**Determinantes socioeconômicos da confiança dos alunos de Ensino Médio em seu de desempenho escolar futuro**

Kleber da Silva Cajaiba

Fucape Business School

Cristiano Machado Costa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Resumo**

O objetivo da pesquisa é identificar como o ambiente familiar, as características do indivíduo e outras variáveis (cidade e turno) afetam estudantes do ensino médio quanto à sua confiança em seu desempenho escolar futuro. A amostra foi composta por 12.334 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Vitória-ES no ano de 2011. Os resultados corroboraram a literatura teórica contemporânea. Maior autoestima, a existência de uma conversa entre pais e filhos sobre cotidiano escolar e a renda familiar foram os principais fatores que aumentaram a confiança em um melhor desempenho escolar futuro. Ao contrário, o histórico de reprovação diminuiu a probabilidade de o estudante estar confiante quanto ao seu desempenho escolar futuro.

**Palavras-chave**: autoestima; confiança; desempenho escolar.

**Abstract**

This article aims to identify how family background, individual characteristics and other variables (city and turn) affect high school students concerning their confidence in their future academic performance. The sample contains 12,334 students enrolled in the first year of high school from public schools in the Metropolitan Area of Vitória-ES in 2011. Results support the contemporary theoretical literature. Greater self-esteem, the existence of a frequent conversation between parents and children about school life and household income were the main factors that increased confidence over future school performance. Rather, a history of failing school decreased the likelihood of the student being confident about their future school performance.

**Keywords**: self-esteem; confidence; school performance.

**Classificação JEL**: D83, I21, I29

**Área ANPEC**: Área 12 - Economia Social e Demografia Econômica

**1 Introdução**

# No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[[1]](#footnote-1), em 2011, 32,2% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade abandonaram a escola ou não concluíram o nível médio. Para o mesmo ano e nível de ensino, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[[2]](#footnote-2) divulgou taxa de reprovação de 13,1% (maior número desde 1999) e taxa de abandono escolar de 9,5%. Não por acaso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o ensino médio, decaiu ou manteve-se estável em 16 estados brasileiros, de 2009 para 2011.

# A falta de bom desempenho no ensino médio tornam os jovens menos propensos a alcançar qualificação educacional superior, empregabilidade estável e remuneração mais elevada. Níveis mais altos de escolaridade são como uma porta de entrada para melhores oportunidades de trabalho e ganhos. (OECD, 2005; OECD, 2013).

# Segundo Marzano (2000), apesar do volume de investimentos nas escolas e na formação de professores fazer diferença, a chave para a realização educacional está no aluno. Neste sentido, sem desconsiderar o fato reconhecido de que as habilidades cognitivas e não cognitivas são de natureza multidimensional, ou diminuir a importância da interação entre elas, estudos recentes voltados à psicologia da educação e economia têm indicado que a confiança[[3]](#footnote-3) possui relação positiva com o sucesso educacional. Em suma, altos níveis de habilidade cognitiva, por si só, não garantem realização, pois, o simples fato de existirem pequenas diferenças nos níveis de confiança de indivíduos idênticos cognitivamente pode resultar em padrões divergentes de acumulação de capital humano (STANKOV, MORONY, LEE, 2013; STANKOV, LEE, LUO, HOGAN, 2012; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012; CUNHA, HECKMAN, SCHENNACH, 2010).

# Os fatores socioeconômicos são destacados agentes geradores e mantenedores de confiança em todas as fases da vida de um indivíduo, especialmente da infância até a adolescência, períodos de formação e consolidação das habilidades cognitivas e não cognitivas (CUNHA, HECKMAN, SCHENNACH, 2010; CUNHA, HECKMAN, LOCHNER, MASTEROV, 2005; TAVANI, LOSH, 2003). Ambiente familiar, questões étnicas, profissão, renda, educação e gênero são variáveis percebidas em pesquisas relacionadas à influência do contexto socioeconômico sobre o desenvolvimento e manutenção da confiança. (JAKOBSSON, 2012; LAAR, 2000; STANKOV, 2000; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012).

# O objetivo do presente estudo é identificar como o ambiente familiar, as características do indivíduo e outras variáveis afetam os estudantes do ensino médio regular das Escolas Estaduais da Grande Vitória – ES, quanto à confiança em seu desempenho escolar futuro: passar de ano, completar o ensino médio e entrar numa faculdade. O trabalho tem como motivação contribuir para a discussão sobre a confiança como atributo importante ao resultado escolar dos adolescentes, diante de suas expectativas e aspirações educacionais.

# A pesquisa pretende responder ao questionamento: Quais são os determinantes socioeconômicos que influenciam a confiança dos alunos quanto ao seu desempenho escolar futuro? Para tanto, foram utilizados dados do Projeto Observatório da Educação, colhidos entre abril e junho de 2011. O total de alunos respondentes ao questionário socioeconômico aplicado pelo Projeto foi de 13.664, todos matriculados no ensino médio regular, em 85 escolas públicas estaduais da Grande Vitória – ES. Cada questionário possuía 84 perguntas direcionadas, principalmente, ao contexto socioeconômico e características individuais dos participantes. A amostra final considerada neste estudo foi resumida a 12.334 observações.

# Os resultados dos modelos Probit indicam que as características individuais: de idade, ser do sexo masculino, não se considerar branco e ter histórico de reprovação na escola diminuem a propensão dos estudantes confiarem num bom desempenho estudantil futuro. Ao contrário, a autoestima, ou seja, ter motivos para orgulhar-se de si, apresentou um impacto positivo na probabilidade de crença de sucesso educacional, entre os pesquisados. O fato de haver conversa entre pais e filhos sobre o dia-a-dia da escola se comportou, em todo o estudo, como característica que aumenta a probabilidade de confiança dos discentes. Da mesma forma, a escolaridade da mãe no patamar de pós-graduação, mestrado e doutorado, representou acréscimo positivo, sempre. A renda familiar se mostrou significativa e positiva à confiança. Por fim, observa-se que quanto mais longo o prazo de realização dos objetivos dos alunos (passar de ano, concluir o ensino e entrar em uma faculdade), maior se mostrou a interferência positiva de níveis mais elevados renda familiar e de educação da mãe na confiança dos estudantes.

