de auto-eficácia.

Os alunos também podem desenvolver a auto-eficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm a capacidade de realizar a tarefa em questão, desde que este comunicado venha de pessoas com credibilidade, e principalmente, se houver a comprovação pelos fatos. Caso contrário, a crença de auto-eficácia entrará em declínio, logo as tentativas resultarão em fracassos.

Os estados fisiológicos como, por exemplo, os sintomas de alta ansiedade, constituem a última fonte, a qual indica que, quando estes sintomas são percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade, e assim levam a julgamentos de baixas capacidades numa dada situação.

Com relação a estas quatro fontes, Bandura, (1986) menciona que a informação adquirida das mesmas não influencia a auto-eficácia de modo automático, mas, através de um processamento cognitivo pelo qual o aluno ponderará por um lado, suas próprias aptidões percebidas e suas experiências passadas, e por outro lado, diversos componentes da situação, tais como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber.

Sendo assim, Bzuneck, (2001b) conclui:

“a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume, no final, a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais” (p 125).

Dessa forma, e de acordo com Bandura (1993), é em função desses julgamentos de auto-eficácia que a pessoa age, pois antecipa mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Estando de acordo com

isto é que Boruchovitch (1994), afirma que a auto-eficácia exerce um impacto na seleção de tarefas, no grau de motivação, na qualidade e quantidade de investimento a ser feito, afetando dessa maneira, o nível de desempenho dos alunos.

Percebe-se que esta crença exerce influência na ação do indivíduo, em seu esforço, em sua perseverança, e conseqüentemente em seu desempenho. Os estudos têm apontado isto, demonstrando que alunos com crenças mais altas de auto-eficácia conseguem melhores resultados nas tarefas apresentando, portanto, melhores rendimentos (BORUCHOVITCH, 1994; MONTERO, PIENDA, PÉREZ, PUMARIEGA, RODRIGUES E PÉREZ, 1999; MEDEIROS, LOUREIRO, LINHARES E MARTURANO, 2000; BZUNECK, 2001B; NEVES E BRITO, 2001;2002).

Pesquisas também têm apontado diferenças apresentadas nestas crenças entre alunos com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem. Entre estas estão as realizadas por Chapman (1988), Medeiros e col (2000), as quais revelaram que alunos com dificuldade de aprendizagem apresentaram descrença ou percepção distorcida quanto à própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso.

Medeiros e col (2000), ao compararem crianças que apresentavam queixas de dificuldades de aprendizagem com alunos que apresentavam bom desempenho, demonstrou que as primeiras apresentaram um senso de auto-eficácia inferior às segundas, ressaltando que o senso de auto-eficácia se relaciona com o desempenho.

É dessa forma que estes mesmos autores afirmam que o rendimento escolar pode ser suscetível de ser influenciado pelo senso de auto-eficácia, e que, quando baixo, pode levar a criança a render menos do que realmente poderia, não porque não seja capaz, mas sim porque não acredita em sua capacidade.

Percebe-se que estes estudos estão concordantes com um padrão de funcionamento o qual relaciona o baixo senso de auto-eficácia com baixo desempenho acadêmico. Sobre isto, Boruchovitch (2001) afirma ainda que as crenças de auto-eficácia apresentadas por alunos com dificuldades de aprendizagem, por serem mais baixas, contribuem para gerar problemas motivacionais, e que estes por sua vez, contribuem ainda mais para aumentar as dificuldades de aprendizagem.

Diante destas considerações, fica evidente a importância da escola e de seus professores na construção da auto-imagem, auto-estima e crenças que os alunos vão construindo. Ressalta-se, portanto, que a experiência escolar tem um papel crucial na formação

das autopercepções das crianças. (STEVANATO, LOUREIRO LINHARES E MARTURANO, 2003).

Outra relação de extrema importância no contexto escolar é a relação estabelecida entre professor e aluno. Esta também é uma relação que, de forma muito significativa, influencia o desempenho e aprendizagem dos alunos.

Estudos sobre o assunto revelaram que, não somente a maneira como os alunos se percebem, e como percebem seus professores, mas também a maneira como são percebidos pelos demais, alunos e professores, influencia suas relações sociais e aprendizagem. (TASSONI, 2000; NEGRO, 2001; TONELOTTO E GONÇALVES, 2002). A qualidade desta relação tem, portanto, influência nas experiências dos alunos com a aprendizagem, e como nos afirmam Leite e Tassoni (2002), as relações de mediação feita pelo professor devem

“ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecimento a confiança em suas capacidades e decisões” (p137).

