

# *Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio*

Tainá Rossi; Aline Trevisol; Daniela dos Santos-Nunes;  
Naiana Dapieve-Patias; Jean Von Hohendorff

How to cite this article:

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 245-253. doi: <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

*Recibido, febrero 13/2019; Concepto de evaluación, junio 15/2019; Aceptado, julio 18/2019*

## **Tainá Rossi\***

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4131-4247>

## **Aline Trevisol**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7721-5144>

## **Daniela dos Santos-Nunes**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0469>

## **Naiana Dapieve-Patias**

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-9602>

## **Jean Von Hohendorff**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7414-5312>

## Resumo

A autoeficácia diz respeito às crenças que cada indivíduo tem sobre suas capacidades de desempenho. Já a motivação para aprender é considerada um construto importante que estimula o indivíduo a realizar suas tarefas. Neste estudo, objetivou-se verificar a correlação entre autoeficácia e motivação intrínseca e extrínseca em adolescentes, investigando possíveis diferenças nas médias por gênero e faixas etárias distintas —adolescentes mais novos (de 14 a 16 anos) e mais velhos (de 17 a 19 anos). Participaram do estudo 296 adolescentes de 14 a 19 anos ( $M = 16.03$ ;  $DP = 0.96$ ), 57 % do gênero feminino, estudantes de Ensino Médio de escolas públicas (66 %) e privadas (34 %). Foram utilizadas uma ficha de dados sociodemográficos, a Escala de Autoeficácia Geral Percebida e a Escala de Motivação para Aprender. Análises descritivas, correlação de Pearson e teste  $t$  de Student para amostras independentes foram realizados. Houve correlação positiva entre autoeficácia e motivação intrínseca, e correlação negativa entre autoeficácia e motivação extrínseca, sendo que as meninas apresentaram médias mais altas na motivação intrínseca e os meninos médias mais altas na motivação extrínseca. Os adolescentes do gênero masculino obtiveram maiores médias de autoeficácia quando comparados com as meninas, e não houve diferença estatisticamente significativa quanto às faixas etárias dos adolescentes. Portanto, estabelecer estratégias nas escolas é fundamental, uma vez que a autoeficácia e a motivação podem interferir no processo de aprendizagem dos adolescentes.

*Palavras-chave:* autoeficácia; adolescentes; Ensino Médio; motivação intrínseca; motivação extrínseca.

\* Naiana Dapieve Patias, Avenida Roraima, 1000, Prédio 74B, Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CEP: 97105-900, Santa Maria-RS, Brasil. Telefone: (55 55) 3220-9231. [naiana.patias@ufsm.br](mailto:naiana.patias@ufsm.br)

## ***Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media***

### Resumen

La autoeficacia se refiere a las creencias que cada individuo tiene acerca de sus propias capacidades para ejecutar una tarea, mientras que la motivación para aprender se considera un constructo de notoria importancia debido a que estimula al individuo a realizar sus tareas. Teniendo en cuenta estos dos conceptos, el objetivo de este estudio fue identificar la correlación entre la autoeficacia y la motivación intrínseca y extrínseca en adolescentes por medio de un análisis de las posibles diferencias en las medias por género y por franjas etarias —adolescentes de 14 a 16 años y de 17 a 19 años—. En total, participaron 296 adolescentes de 14 a 19 años ( $M = 16.03$ ;  $DE = .96$ ) —57 % de género femenino—, estudiantes de educación media de escuelas públicas (66 %) y privadas (34 %). Específicamente, se utilizó una ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) y la Escala de Motivación para Aprender (EMA-EM), instrumentos con los que se realizó un análisis de correlación de Pearson y el test *t* de Student para muestras independientes. Como resultados, se observó una correlación positiva entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, una correlación negativa entre la autoeficacia y la motivación extrínseca, medias más altas para la motivación intrínseca en las mujeres y para la motivación extrínseca en los hombres, y medias más altas en autoeficacia en los hombres. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las franjas etarias. Con esto, resulta fundamental establecer estrategias para las escuelas que tengan en cuenta que la autoeficacia y la motivación pueden interferir en el proceso de aprendizaje de los adolescentes.