**2 Referencial Teórico e Desenvolvimento das Hipóteses**

A seguir, é apresentado o referencial teórico e empírico que deu suporte às escolhas das variáveis a serem estudadas e em seguida o desenvolvimento das hipóteses analisadas.

**2.1 Confiança**

A confiança pode ser entendida como uma característica pessoal, percebida como estado de certeza sobre o sucesso de uma ação ou ainda como as crenças sobre o próprio nível desconhecido de capacidade cognitiva. Ela está posicionada entre as habilidades cognitivas e a personalidade, sendo um importante fator psicológico para predição e entendimento dos comportamentos. O uso do termo análogo “autoconfiança”, em vez de, simplesmente, confiança não é necessário (STANKOV, MORONY, LEE, 2013; STANKOV, LEE, LUO, HOGAN, 2012; STANKOV, 2000; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012).

O foco recente das investigações sobre realização de metas estudantis, na área da psicologia da educação, tem sido as habilidades ​​não-cognitivas e, neste sentido, a confiança tem se mostrado como um bom indicador de desempenho acadêmico, sem negar a importância de outras habilidades, nem o fato bem estabelecido de que as habilidades cognitivas e não-cognitivas são de natureza multidimensional, nem minimizar a importância da interação entre elas (STANKOV, MORONY, LEE, 2013; STANKOV, LEE, LUO, HOGAN, 2012; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012).

Os efeitos do nível de confiança sobre o sucesso educacional têm sido estudados através das relações existentes entre: confiança na precisão de respostas de indivíduos em testes cognitivos (matemática e leitura); e o número de acertos, após a aplicação dos testes. Ou seja, o ponto central são as estimativas de desempenho e o posterior rendimento dos participantes nas respostas (STANKOV, CRAWFORD, 1997; LEE, SHUTE, 2010; SHAUGHNESSY, 1979; LUNDEBERG, FOX, PUNCOCHAF, 1994; KLEITMAN, GIBSON, 2011).

Não há que se confundir autoestima e confiança, pois, a teoria da eficácia implica que é, principalmente, a confiança gerada pela autoestima positiva que melhora o desempenho escolar, significa dizer que a confiança deriva da autoestima. Por outro lado, a autodepreciação gerada pela autoestima negativa, sensações de desamparo pessoal e fraca performance educacional possuem causas interligadas (ROSENBERG, 1995).

A autoestima é definida por Coopersmith (1967 *apud* GOBBITA, GUZZO, 2002, p. 144) como:

A avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos.

**2.2 Fatores Socioeconômicos Geradores de Confiança**

Características socioeconômicas, como: ambiente familiar, questões étnicas, profissão, renda, educação, gênero, idade, aspectos regionais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento e manutenção da confiança. Estas variáveis são vistas com importância destacada, principalmente da infância até a adolescência, embora, não deixem de interferir na crença de sucesso em indivíduos adultos. Assim, quanto mais cedo houver investimento dos pais no desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas, melhor será o desenvolvimento destes aspectos numa pessoa (CUNHA, HECKMAN, SCHENNACH, 2010; CUNHA, HECKMAN, LOCHNER, MASTEROV, 2005; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012; RUMBERGER, 2010; KIM, SHERRADEN, 2011; RUGUTT, CHEMOSI, 2009; DELANEY, HARMON, REDMOND, 2011).

Filippin e Paccagnella (2012) colocam que a variável confiança no rendimento escolar é influenciada por antecedentes familiares, adicionando controles ao nível individual, à escola e ao ambiente familiar. Os autores afirmam que muitos traços de personalidade relacionados com o conceito de confiança são influenciados pelo contexto familiar em que a criança cresce.

Cesarini, Lichtenstein, Johannesson e Wallace (2009) relatam existir uma manutenção nos resultados socioeconômicos entre gerações que é utilizada como um mecanismo de transmissão hereditária da confiança, aumentando a perpetuidade da realização educacional e de renda.

Chowdry, Crawford e Goodman (2010), afirmam que crianças de famílias menos favorecidas economicamente possuem objetivos educacionais menores e não têm a mesma confiança em sua própria capacidade, como jovens de camadas mais ricas, ainda que ambos tenham a mesma capacidade cognitiva. Famílias com maior poder aquisitivo projetam maiores realizações educacionais para os seus filhos.

As características individuais se relacionam com a confiança, gerando crença nas habilidades, transformando-se em motivação e tornando-se um recurso valioso para alcance de objetivos educacionais ou não educacionais (BÉNABOU, TIROLE, 2002). Os resultados da pesquisa de Archambault, Janosz, Morizot e Pagani (2009) mostraram que algumas características individuais e contextuais estiveram associadas com padrões de abandono à escola. Para os autores, o histórico de reprovação se relacionou positivamente com o insucesso educacional, colaborando para evasão escolar ao longo dos anos.

Stankov (2000) confirma em seu estudo que uma pessoa tende a ter aproximadamente o mesmo nível de confiança em relação a seus pares, independentemente da tarefa cognitiva que ela é convidada a executar. Na mesma direção, Rugutt e Chemosi (2009) mostram claramente que a relação de estudante para estudante é importante variável indicadora de motivação dos alunos. Chevalier, Gibbons, Thorpe, Snell e Hoskins (2009) e Filippin e Paccagnella (2012) sugerem que a relação entre os pares podem afetar a confiança e a autoavaliação dos estudantes. Por exemplo, estudantes do ensino médio quando se comparam a colegas da mesma escola podem ter autoeficácia, autoconceito e confiança mais elevados. O que pode não acontecer numa comparação a estudantes de uma universidade.

Com relação às questões étnicas, Laar (2000) estudou o paradoxo dos afrodescendentes dos Estados Unidos da América que apesar de terem autoestima mais elevada não têm mesmo rendimento que os brancos na universidade. O resultado afirma que os afroamericanos têm reduzida confiança de que os seus esforços serão recompensados ​​de forma equivalente aos de estudantes brancos, dúvidas que podem ter causa nas comparações sociais com os outros, e nos julgamentos do indivíduo feito por outros. Além disso, os achados sugerem a necessidade de abordar a questão da etnia e da oportunidade mais diretamente nas instituições educacionais.