Porém esta relação para se configurar desta forma, dependerá da maneira como o professor percebe o aluno, ou seja de suas crenças e expectativas sobre os mesmos.

Assim, percebe-se e entende-se que, tanto as crenças, como as percepções, as expectativas e atribuições de causalidade do professor sobre o aluno e deste sobre si e sobre o professor interferem e influenciam significativamente na maneira destes se relacionarem e de compreenderem todo o processo de ensino-aprendizagem (BZUNECK, 2001a).

De acordo com as exposições feitas até aqui, o objetivo deste trabalho foi verificar as crenças de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar dos alunos e compará-las com as respostas da professora sobre os mesmos itens, estabelecendo os pontos de convergência e divergência entre eles.

Método

Participantes - Participaram desta pesquisa a) 28 **alunos** de uma classe de segunda série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal

do interior Paulista, de nível sócio econômico baixo, sendo 16 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Desses, todos tinham 8 anos de idade com exceção de uma aluna que tinha 10 anos de idade. b) Uma **professora** dos alunos participantes, 21 anos, formada pelo Curso Normal (Cefam) em 2002, lecionou no ano de 2003 pela primeira vez na escola onde a pesquisa foi realizada. É estudante do 2º ano do curso de graduação em Letras de uma faculdade particular.

Material

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

Termo de Consentimento - necessário para obtenção da autorização dos participantes ou responsáveis pelos mesmos.

Escala de auto-eficácia (Loureiro, 2000) - focaliza a percepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização. É composto por 20 afirmativas, sendo 12 relacionadas à percepção da capacidade do desempenho acadêmico, compreendendo seis afirmativas relacionadas com significado positivo (itens 01,03,05,07,09,20) e seis afirmativas, com significado negativo (itens 02,12,14,16,18,19). As demais, que se constituem em oito afirmativas relacionadas à percepção de desempenho acadêmico, têm como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, compreendendo quatro afirmativas com significado positivo (itens 11,13,15,17), e quatro com significado negativo (04,06,08,10).

As respostas dispõem de duas alternativas, sim ou não, e são pontuadas com valor 0 (zero) ou 1 (um), de acordo com a alternativa escolhida. Para as respostas favoráveis a um senso de auto-eficácia positivo é atribuído um valor 1 (um), que pode corresponder a um sim ou não dependendo do item em questão. No conjunto de 20 itens, nas dez afirmativas positivas a resposta sim é pontuada com valor 1 (um), e nas dez afirmativas negativas a resposta não é pontuada com valor 1 (um). Obtém-se com este critério, a pontuação total, e quanto maior esta for, mais alto será o senso de auto-eficácia da criança.

Escala de auto-percepção no ambiente escolar (Tonelotto, 1998) - visa avaliar como a criança se vê em termos de sua capacidade e da extensão de sentimentos positivos que tem em relação a si mesmo. É composta por 11 itens que admitem dois tipos de respostas, sim e não, em que, para nove deles, a marcação do sim significa atitude positiva, e para apenas dois deles, a marcação da resposta sim tem significado

de atitude negativa.

Procedimento

Após obtenção do consentimento da Secretária da Educação do município e da diretora da escola, os professores de segunda série de uma das escolas da rede municipal foram contatados e convidados a participar, cientes da não obrigatoriedade de participação. Apenas uma professora se prontificou a participar da pesquisa, não havendo necessidade de haver sorteio conforme estava previsto.

Os pais de todos os alunos da classe escolhida foram informados sobre os objetivos, e convidados a participar de uma reunião com a pesquisadora. Nesta, os pais entregaram os termos de consentimentos devidamente assinados, autorizando a participação de seus filhos.

Posteriormente a pesquisadora foi até a sala dos alunos para convidá-los a participar da pesquisa, sendo a eles oferecidas todas as informações necessárias.

Iniciou-se então a coleta de dados com a professora, sendo necessários dois encontros para obtenção dos dados a respeito de todos os alunos de sua sala de aula. As respostas da professora sobre cada aluno referentes às escalas de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, foram marcadas no próprio instrumento.

A coleta de dados com cada aluno foi realizada em apenas um encontro o qual aconteceu no horário de aula. Foram necessários seis encontros para se obter as respostas de todos os alunos. Foram aplicados os instrumentos de auto-eficácia e de auto-percepção do ambiente escolar para que fosse possível compará-los com as respostas da professora sobre os mesmos instrumentos. As respostas dos alunos foram escritas na própria folha do instrumento.