*Palabras clave:* autoeficacia, adolescentes, educación media, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

## ***Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers***

### Abstract

Self-efficacy is the belief each one has about their performance abilities. Motivation to learn is considered an important construct that encourages individuals to perform their tasks. This study aimed to verify the correlation between self-efficacy and intrinsic and extrinsic motivation in teenagers, investigating potential differences related to gender and age - younger (14 to 16 years) and older (17 to 19 years) teenagers. 296 adolescents from 14 to 19 years old ( $M=16.03$ ;  $SD=0.96$ ) participated in the study, 57% female, 66% were students from public schools and 34% from private schools. The instruments used were: a sociodemographic data questionnaire, the Perceived General Self-Efficacy Scale and the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for high school students. Descriptive analyses, Pearson correlation and Student's *t*-test for independent samples were performed. The results indicated a positive correlation between self-efficacy and intrinsic motivation, and a negative correlation between self-efficacy and extrinsic motivation. Girls showed higher averages in intrinsic motivation and boys higher averages in extrinsic motivation. Male participants achieve higher means of self-efficacy when compared to girls, and there was no statistically significant difference regarding age. The establishing of strategies in schools is important, once self-efficacy and motivation can interfere in the teenagers' learning process.

*Key words:* self-efficacy, teenagers, high school, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

### **Introdução**

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1978) é considerada uma teoria tanto de aprendizagem quanto de motivação. O aprendizado e a motivação podem ser entendidos, nesta teoria, como resultado de interações recíprocas entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Um componente-chave da motivação na Teoria Social Cognitiva é a autoeficácia, considerada o motor primordial da ação motivada (Cook & Artino Jr, 2016). A

autoeficácia é definida como as crenças que cada pessoa tem sobre suas capacidades de desempenho e de produção de algo. Foi estudada por Bandura, em sua Teoria Social Cognitiva, como um representante intrapessoal dos que mais influenciam o comportamento humano. Essas crenças de autoeficácia determinam os sentimentos, pensamentos, motivação e comportamento das pessoas (Bandura, 1978), além disso podem determinar quanto de esforço os indivíduos gastarão e por quanto tempo persistirão diante dos obstáculos e das experiências aversivas. Desse modo,

quanto maior a autoeficácia percebida, mais ativos tendem a ser os esforços do indivíduo (Bandura, 1978; Rodrigues & Barrera, 2007).

A expectativa de autoeficácia social se baseia em quatro fontes de informação: 1. experiências pessoais; 2. aprendizagem vicária; 3. persuasão verbal e 4. estados fisiológicos. Experiências pessoais referem-se às expectativas de eficácia obtidas por meio de sucessos ou de fracassos repetidos, nas quais o impacto de uma falha negativa é reduzido ou aumentado. Já as aprendizagens vicárias são as ideias de desempenho por meio da observação de experiências de vida dos outros, sejam elas de sucesso, sejam de fracasso. A persuasão verbal, por sua vez, é a tentativa de influenciar o comportamento humano por meio da sugestão, o que leva o indivíduo a acreditar que pode lidar ou não com a situação. Por fim, os estados fisiológicos, causados por ansiedade, estresse e medo, podem levar o indivíduo a julgar-se com baixas capacidades (Bandura, 1994; Bandura, 1978; Bzuneck, 2009; Nunes, 2008; Rodrigues & Barrera, 2007).

A autoeficácia começa a ser cultivada e validada na infância, principalmente na escola, onde são adquiridos conhecimentos e habilidades que fazem com que a criança vá dominando suas competências cognitivas (Bandura, 1994; Bong & Skaalvik, 2003). Portanto, é fundamental que se ofereçam ferramentas que permitam a aquisição de habilidades na infância, desenvolvendo, assim, crenças positivas em relação às próprias capacidades de realização (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Maturano, 2003).

Tradicionalmente, a adolescência é um período de inúmeras mudanças físicas, psicológicas e sociais em que é dada ênfase aos problemas e são negligenciados competências e valores que devem ser promovidos nessa idade (Cerqueira-Santos, Mello Filho, & Koller, 2014; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silves, 2010). Desse modo, potencializar habilidades positivas saudáveis também na adolescência pode auxiliar para que meninos/as consigam desenvolver-se bem no início da idade adulta, pois a autoeficácia positiva está associada também a competências acadêmicas, redução de problemas emocionais ou comportamentais, o que pode resultar no desenvolvimento saudável do adolescente (Franco & Rodrigues, 2018; Oliva et al., 2010).

Indivíduos com diferentes crenças de autoeficácia demonstram diversos níveis de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, que contribuem para melhores percepções sobre si e auxiliam a alcançar resultados desejáveis (Bong & Skaalvik, 2003). Ainda, a autoeficácia pode variar de acordo com o gênero e a faixa etária dos indivíduos (Bacchini & Magliulo, 2003; Baptista, Alves, & Santos, 2008; Lopes & Teixeira, 2012; Martins, Coimbra, Fontaine, & Barrera, 2018; Matias, Rolim, Kretzer, Schmoelz, & Vasconcellos, 2009; Mendes, Nascimento, & Costa-Lobo, 2017; Silva, Beltrame,

Viana, Capistrano, & Oliveira, 2014). Por exemplo, em uma pesquisa internacional realizada com 675 adolescentes de 13 a 19 anos, verificou-se que os meninos apresentam maior autoeficácia quando comparados às meninas. Os autores sugerem que as adolescentes, independentemente da idade, sentem as emoções de forma mais intensa do que os meninos (Bacchini & Magliulo, 2003).