Sobre diferença entre gêneros, Rampino e Taylor (2013) concluíram que as meninas têm aspirações e atitudes educacionais mais positivas do que os meninos. Para os mesmo autores, as atitudes e aspirações dos jovens pesquisados variam significativamente com o nível de escolaridade dos pais, com as atitudes dos pais no que se refere à educação, com a idade e com o custo do investimento em educação. Os meninos são mais sensíveis do que as meninas para características positivas dos pais e as atitudes educativas e aspirações dos meninos, quando se deterioram, acontece em uma idade menor do que as meninas. O trabalho identifica os fatores que agravam a desvantagem educacional de garotos em relação a meninas.

Jakobsson (2012) e Dahlbom, Jakobsson, Jakobsson e Kotsadam (2011) em pesquisas sobre gênero e confiança concluíram que mulheres tendem a ser mais inseguras em relação a seus resultados em testes cognitivos do que homens. Segundo os autores, a confiança é importante para os resultados no mercado de trabalho e escolhas de carreira e educação, consequentemente, renda. Para eles, os achados da pesquisa trouxeram um fator explicativo a mais para as diferenças de salário entre homens e mulheres na Suécia.

**2.3 Confiança e Resultados**

Filippin e Paccagnella (2012) defendem que o estudo particular do construto confiança se justifica, pois, indivíduos idênticos cognitivamente podem construir padrões divergentes de acumulação de capital humano, pelo simples fato de existirem pequenas diferenças nos seus níveis de confiança. Em outras palavras, Bénabou e Tirole (2002) e Weinberg (2009) entendem que a confiança é importante por ser decisiva no comprometimento cognitivo dos jovens na escola. Infere-se dos resultados encontrados pelos autores, que o alinhamento da confiança com a capacidade cognitiva melhora a aquisição de capital humano, o que não acontece na ocorrência de sub ou sobreconfiança, ou seja, o ideal é que haja equilíbrio entre as metas traçadas e a capacidade de realizá-las.

Weinberg (2009) preconiza que a superestimação moderada de habilidades torna o indivíduo mais propenso a desafios compatíveis com a sua real capacidade de produção, tendendo a melhores resultados. Excesso de confiança levaria a tarefas mais difíceis do que o potencial suporta e cautela demasiada diante do risco levaria a tarefas não desafiadoras o suficiente.

A sugestão de moderação na superestimação pode ser entendida com o trabalho de Reynolds, Stewart, Macdonald e Sischo (2006) que estudaram dados longitudinais de alunos concluintes do ensino médio, de aproximadamente 125 escolas norte-americanas, e rastrearam mudanças nos planos educacionais e ocupacionais dos indivíduos ao longo de 25 anos, concluindo que esses planos tornaram-se cada vez mais irrealistas. Os mesmos autores prosseguem afirmando que para muitos as aspirações superaram o que eles podiam atingir, os adolescentes tornaram-se demasiadamente ambiciosos, consequentemente, a associação positiva entre os planos e realizações educacionais contemporâneas declinou.

Entretanto, crenças incorretas sobre a própria capacidade são muito comuns. Essas expectativas de desempenho com excesso ou falta de confiança têm se mostrado como pontos sensíveis para a qualidade dos resultados educacionais, por isso, são cercadas de cuidados metodológicos nas pesquisas. (BÉNABOU, TIROLE, 2002; WEINBERG, 2009; FILIPPIN, PACCAGNELLA, 2012).

**2.4 Hipóteses**

Coerente ao referencial teórico apresentado, a pesquisa testou a seguinte hipótese:

Hipótese 1 (H1): A autoestima aumenta a propensão do jovem ter confiança em seu desempenho escolar futuro.

Adicionalmente, aproveitando os resultados paralelos encontrados na literatura foram testadas também as seguintes hipóteses:

Hipótese 2 (H2): Ter histórico de reprovação diminui a propensão do estudante ter confiança em seu desempenho escolar futuro.

Hipótese 3 (H3): O fato dos pais conversarem com os filhos sobre o cotidiano escolar aumenta a propensão do aluno ter confiança em seu desempenho escolar futuro.

Hipótese 4 (H4): A renda familiar aumenta a probabilidade do aluno se sentir confiante em seu desempenho escolar futuro.

**3 Metodologia**

**3.1 Método**

A investigação dos efeitos das características socioeconômicas sobre a confiança dos alunos foi realizada por meio de modelos do tipo *probit*, com verificação dos efeitos marginais para melhor interpretação dos resultados.

O trabalho utilizou o banco de dados do Projeto Observatório da Educação (um programa de financiamento de pesquisas em educação do Ministério da Educação, INEP e CAPES). Este projeto especificamente foi realizado pela Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).

A forma de arranjo escolhida pelo projeto para acomodação dos seus dados foi o método longitudinal. Os participantes selecionados foram inquiridos, desde o primeiro ano do ensino médio, em 2011, até 2014 neste projeto de pesquisa que tem como objetivo estudar os determinantes da transição dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais da Grande Vitória – ES para as Instituições de Ensino Superior.

Este artigo se valerá dos dados coletados em 2011. Naquele ano a coleta ocorreu a partir de questionários com 84 perguntas, aplicados em 85 escolas, entre abril e junho, focando em: ambiente familiar, escolar, características individuais, perspectivas quanto ao futuro e relacionamento com os colegas, entre outros fatores.

A base de dados do projeto apresentou uma amostra inicial de 13.664 observações, reduzida a uma amostra final de 12.334 alunos do ensino médio matriculados no primeiro ano. A redução decorreu da exclusão dos estudantes que deixaram de responder a qualquer uma das perguntas selecionadas para este estudo e dos alunos com idade superior a 21 anos, que foram eliminados por apresentarem níveis de expectativas e aspirações escolares diferentes dos mais jovens. Por fim, turmas com número de estudantes inferior a dez foram retiradas da amostra inicial.