Os dados referentes às escalas de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar foram comparados, por intermédio de provas estatísticas apropriadas, como o teste de Qui-quadrado para análise de frequências esperadas e obtidas e Teste T de Student para comparação de médias obtidas.

Resultados e discussão

Os gráficos abaixo representam os dados obtidos por meio das escalas de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar.

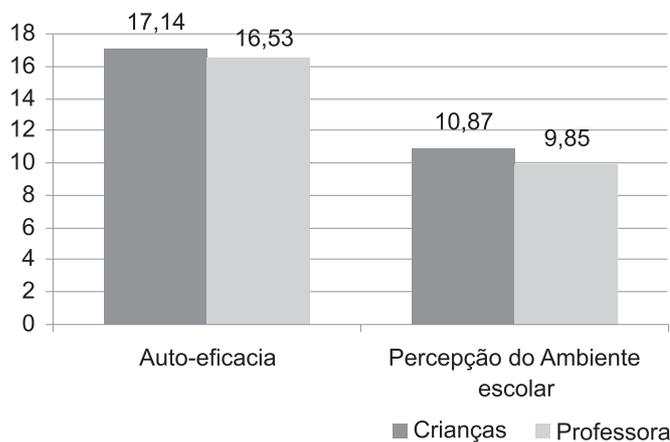


Figura 1 - Média de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar obtida por alunos e professora.

De acordo com os dados apresentados na Figura 01, pode-se observar que não houve diferença significativa entre a avaliação feita pelos alunos e pela professora ($p=0,46$ e $p=0,27$ e $t=0,74$ e $t= 1,10$) no que se refere à auto-eficácia e à percepção do ambiente escolar, apresentando uma pontuação média respectivamente 17,14 e 16,53 pontos para Auto-eficácia e 10,87 e 9,85 pontos para Percepção do ambiente escolar.

Estes resultados possibilitam que se afirme que, ao se analisar os resultados gerais de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, não foi observada diferença entre a avaliação feita pela professora sobre seus alunos e destes sobre si. Isto significa que a percepção de ambos foi semelhante quando realizada uma análise grupal.

Este dado está congruente ao que Tonelotto e Gonçalves (1999) mencionaram sobre a importância da professora conseguir perceber seus alunos de forma semelhantes a eles mesmos, pois isto, segundo as autoras, se constitui em um fator positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado há que se considerar a influência que a professora, a partir de suas crenças e expectativas, pode exercer sobre seus alunos. Estas crenças, conforme mencionado por Collares (1994), Gama e Jesus (1994), Sadalla (1998;2002) e Bzuneck (2001 a) Stevanato e col, (2003), podem influenciar as crenças e auto-avaliação do aluno, sendo importante que o professor as reconheça, uma vez que as mesmas podem influenciar tanto positivamente como negativamente o processo de ensino-aprendizagem

A análise feita não permitiu que se verificassem quais os motivos para a semelhança observada. Estudos posteriores poderão se encarregar de investigar esta relação mais detalhadamente, bem como os motivos que possam explicá-las.

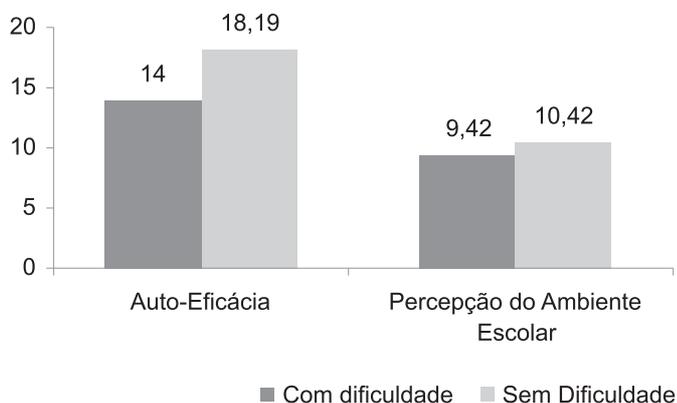


Figura 2 - Médias obtidas na avaliação de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar por alunos com e sem dificuldade de aprendizagem de acordo com a opinião da professora.

