

¹Percepções de Autoeficácia Social de Estudantes Brasileiros do Ensino Médio

Autores: Marilda Aparecida Dantas, Rogério Gomes Neto, Marcos Toledo Benassi, Daniela C. Guerreiro-Casanova, Roberta Gurgel Azzi

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas/SP – Brasil

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da sociabilidade juvenil por meio da identificação de um grupo de estudantes do ensino médio de duas escolas públicas do estado de São Paulo, Brasil, sobre suas crenças de Autoeficácia Social (AES). Ela é definida como a “confiança na capacidade percebida de se engajar nas tarefas sociais de interação necessárias para iniciar e manter relacionamentos interpessoais”. Tem sido relacionada a comportamentos necessários para o engajamento e motivação relativos às tarefas escolares, haja vista a influência do contexto social e dos pares nos adolescentes. Participaram 219 estudantes do ensino médio de escolas públicas do estado de São Paulo, com idade média de 16,25 anos, sendo 62,1% do sexo feminino. Por meio da Escala de Autoeficácia Social, composta por 25 itens (respondidos em uma escala do tipo Likert de 5 pontos), foram verificadas as percepções de acordo com o gênero, a série e o período dos estudantes. Como resultado, a média de AES da amostra total foi de 3,28 (DP= 0,523), demonstrando que os estudantes pesquisados percebem-se relativamente capazes de realizarem atividades relativas às interações sociais. Este estudo pode auxiliar educadores a compreenderem melhor a maneira como os adolescentes percebem o contexto social escolar.

Palavras-chave: Autoeficácia Social; Motivação; Juventude

INTRODUÇÃO

É possível identificar que a escola exerce um importante papel na formação da pessoa (Teixeira, 2011) e na socialização dos jovens (Spósito, 2004). Os adolescentes a indicam como um dos locais onde mais ocorrem situações de sofrimentos e tensão, devido às relações difíceis com os pares (Spósito, 2008) e outros adultos (Abramovay, 2009). No Brasil, a sociabilidade juvenil tem sido discutida como uma das fontes de informação mais concretas sobre o jovem. Modos de se relacionar com pares ou grupos são exemplos de

¹ Trabalho apresentado no IV Congresso da União Latino-americana de Entidades da Psicologia – Ulappsi realizado em Montevideo – Uruguai de 26 a 28 de abril de 2012.

atuações sociais que podem fornecer pistas sobre a cultura dos jovens (Dayrell, 2009; Spósito, 2004; 2008).

Em contraponto à importância da escola, mencionada acima, Dayrell (2007) indica que a escola perdeu o monopólio da socialização juvenil, pois essa vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos; o autor ainda aponta que as mutações profundas que vêm correndo na sociedade ocidental afetam instituições e processos de socialização das novas gerações. Diante desta perspectiva ampla, o presente trabalho é inicial e tem caráter exploratório. Seu objetivo é refletir acerca da sociabilidade juvenil a partir da identificação de crenças de Autoeficácia Social (AES) de um grupo de estudantes paulistas do ensino médio.

No contexto educacional, a perspectiva teórica sócio-cognitiva (Bandura, 1997) tem contribuído para reflexões de diversas ordens. Bandura (2006) aponta que as crenças de eficácia pessoal são mecanismos centrais da agência humana, pelo modo como afetam a motivação, o bem-estar e as realizações. Se a pessoa pouco acredita que pode produzir efeitos desejáveis sobre suas ações, tende a ter pouco incentivo para agir ou para perseverar diante das dificuldades; o inverso é também verdadeiro: uma forte crença na capacidade de suas ações traz ao indivíduo maiores motivação e resiliência. Pajares e Olaz (2008) enfatizam, por esta ótica, o funcionamento humano no qual as crenças exercem um papel crítico na cognição, motivação e comportamento, possibilitando às pessoas um maior grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. As crenças de autoeficácia são elementares para o exercício de controle e realização pessoal, cultural e social.