Maiores médias na autoeficácia geral percebida em meninos quando comparados com as meninas foram encontradas em estudos nacionais (Lopes & Teixeira, 2012; Matias et al., 2009; Silva et al., 2014). Por outro lado, Baptista e colaboradores (2008) não identificaram diferenças quanto ao gênero no construto autoeficácia geral quando pesquisados 403 estudantes de graduação, com idades entre 17 a 64 anos. Ainda, no estudo que analisou as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP) para adolescentes, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros (Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell'Aglio, 2012). Em conjunto, os resultados encontrados na literatura sugerem que não há concordância a respeito do gênero e da autoeficácia. Esse aspecto pode ser relacionado aos diferentes instrumentos utilizados ou, ainda, aos diferentes contextos em que as pesquisas foram realizadas.

No que diz respeito às faixas etárias, um estudo nacional realizado com estudantes de escolas públicas não encontrou diferenças estatisticamente significativas (Lopes & Teixeira, 2012). No estudo de Silva et al. (2014), crianças de 7 a 10 anos obtiveram médias semelhantes na autoeficácia. Os resultados encontrados na literatura relacionados às faixas etárias também são divergentes.

Por exemplo, as crenças positivas de autoeficácia poderão auxiliar na decisão profissional; em contrapartida, crenças negativas de autoeficácia fazem com que os sujeitos evitem certas atividades por não se sentirem capazes (Bzuneck, 2009; Nunes, 2008). Além disso, a autoeficácia pode influenciar na motivação dos alunos para aprender, nas estratégias e nos métodos de aprendizagem (Bzuneck, 2009).

Existem diferentes definições e teorias em relação à motivação. Geralmente, entende-se motivação como um processo cujo foco está no alcance de um ou mais objetivo/s e que envolve tanto o início quanto a continuidade da atividade necessária para que se atinja o/s objetivo/s (Cook & Artino Jr, 2016). Em relação às teorias contemporâneas sobre motivação para aprender (Teoria de Expectativa-Valor, Teoria da Autodeterminação, Teoria Social Cognitiva, Teoria de Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação), Cook e Artino Jr (2016) indicam haver os seguintes temas recorrentes entre elas: 1. crenças sobre competência, ou seja, crenças relacionadas à pergunta "Consigo fazer isto?"; 2. valor relacionado ao que será obtido com a tarefa de

aprendizagem, que envolve as perguntas “Eu quero fazer isto?” e “O que irá acontecer (bom ou mau) se eu fizer isto?”; 3. atribuições, ou seja, a que se atribui o resultado atingido (causas externas ou internas)? Especificamente quanto ao valor, os autores indicam a consideração da motivação intrínseca e extrínseca. e 4. as interações sócio-cognitivas, ou seja, que a motivação implica em interações entre um indivíduo e um contexto social mais amplo.

A motivação intrínseca conduz as pessoas ao ato puramente para satisfazer sua curiosidade e/ou desejo de dominar um conteúdo ou atividade, enquanto a motivação extrínseca é direcionada por valores sociais (Cook & Artino Jr, 2016). Portanto, o prazer em estudar, encontrar os colegas e compartilhar experiências dizem respeito à motivação intrínseca. Já a motivação extrínseca diz respeito às desculpas dos estudantes para estudar, sejam elas por recompensas, medo da punição, sejam apenas para se submeterem aos testes avaliativos, sendo ambos os fatores facilmente percebidos na escola (Ribeiro, Prasniski, Gallon, & Santos, 2016).

Considerando a importância dos construtos autoeficácia e motivação para aprender, o presente estudo teve como objetivo verificar a possível correlação entre autoeficácia geral percebida e motivação intrínseca e extrínseca. Além disso, buscou-se investigar se havia diferenças nas médias entre adolescentes do gênero masculino e do feminino e por faixa etária, adolescentes mais novos (de 14 a 16 anos) e mais velhos (de 17 a 19 anos), estudantes do Ensino Médio de escolas do Rio Grande do Sul.

## Método

Estudo de caráter quantitativo, transversal, correlacional e comparativo (Breakwell, Hammond, Fife-Schaw, & Smith, 2010).