De acordo com os dados apresentados na Figura 02 é possível observar uma diferença significativa ($p=0,0001$, $p=0,008$ e $t=-4,41$, $t=-2,84$) quando se compara a avaliação de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar em um grupo de alunos apontados como apresentando ou não dificuldade de aprendizagem. Na avaliação de auto-eficácia, a pontuação média, obtida pelo grupo apontado com dificuldade, foi 14 pontos, e pelo grupo apontado como sem dificuldade, a pontuação média foi 18,19 pontos. Na avaliação da percepção do ambiente escolar, a pontuação média, obtida pelo grupo de alunos apontados com dificuldade, foi 9,42 pontos, enquanto o grupo apontado sem dificuldade obteve pontuação média de 10,42 pontos.

Mediante este resultado é possível constatar que o grupo de crianças, apontado pela professora como apresentando dificuldades de aprendizagem, demonstrou um menor senso de auto-eficácia quando comparado com o outro grupo. Este dado está de acordo com o que foi verificado tanto nos estudo de Chapman (1988) como no de Medeiros e col (2000). Estes autores afirmam que o rendimento escolar pode ser influenciado pelo senso de auto-eficácia, definindo que quando este for baixo, pode levar o aluno a apresentar um rendimento inferior àquele que poderia apresentar, pois não acredita em sua capacidade.

Boruchovitch (2001) também mencionou que as crenças de auto-eficácia apresentadas por alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a ser mais baixas, e que isto contribui para gerar problemas motivacionais, o que pode aumentar ainda mais as dificuldades de aprendizagem.

Verificou-se também que os alunos que foram apontados pela professora como apresentando dificuldades de aprendizagem foram os que apresentaram uma percepção mais negativa do ambiente escolar,

estando isto condizente com a relação existente entre dificuldades de aprendizagem, crenças de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, já mencionado por STEVANATO E COL, (2003). A partir disto, observa-se a importância dos professores promoverem experiências de sucesso, dado que elas podem contribuir para que o aluno apresente crenças mais positivas sobre si e percebam o ambiente escolar também de forma mais positiva.

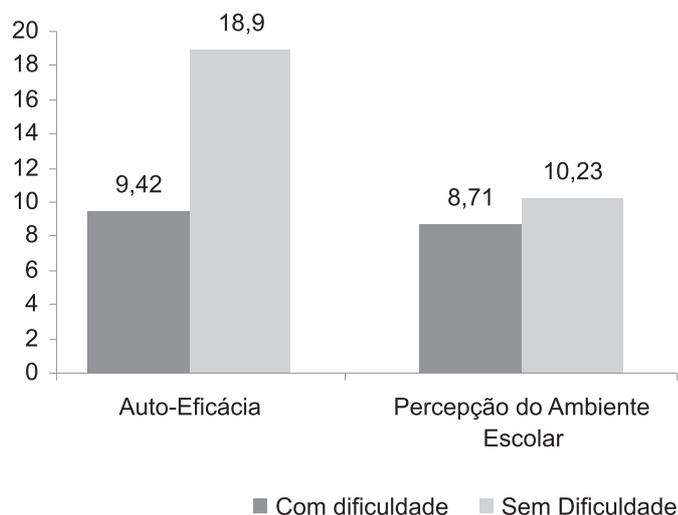


Figura 3 - Médias obtidas na avaliação de Auto-eficácia e Percepção do ambiente escolar para alunos com dificuldade e sem dificuldade na opinião da professora.

De acordo com a Figura 3 é possível observar uma diferença significativa ($p=0,000$ $p=0,028$ e $t=-6,69$, $t=-2,31$) quando se compara a avaliação de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar em um grupo com e sem dificuldade de aprendizagem na visão da professora. Na avaliação de auto-eficácia a pontuação média obtida pelo grupo com dificuldade foi 9,42 pontos e pelo grupo sem dificuldade a pontuação média foi 18,90 pontos. Na avaliação da percepção do ambiente escolar, a pontuação média, obtida pelo grupo de alunos com dificuldade foi 8,71 pontos, enquanto o grupo sem dificuldade obteve pontuação média de 10,23 pontos.

Este resultado mostra haver uma diferença significativa na avaliação da professora quando esta compara alunos com e sem dificuldade de aprendizagem no que diz respeito à auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, estando estes resultados também condizentes com a avaliação realizada pelos alunos, discutida anteriormente.

No entanto nota-se uma diferença importante entre estes resultados obtidos na Escala de auto-eficácia na avaliação dos próprios alunos e da professora. Foi possível verificar que as avaliações realizadas pelos alunos apontados como apresentando dificuldades de

aprendizagem, conforme Figura 2, mostraram-se significativamente superiores à avaliação realizada pela professora sobre os mesmos alunos, conforme Figura 3. Os dados quantitativos foram respectivamente: 14 e 9,42 .