Especificamente neste trabalho, são abordadas as crenças de Autoeficácia Social, descritas por Smith e Betz (2000) como “confiança na capacidade percebida de se engajar nas tarefas sociais de interação, necessárias para iniciar e manter relacionamentos interpessoais” (p. 286). Bandura (1997) menciona que uma vasta ocorrência de aprendizagem social se dá entre pares, sendo que estas relações podem ter várias funções importantes. Deste modo, aqueles que são mais experientes e competentes fornecem, aos demais, modelos para uma variedade de estilos de pensamento e de comportamento eficaz. Além disso, devido às semelhanças de idade e de experiências entre os pares, fornecem também pontos de referência para avaliação comparativa dos comportamentos e de sua eficácia.

A adolescência, como discutido por Guardiã e Ryan (2002), é o momento em que os jovens começam a desenvolver novas capacidades cognitivas e emocionais. Eles passam menos tempo na presença dos pais, e ampliam o tempo de convívio em contextos de

novas relações com pares e outros adultos (Spósito, 2008; Teixeira, 2011). Investigações sobre as crenças de AES dos adolescentes são relevantes, pois fornecem dados que podem contribuir para que pais e educadores compreendam e se aproximem do modo como os adolescentes interpretam o mundo em que vivem. O constructo da AES também contribui para a compreensão da influência das crenças no sucesso escolar, na motivação e realização acadêmica e, também, no desenvolvimento pessoal e social. A autoeficácia pode ser aumentada ou reduzida pelos comportamentos e/ou feedbacks dados por pessoas significativas da vida dos jovens, por exemplo, pais, professores, conselheiros e colegas (Zimmerman e Cleary, 2006).

Estudos empíricos têm contribuído para ampliar a literatura sobre o tema, tal como o de Smith e Betz (2000) com estudantes americanos: as pesquisadoras encontraram correlações negativas entre AES e ansiedade de interação ($r = -0,68$), timidez ($r = -0,71$) e correlação positiva com autoestima ($r = 0,32$). Outras evidências originadas de estudos realizados com estudantes a respeito de AES são relativas às relações desse constructo com a satisfação do estudante. Os resultados de pesquisa de DeWitz e Walsh (2002) confirmaram suas hipóteses nas quais encontraram correlações positivas e significativas entre a AES e a satisfação do estudante. Foram também encontradas correlações negativas entre as crenças de AES e taxas de rotatividade, tanto escolar quanto de trabalho. Os autores sugeriram intervenções que, balizadas pela teoria da autoeficácia, busquem diminuir a insatisfação do estudante e aumentar seu desempenho acadêmico. Em outros contextos, a AES tem demonstrado importância para o desenvolvimento de carreira (Smith e Betz, 2000, Nunes e Noronha, 2011) e ajustamento social (Connolly, 1989).

MÉTODO

Participantes

Foram participantes da pesquisa 219 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas brasileiras do interior de São Paulo. A idade dos participantes variou entre 14 e 19 anos, sendo a média de 16,25. Dos 219 estudantes, 136 eram do sexo feminino (62,1%) e 83 do sexo masculino (37,9%), 168 (76,7%) do total da amostra eram estudantes do período diurno e 51 (23,3%) do noturno. Em relação às séries, 81 (37%) estudantes cursavam a 1ª série, 60 (27,4%) a 2ª série e 78 (35,6%) a 3ª série.

Foi identificado que 97,3% ($n = 213$) dos estudantes responderam que pretendem concluir o ensino médio, 91,3% ($n = 200$) deles pretendem ingressar no ensino superior, 83,1% ($n =$

182) nunca repetiram alguma série escolar e 34,7% (n= 76) dos jovens exercem algum tipo de trabalho remunerado.

Instrumento

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um Questionário de Caracterização dos Sujeitos e uma Escala de AES. O primeiro é composto por 17 questões sobre aspectos pessoais dos estudantes quanto à sua trajetória escolar, interesses de estudo, vida de trabalho e dados familiares.