### Participantes

Foram contatadas escolas públicas e privadas a partir da rede de contato dos/as pesquisadores/as, configurando-se como uma amostra não probabilística, de conveniência. Participaram 296 adolescentes de 14 a 19 anos ( $M = 16.03$ ;  $DP = 0.96$ ), 57 % do gênero feminino, estudantes de Ensino Médio de escolas públicas (66 %) e privadas (34 %) de três cidades situadas no norte do estado do Rio Grande do Sul. A maior parte dos adolescentes era alunos do segundo ano (48 %), seguido pelos estudantes do terceiro ano (29 %) e do primeiro ano do Ensino Médio (23 %). Foram incluídos no estudo apenas adolescentes estudantes do Ensino

Médio e com idade máxima de 19 anos. Como critério de exclusão, não participariam do estudo alunos de inclusão, os quais foram previamente indicados pelas professoras de cada turma.

### Instrumentos

*Ficha de dados sociodemográficas.* Ficha construída para o estudo, com questões referentes a informações como gênero do/a participante, idade e escolaridade.

*EAGP (versão Sbicigo et al., 2012, traduzida e adaptada de Schwarzer & Jerusalem, 1995).* Escala que objetiva avaliar a percepção de autoeficácia, ou seja, a crença que o indivíduo possui acerca de suas capacidades (cognitivas, motivacionais, afetivas e comportamentais) para alcançar um objetivo, lidar com uma situação ou desempenhar uma tarefa. Consiste em um instrumento de autorrelato, com 10 itens respondidos em formato tipo Likert (de 1 — não é verdade a meu respeito a 4 — é totalmente verdade a meu respeito). A pontuação se dá por meio da soma dos valores dos itens, não havendo ponto de corte. Possui alfa de Cronbach de 0.85 para a escala geral, obtido em um estudo com adolescentes de 12 a 18 anos de escolas públicas do Rio Grande do Sul, que indicou evidências de validade e confiabilidade para avaliar a autoeficácia em adolescentes (Sbicigo et al., 2012). No estudo atual, o alfa de Cronbach foi de 0.84.

*Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio (EMA-EM) (Neves & Boruchovitch, 2007).* Instrumento com 34 afirmativas respondidas em escala tipo Likert de três pontos (nunca, às vezes e sempre) com objetivo de avaliar a motivação da aprendizagem em alunos de Ensino Médio. É composta por dois fatores: motivação intrínseca (MI) ( $\alpha = 0.86$ ) e motivação extrínseca (ME) ( $\alpha = 0.80$ ), sendo que cada um desses fatores é composto por 17 afirmativas. Somam-se todos os itens para ter um escore geral sobre a motivação e somam-se os itens da MI e ME, separadamente, para obter-se um escore individual, por tipo de motivação. No presente estudo, o alfa de Cronbach total da escala foi de 0.65. Por fatores, o alfa de Cronbach foi de 0.76 para a motivação extrínseca e de 0.85, para a motivação intrínseca.

### Procedimentos

O presente estudo insere-se em um estudo maior intitulado “O que motiva o adolescente a aprender e a permanecer na escola”, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma faculdade privada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n.º 56453116.4.0000.531. As escolas participantes foram escolhidas por conveniência a partir da

rede de contato do/as pesquisador/as. Para obter o consentimento das escolas, foram apresentados os objetivos e como seria realizada a coleta dos dados. As escolas que aceitaram participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Institucional. Em seguida, dias e horários para convidar os alunos a participarem foram agendados. No encontro com os alunos, foram explicados os objetivos do projeto e a voluntariedade na participação. Aos/às participantes foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a assinatura do responsável, que consentiu sua participação, e o Termo de Assentimento (TA), assentindo sua participação. Foi explicado aos/às participantes sobre o anonimato e o sigilo das informações, bem como sobre a não obrigatoriedade em participar, de acordo com as Resoluções 466/2012 (Ministério da Saúde do Brasil, 2012) e 510/2016 (Ministério da Saúde do Brasil, 2016). A equipe de pesquisa voltou à escola para recolher os TCLE e os TA e marcar a coleta de dados, segundo a disponibilidade dos alunos e a de horário e espaço das escolas. A coleta de dados ocorreu em dias e horários previamente combinados com a direção e os alunos, e foi realizada nas salas de aula das respectivas escolas, de forma coletiva, com duração média de 30 minutos.

#### Análise dos dados

Com o intuito de verificar a normalidade das variáveis investigadas, foram considerados os valores de  $p > 0.05$  para o teste de Kolmogorov-Smirnov. Considerando a normalidade na distribuição dos escores da variável autoeficácia e na motivação para aprender, análises paramétricas foram realizadas.