**3**.**2 Variáveis**

**3.2.1 Variáveis Dependentes – Confiança no desempenho escolar**

As variáveis a serem explicadas foram pautadas nas respostas às perguntas, a seguir, constantes do questionário da pesquisa, anexo:

1 – Qual a sua confiança em relação a passar de ano?

2 – Qual a sua confiança em completar o ensino médio?

3 – Qual a sua confiança de entrar em uma faculdade?

As variáveis consideradas foramtransformadas em variáveis binárias. Para isso, as respostas foram consideradas iguais a 1 se o estudante respondesse que com certeza iria conseguir atingir seu objetivo, e zero caso contrário. As opções de resposta eram: "Com certeza vou conseguir", "Provavelmente vou conseguir", "Dificilmente vou conseguir" e "Não vou conseguir".

**3.2.2 Variáveis Independentes**

As variáveis explicativas, neste estudo, foram representadas, como: Características Individuais (baseadas em 5 perguntas); Ambiente Familiar (baseado em 6 perguntas) e Outras Variáveis (baseadas em 2 perguntas).

**3.2.2.1 Características Individuais**

As Características Individuais consideraram questões sobre: Idade (Qual sua data de nascimento?); Gênero (Qual o seu sexo?); Cor/etnia (Como você se considera?) (variável: cor – termo comparativo: cor branca); Autoestima (Eu tenho muitas coisas para me orgulhar?); Reprovação (Você já reprovou de ano alguma vez?).

O emprego destes fatores (exógenos) é importante para conhecimento do nível de influência do perfil individual dos pesquisados sobre a variável dependente (endógena), e assim, traçar relações daquelas variáveis com a confiança no desempenho educacional.

**3.2.2.2 Ambiente familiar**

O ambiente familiar é tratado na literatura pesquisada como um dos principais fatores impactantes da confiança. Neste sentido, os modelos testaram as seguintes variáveis independentes: A sua mãe mora com você? (variável: mãe mora – *dummy*: se a mãe trabalha ou não); Até que série a sua mãe ou a mulher que é responsável por você estudou? (variável: educação da mãe – termo comparativo: não concluiu a 4ª série ou nuca estudou); O seu pai mora com você? (variável: pai mora – *dummy*: se o pai mora ou não); Entre os seus irmãos/irmãs, quantos moram com você? (variável: mora com irmãos – *dummy*: se irmão mora ou não); Aproximadamente, qual a renda mensal da sua família (somando a renda de todos que moram na sua casa)? (variável: renda familiar – termo comparativo: renda abaixo de 500 reais mensais); Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o seu dia-a-dia na escola? (variável: conversam sobre cotidiano escolar – *dummy*: se conversa ou não).

**3.2.2.3 Outras variáveis**

Para verificar a existência de influências do turno ou da cidade do estudante na confiança em seu desempenho, adicionaram-se aos modelos as variáveis: Turno (Em qual turno você estuda?) (variável turno – termo comparativo: matutino) e Cidade (Qual o seu endereço completo?) (variável cidade – termo comparativo: Serra). As *dummies* foram incluídas para entender se a variável dependente é sensível a fatores externos, diferentes do familiar ou individual, por exemplo, violência ou horários de aula.

**3.3 Estatísticas Descritivas**

Os participantes estavam distribuídos percentualmente pelas escolas da Grande Vitória-ES, assim: Serra (27,22%), Cariacica (21,00%), Vila Velha (20,13%), Vitória (19,29%) e Outros (12,36%). Entre os respondentes, 56,71% estudavam no turno matutino; no turno vespertino, 37,61%; e no noturno, 5,68%. Os perguntados se declararam brancos em 21,38% das respostas; 14,34% se consideraram pretos; os pardos, amarelos, vermelhos e outros somaram 64,28%. Abaixo, está apresentada a Tabela 1, que compõe a estatística descritiva da amostra.

Tabela 1: Estatística Descritiva



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Nota-se que a amostra teve preponderância do gênero feminino, com 54,50%, contra 45,50%, do masculino. Em média, a idade dos estudantes era 15,97 anos, e as turmas tinham o tamanho médio de 27,19 alunos.

Quando questionados se já haviam sido reprovados em alguma série, 42,41% responderam que sim. Dos entrevistados, 76,28%, conversavam com os pais sobre o cotidiano na escola, assim como, 56,26% concordaram plenamente de ter muitas coisas para se orgulhar. Mais de 93% moravam com as mães, e, pouco mais de 66% moravam com os pais.

Tabela 2: Escolaridade das Mães



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Segundo o apurado (Tabela 2), 30,47% das mães nunca haviam frequentado a escola ou não possuíam o ensino fundamental. Completaram a oitava série, mas, não concluíram o ensino médio, 20,01%. Tinham o ensino médio, mas, não completaram a faculdade, 29,15%. Finalmente, 4,82% completaram a faculdade e, apenas, 2,31% possuíam pós-graduação, mestrado ou doutorado. Ressalta-se o fato de 13,24% dos respondentes não conhecerem o nível de educação da sua mãe.

Em relação à renda familiar percebida, a Tabela 3 destaca que 24,27% dos jovens não sabiam quanto sua família possuía de renda mensal. Observou-se uma concentração de 25,08% dos consultados na faixa entre R$ 500,00 e R$ 1.000,00. Quanto maior era a faixa de renda, menor era o agrupamento de repostas nela, culminando com, somente, 4,33% dos discentes possuindo renda familiar acima de R$ 4.000,00, mensais.

Tabela 3: Renda Familiar



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

As variáveis dependentes resultaram de três perguntas contidas no questionário aplicado pelo Projeto Observatório da Educação, sobre a confiança dos estudantes em: passar de ano; concluir o ensino médio; e ingressar no ensino superior.

Figura 1: Confiança no desempenho escolar futuro.



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Os números apontaram para maiores aspirações e expectativas em relação à conclusão do ensino médio, do que ingresso no ensino superior. A confiança em passar de ano foi moderada, 58,20%. Entretanto, 86,67%, acreditaram em concluir o ensino médio, ou seja, mesmo admitindo a possibilidade de reprovação em alguma série, a grande maioria confia em finalizar o nível médio. Mas, em relação a entrar numa faculdade a confiança não foi tão alta, ficando em 57,77%, a menor taxa, entre as três que formam a variável dependente.