Este resultado revela, portanto, que a professora considerou os alunos com dificuldades de aprendizagem (de acordo com sua percepção) com um senso de auto-eficácia inferior àquele que eles próprios consideraram. Tal resultado permite supor que isto é um fator negativo para o processo de aprendizagem, uma vez que autores como Collares (1994), Gama e Jesus (1994), Sadalla (1998; 2002) e Bzuneck (2001 a) Stevanato e col (2003) afirmam que as crenças e percepções dos professores sobre os alunos exercem influência na maneira como estes se percebem.

Analisando-se a correlação entre os resultados obtidos pelos alunos em auto-eficácia e percepção do ambiente escolar obteve-se correlação positiva significativa, ou seja, quanto maior o senso de auto-eficácia, melhor a percepção do ambiente escolar. A análise de correlação entre os resultados obtidos pela professora em auto-eficácia e percepção do ambiente escolar também foi positiva significativa, ou seja, quanto maior o senso de auto-eficácia, melhor a percepção do ambiente escolar.

Estes resultados revelam que, tanto na avaliação dos alunos, como no da professora o senso de auto-eficácia está relacionado com a percepção do ambiente escolar, ou seja, quanto melhor o aluno avaliou suas capacidades, melhor foi sua percepção do ambiente escolar. Isto se relaciona com o que autores como Bandura (1993) e Boruchovitch (1994) já indicaram sobre a crença de auto-eficácia. Eles apontaram que esta crença é um julgamento da própria pessoa sobre suas capacidades em realizar tarefas específicas e que esta avaliação influencia na ação do indivíduo, no estabelecimento de metas, em sua motivação, esforço, perseverança e desempenho. Dessa forma, alunos que se avaliam mais positivamente, ou seja, que apresentam um senso maior de auto-eficácia tendem a apresentar maior motivação, empenho e esforço diante das tarefas escolares para as quais se julgam capacitados.

As experiências escolares, sejam elas de sucesso ou fracasso, são fatores que contribuem para a promoção ou inibição da confiança dos alunos, como também podem ser responsáveis pela promoção do alto ou baixo senso de auto-eficácia. Concordantes com este fato estão os autores Stevanato e col (2003), que ressaltaram a importância que a escola e seus professores têm na construção da auto-imagem, auto-estima e crenças dos

alunos, como também na influência que exercem na formação das autopercepções das crianças.

Observa-se, portanto, que as crenças de auto-eficácia e a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar recebem influência das experiências e história escolar destes, e que quanto mais positivas estas experiências, maior a tendência dos alunos se avaliarem positivamente e obterem uma melhor percepção do ambiente escolar. E isto está de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ARIAS, A. V. E AGUÍN, I. P. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogia*, ano LVII, nº 214, 525 - 546.
- BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought e action - A social cognitive theory. *Englewood Cliffs*: Prentice hall.
- BANDURA, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Development Psychology*, 25 (5), 729-735.
- BANDURA, A (1993). Perceived self_efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2),117-148.
- BECK, M. L. G. E PONTES NETO, J. A. S. (2002). Atribuições para sucesso em um contexto escolar.. *XXXII Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia – Sustentação Científica da prática em psicologia*. Florianópolis, .255.
- BORUCHOVITCH, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (1), 129-139.
- BORUCHOVITCH, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. ; BRENELLI, R. P.; MATINELLI, S. C. (orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BZUNECK, J. A. (2001 a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A .(orgs). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- BZUNECK, J. A. (2001 b). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A .(orgs). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- CHAPMAN, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: a longitudinal study. *Journal of Education psychology*, 80 (3), 357-365.