Inicialmente, realizaram-se análises descritivas (médias, desvios-padrão) e de correlação de Pearson no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22.0. A análise de correlação de Pearson foi realizada com o intuito de verificar a possível correlação entre a autoeficácia geral percebida e a motivação intrínseca e extrínseca para aprender. Em seguida, a idade foi computada em faixas

etárias (de 14 a 16 anos, adolescentes mais novos, e de 17 a 19 anos, adolescentes mais velhos), considerando-se a mediana. Após computar as variáveis, o teste  $t$  de Student para amostras independentes foi realizado para verificar possíveis diferenças entre a autoeficácia geral e a motivação intrínseca e extrínseca por faixa etária e gênero. A análise de tamanho de efeito ( $d$  de Cohen) entre os grupos em que houve diferenças estatisticamente significativas foi realizada.

## Resultados

Os resultados indicaram correlação positiva e fraca entre autoeficácia geral percebida e motivação intrínseca ( $r = 0.25$ ;  $p < 0.001$ ) e correlação negativa e fraca entre autoeficácia geral percebida e motivação extrínseca ( $r = -0.13$ ;  $p = 0.03$ ). Os adolescentes do gênero masculino possuíam médias mais altas de autoeficácia quando comparados com as meninas com tamanho de efeito  $d = 0.40$ . Já em relação à idade, não houve diferença estatisticamente significativa entre adolescentes mais novos e mais velhos. Os resultados estão apresentados na Tabela 1.

No que diz respeito à motivação, as meninas apresentaram maior escore na motivação intrínseca para aprender quando comparadas aos meninos com tamanho de efeito  $d = -0.39$ . Já os meninos tiveram maior motivação extrínseca para aprender do que as meninas com tamanho de efeito  $d = 0.26$ . Não houve diferença entre faixas etárias na motivação para aprender. Os resultados estão apresentados na Tabela 2.

## Discussão

O objetivo principal deste estudo foi verificar a possível correlação entre autoeficácia e motivação (intrínseca e extrínseca) para aprender. Além disso, buscou-se identificar se há diferenças nas médias dos construtos entre adolescentes do gênero masculino e feminino de diferentes faixas etárias, estudantes do Ensino Médio de escolas do Rio Grande do

Tabela 1.

*Comparação do escore total na EAGP de acordo com gênero e faixa etária*

		M	DP	$t$	$gl$	$p$	$d$
Gênero	Masculino	31.63	4.64	3.403	278	<0.01	0.40
	Feminino	29.69	4.99				
Faixa etária	Mais novos	30.63	5.00	0.569	163	0.57	-
	Mais velhos	30.27	4.77				

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2.  
*Comparação da motivação intrínseca e extrínseca de acordo com gênero e faixa etária*

		M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivação intrínseca							
Gênero	Masculino	37.93	5.66	-3.27	292	0.001	-0.39
	Feminino	40.07	5.45				
Faixa etária	Mais novos	39.37	5.74	1.03	292	0.30	-
	Mais velhos	38.62	5.34				
Motivação extrínseca							
Gênero	Masculino	29.72	4.71	2.18	292	0.03	0.26
	Feminino	28.51	4.63				
Faixa etária	Mais novos	29.13	4.72	0.54	290	0.59	-
	Mais velhos	28.80	4.64				

Fonte: elaboração própria.

Sul, Brasil. Os resultados apontam correlação positiva e fraca entre motivação intrínseca e autoeficácia, e correlação negativa e fraca entre motivação extrínseca e autoeficácia. Ainda, indicam diferença por gênero na autoeficácia e na motivação, não havendo diferenças estatisticamente significativas por faixa etária nos construtos investigados.

De acordo com os resultados, adolescentes com maior autoeficácia tendem a ter maior motivação intrínseca, enquanto adolescentes com baixa autoeficácia tendem a ter maior motivação extrínseca. A literatura aponta que pessoas com maior senso de autoeficácia tendem a ficar mais motivadas para alcançar sucesso nas suas ações, vendo os desafios de forma positiva, pois suas crenças são mais otimistas (Rodrigues & Barrera, 2007). Um estudo realizado no interior de São Paulo avaliou estudantes do Ensino Fundamental, de escolas públicas. Os resultados obtidos corroboram o presente estudo, verificando associação negativa entre autoeficácia e motivação extrínseca, e relação positiva entre autoeficácia e motivação intrínseca (Martinelli & Sassi, 2010). No geral, pode-se inferir a importância da autoeficácia no que diz respeito à motivação intrínseca para aprendizagem e para o sucesso acadêmico, pois não depende de fatores externos para sua ocorrência, em contraponto com a motivação extrínseca.