**4 Resultados**

A análise dos resultados se apoiou em nove modelos explicativos *probit*. Três para confiança dos discentes em passar de ano, três para a confiança dos discentes em completar o ensino médio e três para a confiança dos discentes de entrar em uma faculdade.

Para cada variável dependente o primeiro modelo apresentou apenas características individuais como variáveis independentes. O segundo modelo acrescentou o ambiente familiar e o terceiro modelo adicionou outras características como: cidade e turno em que os alunos estudam.

**4.1 Confiança em Passar de Ano**

Dentre as características individuais, a idade foi a única que não apresentou um coeficiente significativo estatisticamente, em qualquer dos modelos. Os resultados sobre diferença entre gêneros mostraram os garotos menos propensos a confiar em seu desempenho, em relação às garotas, corroborando o trabalho de Rampino e Taylor (2013). O coeficiente atribuído ao gênero masculino se mostrou negativo e significativo em todos os modelos. Os efeitos marginais mostraram que a probabilidade dos alunos confiarem em passar de ano tende a ser menor, em relação ao nível de confiança das alunas, em 5,99, 6,26 e 6,33 pontos percentuais, respectivamente, nos modelos 1, 2 e 3.

No que diz respeito aos fatores étnicos, pode-se inferir que os que se consideraram de cor preta estão menos propensos a confiar, em relação aos que se consideraram brancos, pois os coeficientes estimados se mostraram negativos e significativos para os modelos 1, 2 e 3. Adicionalmente, os coeficientes para pardos e outras etnias, juntas, também se apresentaram com coeficientes significativos e com sinais negativos.

O fato de se considerar da cor preta mitigou a probabilidade de confiança na aprovação dos jovens em 3,46 pontos percentuais no primeiro modelo, 3,29 no segundo e 2,92 no terceiro. Já os efeitos marginais calculados para pardos e outras etnias mostraram uma tendência à diminuição de confiança um pouco mais branda: 2,91, 2,84 e 2,88 pontos percentuais, respectivamente, em relação aos brancos.

O histórico de reprovação apresentou coeficientes significativos, que se comportaram com sinal negativo em todos os modelos. Os efeitos marginais mostraram redução da probabilidade dos estudantes estarem confiantes num resultado de aprovação na série em que estudavam, no valor de 7,23 pontos percentuais, para o Modelo 1, 7,18 para o 2 e 7,41 para o 3. Desta forma, não se torna possível a rejeição de H2.

A autoestima aumentou a probabilidade de confiança, em todos os modelos. O fato de o aluno concordar plenamente que tem coisas para se orgulhar, esteve sempre significativo e positivamente relacionado à crença em passar de ano. Os efeitos marginais apresentaram números expressivos: 19,05, 18,29 e 18,30 pontos percentuais para os Modelos 1, 2 e 3, os maiores valores de uma variável independente para esta variável dependente.

Nos Modelos 2 e 3, o fato de morar com a mãe não foi significativo estatisticamente, assim como a renda familiar e a escolaridade das mães, desde o ensino fundamental, até a graduação. Entretanto, os coeficientes calculados para as mães que possuíam pós-graduação, mestrado e doutorado se mostraram significativos e influenciaram positivamente a probabilidade dos estudantes confiarem em passar de ano. Possuir titulação além do nível superior aumentou a propensão de confiança dos estudantes em 7,15 e 8,11 pontos percentuais, nos modelos 2 e 3, respectivamente, em relação às mães que nunca estudaram ou tinham ensino fundamental incompleto.

O fato dos pais conversarem com os filhos sobre o cotidiano escolar foi significativo e apresentou coeficientes positivos, nos dois modelos. Os efeitos marginais registrados refletiram aumento da probabilidade de confiança em terminar o nível médio de 10,71 pontos percentuais para o Modelo 2 e 10,76 para o 3. Com os achados não se pode rejeitar a Hipótese 3.

Tabela 4: Efeito Marginal sobre a Confiança em passar de ano



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Nota 1: Os resultado entre parênteses referem-se ao p-valor. O desvio padrão foi calculado com heterocedasticidade e autocorrelação serial.

Nota 2: O modelo 3 também inclui *dummies* para cidades e turnos, além de uma constante.

Os alunos moradores de Vitória tiveram a propensão de confiar diminuída em 5,2 pontos percentuais e os de Vila Velha 3,2 pontos percentuais, conforme pode ser visto nos efeitos marginais calculados. Para os estudantes moradores de Guarapari, o sinal positivo e significativo do coeficiente informa que houve aumento da probabilidade de estarem confiantes em aprovação no primeiro ano do ensino médio. Este aumento foi de 5,4 pontos percentuais conforme análise dos efeitos marginais. Os resultados foram considerados sempre em comparação à cidade de Serra.

**4.2 Confiança em Completar o Ensino Médio**

Entre as características individuais pode-se perceber que o fator Idade é significativo e negativo para os três modelos. O resultado disso é que a probabilidade de confiança em concluir o ensino médio diminui com a idade em 1,63, 1,23 e 1,36 pontos percentuais, de acordo com os efeitos marginais vistos para os Modelos 1, 2 e 3, respectivamente.

O sexo masculino, também com coeficiente negativo e significativo em todos os modelos, apresentou-se menos propenso a confiar, em relação ao sexo feminino. Os efeitos marginais expressaram 6,14, 6,69 e 6,61 pontos percentuais respectivamente.

Todos os coeficientes se mostraram significativos e negativos para os que se consideraram pretos, pardos e de outras etnias. A probabilidade de confiar em completar o ensino médio diminuiu para estes grupos, em relação aos brancos, da seguinte forma: para os que se consideraram pretos 3,66, 2,72 e 2,78 pontos percentuais e para os pardos ou de outras etnias 2,61, 1,98 e 1,92 pontos percentuais para os Modelos 1, 2 e 3, respectivamente.