- COLLARES, C. A. L. (1994). O cotidiano patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. *Tese de livre-docência, Campinas: FE - UNICAMP.*
- CORSINI, C. F. (1998). Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos. *Dissertação de Mestrado. PUCAMP.*
- FLAVELL, J. H. ; MILLER, P. H. E MILLER, S. (1999). Desenvolvimento Cognitivo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GAMA, A. E. M. P., E JESUS, D. M.; (1994). Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (3),393-410.
- KRUGER, H. R. (1993). Ação e Crenças. *Arquivos Brasileiros de psicologia*, 45 (3 e 4), 3-11.
- KRUGER, H.R. (1997). Crenças e sistemas de crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (1-2), 3-15.
- LEITE, S. A. S. ; TASSONI, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G ; SADALLA, A. M. F. A.; (orgs). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARCELO., C. G. (1987). El Pensamiento del profesor. Barcelona- Espenha: Ediciones CEAC.
- MAGALHÃES, C. R. ; TANCREDI, R. M. S. P. (2002). Como são vistos os alunos que fracassam: Repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, M. G. N. ; REALI, A. M. M. R. (org). *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar.
- MARTINI, M. L. (1999). Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. *Dissertação de Mestrado. FE- UNICAMP.*
- MARTINI, M. L.; DEL PRETE, Z. A .P. (2001). O Fracasso escolar do aluno, na perspectiva do professor: Um estudo sobre atribuições de causalidade. *XXXI Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia –A Construção da Psicologia Brasileira na pesquisa e no Ensino*. RJ,-187-188.
- MEDEIROS, P.C. ; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M.; (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*:13 (3), 327-336.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. (2002). Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: Analisando situações concretas de ensino-aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N. ; REALI, A. M. M. R. (org). *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar.
- MONTEIRO, C. R. ; PIENDA, J. A G.; PÉRES, J. C. N.; PUMARIEGA, S. G.; RODRIGUEZ, M. S. G.; PÉREZ, L. A (1999). Relaciones entre motivacion, estratégias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica del departamento de Psicologia*. Universidad de Valladolid, 1 (1), 41-50.
- NEGRÃO, A. V. G.; MENEZES, A. S.; RÚBIO, A. V. ; PASSOS, D. M.; FRANÇA E. A.; TANAKA, E. S.; PEREIRA, J. C.; BARBOSA, M. J. S. ; FERREIRA, K. V. E PONTES NETO, J. A S.(2001). O sucesso e o fracasso escolar sob a ótica de alunos de quarta série. *XXXI Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia –A Construção da Psicologia Brasileira na pesquisa e no Ensino*. RJ, 218.
- NEGRO, T. C. (2001). Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula. Relatório Técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- NEVES, L. F. ; BRITO, M. R. F. (2001). Relações entre crenças de auto-eficácia e desempenho em matemática de alunos do ensino fundamental. *XXXI Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia –A Construção da Psicologia Brasileira na pesquisa e no Ensino*. RJ, 198.
- NEVES, L. F. ; BRITO, M. R. F. (2002) Relações entre crenças de auto-eficácia, ansiedade e desempenho em matemática– *XXXII Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia – Sustentação Científica da prática em psicologia*. Florianópolis, 236.
- PACHECO, J. A. (1995) O pensamento e a ação do professor. Lisboa. Portugal: Porto Editora.
- PEREIRA, H. O S. (1999). Formação de professores e sucesso /fracasso dos alunos: Representação de Alfabetizadores. *Dissertação de mestrado. PUCAMP.*
- PODELL, D. M.; SOODAK, L. C. (1994). Teachers’s Thinking About Difficult-to-Teach Students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51.
- PONTES NETO, J. A. S. ; RODRIGUES, C. C. O.(2001). Causas atribuídas por alunos de Quinta série ao seu baixo desempenho acadêmico. *XXXI Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia –A Construção da Psicologia Brasileira na pesquisa e no Ensino*. RJ, 205.
- RAYMOND, A. M. E SANTOS, V. (1995). Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teachers preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, jan-fev, vol 46, n 1.
- ROSENTHAL, R. E JACOBSON, L. (1966). Teachers expectancies: Determinants of pupils IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- SADALLA, A. M. F. A. (1998). Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas.:Alínea.
- SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. (2002 a). Análise de Crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G. E SADALLA, A. M. F. A. (orgs). *Psicologia e formação docente: Desafios e conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. (2002 b). Análise da produção científica internacional *XXXII Reunião Anual de Psicologia. Sociedade*

Brasileira de Psicologia – Sustentação Científica da prática em psicologia. Florianópolis, 261-262.

SCHUNCK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4),207-231

STEVANATO, I. S. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*. 8 (1),67-76.

TASSONI, E. C .M. (2000). Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. *Dissertação de Mestrado, FE- UNICAMP*.

TONELOTTO, M. F.; GONÇALVES, V. M. G. (2002). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. *Estudos de Psicologia*, 19 (3), 31-41.

WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1),3-25.

Notas

*Trabalho originado da dissertação de mestrado da primeira autora sob orientação da segunda, para obtenção do título de mestre em Psicologia Escolar, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Recebido em 30 de junho de 2007 e aprovado em 31 de julho de 2007.