No que diz respeito ao gênero, no presente estudo, os meninos mostraram maior autoeficácia quando comparados às meninas. Esse resultado corrobora pesquisas anteriores que obtiveram os mesmos resultados (Baptista et al., 2008; Lopes & Teixeira, 2012; Matias et al., 2009). Uma possível explicação para essa diferença pode ser devido ao papel

de gênero. Tradicionalmente, o papel de gênero atribuído às meninas e às mulheres está associado à passividade e à subserviência (De Souza, Baldwin, & da Rosa, 2000). Enquanto isso, o papel de gênero atribuído aos meninos e aos homens está relacionado à ação e ao controle (Minayo, 2005). Portanto, é possível inferir que o papel de gênero atribuído a cada gênero pode influenciar a percepção de autoeficácia. Enquanto meninas são socializadas para serem passivas e subservientes, meninos são socializados para serem ativos e controladores. Pode-se supor que a passividade e a subserviência atribuídas ao gênero feminino façam com que meninas não se percebam como capazes de realizar algo, enquanto a atividade e o controle masculinos indiquem aos meninos que são capazes.

Mulheres costumam atribuir suas conquistas à sorte, às chances e às outras pessoas (Baptista et al., 2008), além de serem mais vulneráveis a alguns problemas psicológicos (Castro, Ponciano, & Pinto, 2010), sentir as emoções mais intensamente e ter menos otimismo (Bacchini, & Magliulo, 2003). Um aspecto importante referente à adolescência e que pode associar-se à autoeficácia principalmente das meninas é a imagem corporal (Bacchini & Magliulo, 2003). Esse aspecto pode ser um fator relevante e contribuir para a baixa autoeficácia em meninas, já que na adolescência, com o despertar da puberdade e as consequentes mudanças corporais, pode ser comum o descontentamento com o próprio corpo.

Neste estudo, as meninas indicaram maior motivação intrínseca, enquanto os meninos, maior motivação extrínseca. Os resultados estão de acordo com o estudo de Paiva

e Boruchovitch (2010), no qual as meninas tinham menores índices de reprovação e maior motivação intrínseca, enquanto os meninos, maior índice de reprovação e eram mais motivados extrinsecamente. Nesse sentido, a motivação extrínseca dos meninos significa que eles acreditavam que o baixo desempenho escolar podia ser explicado pela relação ruim com os professores ou por outros aspectos que não dizia respeito a eles próprios. Além disso, de acordo com Cook e Artino Jr (2016), as teorias contemporâneas sobre motivação indicam que o construto não pode ser totalmente explicado apenas como um fenômeno individual, uma vez que envolve interações entre o indivíduo e o seu contexto social. Considerando a dialogicidade entre fatores individuais e contextuais, o resultado de que meninas tenham indicado maior motivação intrínseca, enquanto os meninos, maior motivação extrínseca, pode ser compreendido a partir de questões de gênero. A dedicação aos estudos e às atividades de concentração tendem a ser vistas como atividades femininas. Assim, pode ser que meninas tenham motivação intrínseca devido ao incentivo contextual que recebem para estudar.

Segundo Pereira (2015), baixa motivação para aprender em adolescentes pode estar relacionada às dificuldades de aprendizagem. Em seu estudo com 275 alunos do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem e 275 alunos sem dificuldades de aprendizagem, foram aplicados um questionário sociodemográfico e clínico, um questionário de rendimento escolar e um questionário de atribuição de competências e de causas. Verificou-se que as dificuldades de aprendizagem nem sempre estão relacionadas aos déficits de desempenho negativo ou fraco, mas à falta de motivação e interesse em aprender. Essa falta de motivação e interesse pode fazer com que o/a aluno/a se esquivasse de atividades que possam julgá-lo/a com baixas aptidões. Isso não está relacionado à baixa capacidade em aprender. Esse aspecto é importante, pois demonstra que a motivação se associa à crença em aprender.

Em relação à idade, os resultados deste estudo não demonstraram associações significativas, tanto para a autoeficácia quanto para a motivação em adolescentes. A literatura aponta algumas discordâncias em relação às faixas etárias e sua influência na autoeficácia. Por exemplo, para Ortiz e Gándara (2002), há diferenças na autoeficácia por idade, pois, com a chegada da adolescência, tanto para meninos quanto para meninas, a autoeficácia tende a diminuir, porque a adolescência é um momento de transformações intensas no que diz respeito não somente ao corpo, mas também ao domínio acadêmico e social. Portanto, a tendência é de que, com o aumento da idade, a autoeficácia diminua. No entanto, no presente estudo, não foram encontradas diferenças entre faixas etárias na autoeficácia. Tal ausência de diferenças

pode estar relacionada às faixas etárias investigadas (de 14 a 16 anos e de 17 a 19 anos), pois, embora o intervalo entre a idade mínima de uma faixa e máxima de outra seja de cinco anos, o limite superior da primeira faixa e o inferior da segunda são próximos. Cogita-se que tal proximidade possa ter influenciado os resultados relacionados à idade.