Novamente a autoestima esteve presente com coeficientes positivos e significativos que aumentaram a probabilidade dos estudantes se apresentarem confiantes, isto implicou na não rejeição da Hipótese 1. Os efeitos marginais associados a esta variável mostraram uma propensão de confiança aumentada em 6,79, 6,41 e 6,37 pontos percentuais, respectivamente, nos Modelos 2 e 3.

A Hipótese 2 não pode ser rejeitada, pois, a reprovação, para os três modelos, teve coeficiente negativo e significativo. Segundo os efeitos marginais verificados, repetir uma série diminuiu a probabilidade de confiança em concluir o nível médio de ensino em 2,19, 2,07 e 2,19 pontos percentuais, para os três modelos propostos, 1, 2 e 3, respectivamente.

Dos Modelos 2 e 3, pode-se inferir que não se pode rejeitar a Hipótese 3. Pois, morar com a mãe e conversar com os pais sobre o cotidiano escolar foram significativos e tiveram coeficientes positivos que refletiram no aumento da probabilidade de confiança em terminar o nível médio de ensino. O diálogo entre pais filhos apresentou efeitos marginais de 4,16 e 4,22 pontos percentuais, referentes aos Modelos 2 e 3. Nestes modelos, o fato de morar com o pai ou morar com irmãos não se mostrou significativo.

A confiança esteve positivamente relacionada com a renda familiar. Esta variável aumentou a probabilidade dos alunos acreditarem que concluiriam o nível médio de ensino, sendo o coeficiente significativo a partir de valores acima 3.500 reais, mensais, nos modelos 2 e 3, em relação às famílias com renda inferior a 500 reais. Com isso, não é possível rejeitar a Hipótese 4.

As mães possuírem pós-graduação, mestrado ou doutorado foi parâmetro para o aumento da probabilidade de confiança dos discentes. Os efeitos marginais percebidos ficaram na casa dos 4,46 e 4,44 pontos percentuais para os Modelos 1 e 2, respectivamente. A novidade neste resultado, em relação ao visto no tópico anterior, foi o fato de que as mães que completaram o ensino médio, também tiveram coeficiente significativo e positivo. Os demais níveis de escolaridade não se apresentaram estatisticamente significativos.

Por fim, os dados coletados dos que estudam em Cariacica e Vila Velha mostraram coeficientes significativos e de sinal negativo, ou seja, alunos lotados nestas cidades tiveram a probabilidade de confiar na conclusão no ensino médio diminuída, em relação aos alunos lotados em Serra. Cariacica teve efeito marginal calculado de 5,06 pontos percentuais, enquanto Vila Velha apresentou 2,83 pontos percentuais. As demais cidades não apresentaram coeficientes significativos.

Em relação ao turno matutino, quem estudava no turno vespertino teve a probabilidade de confiança diminuída e quem estudava a noite teve a probabilidade de confiança aumentada, pois o turno da tarde apresentou coeficiente negativo e significativo, enquanto para o turno da noite o coeficiente se mostrou positivo e significativo. Os estudantes do noturno tiveram aumento de 2,59 pontos percentuais na probabilidade de confiar. Os do vespertino revelaram propensão em confiar na conclusão do ensino médio diminuída em 1,20 pontos percentuais.

Tabela 5: Efeito Marginal sobre a Confiança em Concluir o Ensino Médio



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Nota 1: Os resultado entre parênteses referem-se ao p-valor. O desvio padrão foi calculado com heterocedasticidade e autocorrelação serial.

Nota 2: O modelo 3 também inclui *dummyes* para cidades e turnos, além de uma constante.

**4.3 Confiança de Entrar em uma Faculdade**

Todas as características individuais se apresentaram com coeficientes significativos e negativos, exceto, a autoestima que se mostrou positiva, ou seja, não é possível rejeitar H1. A autoestima teve efeitos marginais que indicaram aumento de 13,42, 12,80 e 13,12 pontos percentuais, respectivamente, aos Modelos 1, 2 e 3, na probabilidade do aluno confiar que conseguirá matrícula em uma instituição de ensino superior.

O fato de ser do sexo masculino diminuiu a propensão de confiança dos alunos componentes da amostra em 18,34, 20,52 e 20,34 pontos percentuais, respectivamente, nos Modelos 1, 2 e 3, conforme efeitos marginais calculados, em relação ao sexo feminino.

Os que se consideraram da cor preta, tiveram diminuição na probabilidade de confiança, assim como os de cor parda, juntamente com outras etnias, em relação aos brancos. A reprovação, também, diminuiu a probabilidade de confiança em ingressar num curso de nível superior. O que não possibilita a rejeição de H2. Os efeitos marginais mostram no Modelo 1, 3,92, no 2, 3,78 e no 3, 3,88 pontos percentuais.

Tabela 6: Efeito Marginal sobre a Confiança de entrar em uma Faculdade



Fonte: Projeto Observatório da Educação/FUCAPE/Sedu/Capes/Inep (2011).

Nota 1: Os resultado entre parênteses referem-se ao p-valor. O desvio padrão foi calculado com heterocedasticidade e autocorrelação serial.

Nota 2: O modelo 3 também inclui *dummyes* para cidades e turnos, além de uma constante.

Incluídas as características da família, se verificou que morar com a mãe, morar com o pai e conversar com os pais sobre o cotidiano na escola aumentou a probabilidade de confiança, os coeficientes destes fatores foram positivos e significativos para os Modelos 2 e 3. Morar com irmãos não se apresentou significativo estatisticamente. Isso quer dizer que não é possível a rejeição de H3. O fato de conversar com os pais aumentou a probabilidade dos alunos se sentirem confiantes em 11,42 pontos percentuais no Modelo 2 e 11,39 no 3.

Para entrada no ensino superior, a renda familiar, a partir dos valores acima de 2.000 reais, mensais, se mostrou significativa e positiva. Infere-se que não se pode rejeitar H4. O maior efeito marginal foi encontrado em rendas superiores a 5.000 reais, em que no Modelo 2, o aumento que os rendimentos proporcionaram na probabilidade de confiança dos alunos em entrarem no ensino superior foi de 13,44 pontos percentuais, enquanto no modelos 3, 12,56 pontos percentuais.