Sobre a motivação para aprender, na presente amostra, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Tal resultado corrobora o estudo de Pansera, Valentini, Souza e Berleze (2016), no qual não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente em relação às faixas etárias e à motivação. A amostra foi composta por 142 crianças de 9 e 10 anos do Ensino Infantil e Fundamental, sugerindo que, independentemente da faixa etária, esta não exerce influência na motivação (Pansera et al., 2016). No entanto, em estudo realizado por Paiva e Boruchovitch (2010), do qual participaram 120 alunos de Ensino Fundamental, com idades entre oito e 14 anos, estudantes da 3ª e 5ª série, os resultados indicaram maiores níveis de motivação intrínseca nas crianças mais novas quando comparadas às mais velhas, isso porque as mais novas tinham uma percepção diferenciada de inteligência. No geral, os resultados indicam que a idade é uma variável que precisa ser investigada, pois não há consenso na literatura.

Por meio deste estudo, foi possível perceber que a autoeficácia geral percebida e a motivação intrínseca para aprender estão associadas positivamente. Tal resultado é coerente. Ao se analisar o conceito de autoeficácia geral percebida (crenças que cada pessoa tem sobre suas capacidades de desempenho e de produção de algo, segundo Bandura, 1978) e de motivação intrínseca (prazer em estudar, encontrar os colegas e compartilhar experiências, segundo Ribeiro et al., 2016), percebe-se que ambos dizem respeito a fatores internos (por exemplo, crenças e prazer). Relação contrária foi verificada entre a autoeficácia geral percebida e a motivação extrínseca. Indivíduos com baixa autoeficácia acabam tendo maior motivação extrínseca, ou seja, seu desempenho está atrelado a variáveis ambientais, e não internas. Tal resultado também se mostra coerente ao se analisarem os conceitos de autoeficácia geral percebida e motivação extrínseca (recompensas ou punições ambientais como consequência de determinado comportamento). Como a autoeficácia geral percebida, componente intrapessoal do comportamento, é baixa, o indivíduo acaba guiando seu comportamento pelas recompensas ambientais, o que não é adequado, visto ser importante que os adolescentes tenham prazer em estudar, pois nem sempre obterão recompensas ou punições.

Meninos apresentaram maior média na autoeficácia quando comparados com as meninas, corroborando alguns estudos anteriores. Isso indica que os meninos se sentem mais

confiantes e capazes na realização de suas tarefas, quando comparados com as meninas. Esses resultados evidenciam que é necessário o planejamento de intervenções para o aumento da autoeficácia de meninas. Tais intervenções não devem ter como foco apenas o indivíduo, mas seu contexto, tendo em vista que concepções acerca do papel gênero podem influenciar a percepção de autoeficácia das meninas. Assim, a problematização sobre o papel de gênero, principalmente em relação ao papel atribuído ao gênero feminino, deve fazer parte do cotidiano escolar.

No que diz respeito à motivação, as meninas apresentaram maior motivação intrínseca e os meninos maior motivação extrínseca, não sendo observadas diferenças na motivação por faixas etárias. As diferenças em relação ao gênero podem indicar que as meninas têm mais prazer em estudar quando comparadas aos meninos. Não encontrar diferenças entre as faixas etárias e a motivação pode demonstrar que os alunos se motivam de maneira homogênea na adolescência, não havendo diferenças entre diferentes faixas etárias nessa etapa. No entanto, diante do panorama de falta de consenso nos resultados de estudos sobre a faixa etária, é necessário que novos estudos sejam conduzidos e que incluam demais variáveis (por exemplo, reprovação escolar, desempenho escolar, sintomas de depressão, ansiedade e estresse, rede de apoio social, características da escola como o clima escolar, se é de turno regular ou integral etc.) e técnicas de análise mais robustas, como regressão linear múltipla.

Os resultados deste estudo devem ser utilizados com cautela tendo em vista suas limitações. Foram utilizadas apenas medidas de autorrelato e somente um/a informante (o/a próprio/a adolescente). Estudos futuros podem incluir múltiplos informantes (por exemplo, pais e/ou professores), bem como medidas diversas, tais como rendimento escolar, aspectos do contexto escolar (infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos utilizados). A amostra deste estudo foi proveniente de três cidades do Rio Grande do Sul, Brasil, podendo refletir especificidades desses contextos, e não tendências gerais. Além disso, a correlação entre os construtos avaliados, embora fraca, pode ocorrer em função do tamanho amostral.