A educação materna apresentou coeficientes significativos e positivos, a partir da conclusão do ensino médio, com evidência às mães que possuíam pós-graduação, mestrado e doutorado, que aumentaram a probabilidade dos seus filhos acreditarem alcançar a matrícula numa faculdade em 15,57 pontos percentuais no Modelo 2 e 14,72 no Modelo 3, como visto nos efeitos marginais da tabela 6.

As cidades de Cariacica, Vila Velha e Fundão mostraram coeficientes significativos e negativos, em relação à Serra, o que significa que os alunos que estudavam naquelas cidades tiveram diminuída a probabilidade de confiar na entrada em uma instituição de nível superior. Destaque negativo para Fundão que, conforme os efeitos marginais verificados, diminui a probabilidade de confiança dos discentes em 9,90 pontos percentuais. Guarapari apresentou coeficiente positivo e significativo, portanto, aumentou a probabilidade de seus estudantes confiarem no ingresso em uma faculdade.

Em relação ao matutino, o turno vespertino possuiu coeficiente positivo e significativo, ou seja, os discentes que estudavam neste período do dia tiveram a probabilidade de confiar aumentada. Enquanto isso, o noturno não exibiu coeficiente significativo estatisticamente.

**5 Considerações Finais**

A pesquisa objetivou identificar como ambiente familiar, características do indivíduo e outras variáveis (cidade e turno) afetam os estudantes do ensino médio, quanto à confiança no seu desempenho escolar futuro: passar de ano, completar o ensino médio e entrar numa faculdade.

A amostra final utilizada para aplicação dos modelos *probit* foi de 12.334 indivíduos que participaram respondendo questionários. O estudo ficou delimitado a 85 Escolas Públicas Estaduais da Grande Vitória – ES.

Os resultados sugerem que aspectos familiares como: nível de renda e nível de educação da mãe interfere na confiança dos estudantes. No estudo, a elevação destes níveis apresentou efeito positivo sobre a propensão dos alunos em confiar na sua realização educacional. Quanto mais longo o prazo de realização dos objetivos dos discentes (passar de ano, concluir o ensino e entrar em uma faculdade), maior se mostrou a interferência positiva de níveis mais elevados renda familiar e de educação da mãe na confiança dos estudantes, corroborando o trabalho de Filippin e Paccagnella (2012).

A simples conversa entre pais e filhos sobre o cotidiano na escola aumentou a probabilidade dos participantes confiarem no seu desempenho. Com coeficientes positivos e significativos, todos os seis modelos *probit* que apresentaram esta variável confirmaram a grande importância do diálogo entre pais e filhos. Os efeitos marginais calculados se mostraram mais expressivos em relação à confiança de entrar em uma faculdade (11,42 e 11,39 pontos percentuais, respectivamente, nos modelos 2 e 3).

Estes achados não possibilitaram a rejeição das hipóteses 3 e 4 e corroboraram os trabalhos de Chowdry, Crawford e Goodman (2010); Filippin e Paccagnella (2012); Rumberger (2010); Cesarini, Lichtenstein, Johannesson e Wallace (2009); Kim e Sherraden (2011); Rugutt e Chemosi, (2009); Delaney, Harmon e Redmond (2011); Cunha, Heckman e Schennach (2010); Cunha, Heckman, Lochner e Masterov (2005) que colocam as variáveis relacionadas ao contexto familiar como importantes à confiança e ao bom desempenho escolar, delegando aos pais um papel fundamental.

Os achados mostraram a autoestima entre os fatores de coeficiente significativo e positivamente relacionado à crença de boa performance nos estudos em todos os nove modelos testados. O aumento da propensão de confiança em passar de ano, dos alunos com motivos para orgulhar-se de si, chegou a apresentar mais de 18 pontos percentuais, conforme os efeitos marginais verificados na Tabela 4. Desta forma, se confirmaram os trabalhos de Rosenberg (1995), Bénabou e Tirole (2002) e Weinberg (2009), não sendo possível a rejeição da Hipótese 1.

O histórico de reprovação apresentou coeficientes significativos e negativos para todos os modelos *probit*. Este resultado não possibilitou a rejeição da Hipótese 2, e ratifica os trabalhos de Archambault, Janosz, Morizot e Pagani (2009).

Uma vez que apresenta os fatores socioeconômicos que impactam a confiança de uma representativa amostra de alunos, esta pesquisa poderá auxiliar em ações e políticas públicas socioeducacionais direcionadas à adequação da confiança dos jovens à sua capacidade cognitiva.

Seja em nível estratégico e tático nas ações do governo estadual, ou em nível operacional na gestão das escolas, ou até mesmo nas pequenas atitudes e relações de base familiar cotidiana, os achados podem ser úteis ao estímulo e manutenção da confiança dos jovens estudantes no seu desempenho escolar futuro.

Sugere – se outras pesquisas que tratem da realidade dos estudantes ingressantes no ensino médio particular da Grande Vitória - ES para comparação dos resultados de confiança. Ou, análise temporal destas mesmas variáveis, para a mesma amostra, utilizando a organização dos dados longitudinais do Projeto Observatório da Educação a ser concluído em 2014.

**Referências**

# ARCHAMBAULT, I.; JANOSZ, M.; MORIZOT, J.; PAGANI, L. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. Journal of School Health. v. 79, n. 9, p. 408 – 415, 2009.

# BEATTIE, [S.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029210001263); HARDY, [L.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029210001263); SAVAGE, J.; WOODMAN, [T.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029210001263); CALLOW, [N.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029210001263) Development and validation of a trait measure of robustness of self confidence. Psychology of Sport and Exercise. v. 12, n. 2, p. 184 – 191, 2011.

# BÉNABOU, R.; TIROLE, J. Self-confidence and personal motivation. The Quarterly Journal of Economics. v. 117, n. 3, p. 871 – 915, 2002.

CESARINI, D.; LICHTENSTEIN, P.; JOHANNESSON, M.; WALLACE, B. Heritability of overconfidence. **Journal of the European Economic Association**. v. 7, n. 2 – 3, p. 617 – 627, 2009.