Estudos futuros com amostras mais abrangentes, tanto quantitativa como geograficamente, bem como com maior amplitude de faixa etária podem ser conduzidos a fim de aprofundar o conhecimento sobre autoeficácia e motivação para aprender. Tendo em vista o papel primordial da educação para o futuro das crianças e dos adolescentes, e, em nível macro, para o país como um todo, é necessário investir em estratégias de potencialização da autoeficácia e da motivação intrínseca dos estudantes. O atual panorama dos Ensinos Fundamental e Médio, pautado na padronização do ensino, na pouca atenção às diferenças e aos interesses

individuais, bem como focado nas recompensas externas (notas) pode acabar fomentando baixos níveis de autoeficácia e de motivação intrínseca.

## Referências

- Bacchini, D. & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-350. doi: 10.1023/A:1024969914672
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy: In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (vol. 4, pp. 71-81). New York, USA: Academic Press (reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic).
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Journal Behaviour Research and Therapy*, 1, 130-161. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Baptista, M. N., Alves, G. A. da S., & Santos, T. M. de M. dos. (2008). Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle evidências de validade entre os construtos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271. doi: 10.1590/S1414-98932008000200004
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 1040-726X/03/0300-0001/0
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3ª ed.). Porto Alegre, BR: Artmed.
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em E. Boruchovitch & J. A Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis, BR: Vozes.
- Castro, E. K. de., Ponciano, C. F., & Pinto, D. W. (2010). Autoeficácia e qualidade de vida de jovens adultos com doenças crônicas. *Revista Aletheia*, 31, 137-148. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n31/n31a12.pdf>
- Cerqueira-Santos, E., Mello Filho, O., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. Em L. Habigzang, E. Schiro, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes* (pp. 15-27). Porto Alegre, BR: Artmed.
- Cook, D. A. & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. doi: 10.1111/medu.13074
- De Souza, E., Baldwin, J. R., & Rosa, F. H. da. (2000). A construção social dos papéis sexuais femininos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 485-496. doi: 10.1590/S0102-79722000000300016
- Franco, G. R. & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: Uma revisão narrativa

- da literatura. *Temas em Psicologia*, 26(4), 2267-2282. doi: 10.9788/TP2018.4-20Pt
- Lopes, A. R. & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100003)
- Martinelli, S. de. C. & Sassi, A. de. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(43), 780-791. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n4/v30n4a09.pdf>
- Martins, L. L. P., Coimbra, S., Fontaine, N. M., & Barrera, S. D. (2018). Preditores de autoeficácia acadêmica em jovens portugueses e brasileiros cursando ensino profissional. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 6-22. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200002)
- Matias, T. S., Rolim, M. K. S. B., Kretzer, F. L., Schmoelz, C. O., Vasconcellos, D. I. C., & Andrade, A. (2009). Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. *Revista da Educação Física-UEM*, 20(2), 235-243. doi: 10.4025/reveducfisv20n2p235-243
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Maturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17239.pdf>
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2017). Autoeficácia Percebida e Afetos no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 57-62. doi: 10.17979/reipe.2017.0.02.2658
- Minayo, M. C. de S. (2005). Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 23-26. doi: 10.1590/S1413-81232005000100005
- Ministério da Saúde do Brasil (2016). *Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)
- Ministério da Saúde do Brasil (2012). *Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012*. Recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. doi: 10.1590/S0102-79722007000300008
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1679-33902008000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000100004)
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L. Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562
- Ortiz, M. A. C. & Gándara, M. V. D. B. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28079751\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_autoeficacia\\_en\\_ninos\\_y\\_adolescentes?ev=publicSearchHeader&\\_sg=9z5o52\\_VzLT8gvj-xkRueebe0\\_EQ2XL63LwPAREST5BI-rC4ItTJYx4GvR6x5OdBDd3qlcrNg2yemTo](https://www.researchgate.net/publication/28079751_Evaluacion_de_la_autoeficacia_en_ninos_y_adolescentes?ev=publicSearchHeader&_sg=9z5o52_VzLT8gvj-xkRueebe0_EQ2XL63LwPAREST5BI-rC4ItTJYx4GvR6x5OdBDd3qlcrNg2yemTo)
- Paiva, M. L. M. F. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122131017>
- Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S. de., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 313-320. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282347789014>
- Pereira, F. O. (2015). Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 525-536. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193889
- Ribeiro, M. E. M., Prasniski, M. E. T., Gallon, M. da S., & Santos, B. S. dos. (2016). Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema*, 13(2), 54-67. doi: 10.15536/thema.13.2016.54-67.337
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472007000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006)
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell' Aglio, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Revista Psico*, 43(2), 139-146. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. doi: 10.1590/S0102-37722010000200004.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Silva, J. da., Beltrame, T. S., Viana, M. da S., Capistrano, R., & Oliveira, A. do. V. P. de. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. doi: 10.1590/2175-3539\2014\0183760