# CHEVALIER, A.; GIBBONS, S.; THORPE, A.; SNELL, M.; HOSKINS, S. Students’ academic self-perception. Economics of Education Review. v. 28, n. 6, p. 716 – 727, 2009.

CHOWDRY, H.; CRAWFORD, C.; GOODMAN, A. The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16. **Longitudinal and Life Course Studies**. v. 2, n. 1, p. 59 – 76, 2011.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J.; LOCHNER, L.; MASTEROV, D. V. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. **National Bureau of Economic Research**. Working Paper 11331, 2005.

CUNHA, F.; HECKMAN, J.; SCHENNACH, S. Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. **National Bureau of Economic Research**. Working Paper 15664, 2010.

# DELANEY, l.; HARMON, C.; REDMOND, C. Parental education, grade attainment and earnings expectations among university students. Economics of Education Review. v. 30, n. 6, p. 1136 – 1152, 2011.

# FILIPPIN, A.; PACCAGNELLA, M. Family background, self-confidence and economic outcomes. Economics of education review. v. 31, n. 5, p. 824 – 834, 2012.

GOBITTA, M. and GUZZO, R. S. L. Estudo inicial do inventário de Auto-Estima (SEI): Forma A. **Psicologia Reflexão Critica**. v.15, n.1, p. 143 – 150, 2002.

GOMES, R. C. Determinantes socioeconômicos da delinquência juvenil na Grande Vitória-ES. **Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas Em Contabilidade, Economia e Finanças – FUCAPE**. (Dissertação de Mestrado), 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais – 2012: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Riode Janeiro: 2012. Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\_Sociais/Sintese\_de\_Indicadores\_Sociais\_2012/SIS\_2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais: Taxa de rendimento**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 set. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 set. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Resultados Nacionais**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes\_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio\_nacional\_pisa\_2009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2103.

JAKOBSSON, N. Gender and confidence: are women underconfident?. **Applied Economics Letters**. v. 19, n. 11, p. 1057 – 1059, 2012.

# KIM, Y.; SHERRADEN, M. Do parental assets matter for children’s educational attainment?: Evidence from mediation tests. Children and Youth Services Review. v. 33, p. 969 – 979, 2011.

KLEITMAN, S.; GIBSON, J. Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. **Learning and Individual Differences**. v. 21, n. 6, p. 728 – 735, 2011.

LAAR, C. V. The Paradox of Low Academic Achievement but High Self-Esteem in African American Students: An Attributional Account. **Educational Psychology Review**. v. 12, n. 1, 1 – 30, 2000.

# LEE, J.; SHUTE, V. J. Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. Educational Psychologist. v. 45, n. 3, p. 185–202, 2010.

LUNDEBERG M. A.; FOX, P. W.; PUNCOCHAF, J. Highly Confident but Wrong: Gender Differences and Similarities in Confidence Judgments. **Journal of Educational Psychology**. v. 86, n. 1, p. 114 – 121, 1994.

OECD – Programme for International Student Assessment (PISA). **PISA 2009 Rankings**. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>. Acessado em:18 set. 2013.

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2005: OECD Indicators**. Disponível em: <www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2005-home.htm>. Acesso em: 20 set.2013.

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2013: OECD Indicators**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>. Acesso em: 20 set.2013.

# RAMPINO, T.; Taylor, M. Gender differences in educational aspirations and attitudes. Institute for Social and Economic Research. Working Paper, n. 15, 2013.

REYNOLDS, J.; STEWART M.; MACDONALD, R.; SISCHO, L. Have adolescents become too ambitious? high school seniors’ educational and occupational plans, 1976 to 2000. **Society for the Study of Social Problems**. v. 53, n. 2, p. 186 – 206, 2006.

# ROSEMBERG, M.; SCHOOLER, C.; SCHOENBACH, C.; & ROSENBERG, F.. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. American Sociological Review. v. 60, n. 1, p. 141 – 156, 1995.

# RUGUTT, J.; CHEMOSI C. C. What Motivates Students to Learn? Contribution of Student-to-Student Relations, Student-faculty Interaction and Critical Thinking Skills. Educational Research Quarterly. v. 32, n. 3, p. 16 – 28, 2009.

RUMBERGER, R. W. Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. **Economics of Education Review**. v. 29, n. 2, p. 246 – 254, 2010.

SHAUGHNESSY, J. J. Confidence-Judgment Accuracy as a Predictor of Test Performance. **Journal of Research in Personality**. v. 13, p. 505 – 514, 1979.

STANKOV, L. Complexity, metacognition, and fluid intelligence. **Intelligence**. v. 28, n. 2, p. 121 – 143, 2000.

STANKOV, L.; CRAWFORD, J. D. Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. **Intelligence**. v. 25. n. 2, p. 93 – 109, 1997.

STANKOV, L.; LEE, K.; LUO, W.; HOGAN, D. J. Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety. **Learning and Individual Differences**. v. 22, n. 6, p. 747 – 758, 2012.

# STANKOV, [L.](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Stankov%2C+L)); MORONY, [S.;](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Morony%2C+S)) Lee, [Y. P](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&searchType=journal&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Lee%2C+Y+P)). Confidence: the best non-cognitive predictor of academic achievement? Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. v. 33, n. 7, 2013.

TAVANI, C. M.; LOSH, S. C. Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among. **Child Study Journal**. v. 33, n. 3, p. 141 – 151, 2003.

## 

TPE – Todos pela Educação. **De Olho nas Metas: Quinto Relatório de Monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de\_olho\_nas\_metas\_201 2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

## WEINBERG, B. A. A model of overconfidence. Pacific Economic Review. v. 14, n. 4, p. 502 – 515, 2009.

1. Com números extraídos da Síntese de Indicadores Sociais – 2012. [↑](#footnote-ref-1)
2. Com números encontrados na Taxa de Rendimento, Brasil – 2011. [↑](#footnote-ref-2)
3. Habilidade não cognitiva, definida como a crença sobre o próprio nível desconhecido de capacidade cognitiva, conforme Stankov, Lee, Luo, Hogan (2012). [↑](#footnote-ref-3)