A Escala de AES é composta por 25 itens, adaptada a partir da Scale of Perceived Social Self-Efficacy (PSSE) após ter recebido permissão de uso pela autora de origem (Smith e Betz, 2000). O constructo do instrumento foi definido como a “confiança na capacidade percebida de se engajar nas tarefas sociais de interação necessárias para iniciar e manter relacionamentos interpessoais” (p. 286).

O processo de adaptação da versão em inglês foi realizado em diferentes etapas sendo iniciada pela tradução para a língua portuguesa, seguida pela análise de juízes (composta por 4 juízes especialistas na teoria), um breve estudo piloto com adolescentes com idade entre 15 a 18 anos para verificar possíveis dificuldades de entendimento, na qual não houve alterações, e por fim o *backtranslation*. Os itens são respondidos em uma escala de 5 pontos do tipo Likert: 1 (nenhuma confiança), 2 (pouca confiança), 3 (nem muita e nem pouca confiança), 4 (muita confiança) e 5 (confiança absoluta). De acordo com Smith e Betz (2000), os itens da escala englobam 6 áreas de interações sociais, sendo elas: 1) fazer amigos, 2) busca por relacionamentos românticos, 3) assertividade social, 4) desempenho em situações públicas, 5) grupos ou partidos e 6) dar e receber ajuda, descritas como situações mais difíceis para os jovens. Estudos de evidências de validade iniciais verificaram *alpha* de 0,89, que parece indicar boa confiabilidade da escala adaptada.

Procedimento

O projeto de pesquisa do qual este trabalho é parte foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, com aprovação do parecer nº. 997/2010. Foi realizado contato prévio com as diretorias das escolas e explicado os objetivos do trabalho a fim de obter permissão para a coleta de dados na instituição. Os estudantes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sendo necessária a autorização dos pais ou responsáveis por meio da assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Os pesquisadores realizaram a coleta de dados em duas etapas, sendo a primeira

caracterizada pelo convite à participação na pesquisa e entrega dos Termos de Consentimento; na segunda, houve a aplicação efetiva dos instrumentos. A aplicação foi coletiva em sala de aula em horário cedido pelo professor. O tempo de resposta foi limitado a 50 minutos, não sendo controlado individualmente.

RESULTADOS

Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva e para tal procedimento foi utilizado o programa SPSS versão 17. Após a conferência da digitação de 20% dos dados realizou-se a análise das médias descritivas. Os dados foram organizados da seguinte forma: médias descritivas extremas (mais baixas e mais altas) dos itens da escala de AES (tabela 1 e 2), comparação das médias da escala total, ou seja, a média dos 25 itens da Escala de AES, por diferentes grupos, sendo eles: por gênero, por período escolar (manhã e noite), por série escolar (1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio), e por fim considerando a amostra total, conforme consta na Tabela 3.

Foram analisados os 5 itens da escala em que as médias foram as mais baixas (Tabela 1). Para o item 17, vale ressaltar que a distribuição de respostas se concentrou nos valores 1 (nenhuma confiança) e 2 (baixa confiança) (61%); incluindo-se o valor 3 (nem muita nem pouca confiança), observa-se 88,5% das respostas. Também se observou para o item 1 uma distribuição notavelmente concentrada nos valores de 1 a 3 (82% das respostas).

Tabela 1- Resultados dos itens com menores médias da Escala de AES Amostra total.

Itens	Moda	Média	DP
17 - Ir a uma festa ou evento social onde você provavelmente não conhece ninguém.	2	2,34	0,969
01 - Iniciar uma conversa com alguém que você não conhece muito bem.	3	2,69	0,915
22 - Convidar alguém para sair depois que ele (a) estava ocupado (a) na primeira vez que você convidou.	3	2,75	1,089
20 - Juntar-se a uma mesa de almoço ou jantar onde as pessoas já estão sentadas e conversando.	3	2,85	1,055
08 - Perguntar para um grupo de pessoas que está planejando alguma atividade social (por exemplo, ir ao cinema) se você pode ir junto.	3	2,93	1,108

Os 5 itens com as maiores médias encontradas estão descritos na Tabela 2, no qual nota-se que o item 19 “Fazer amizade com alguém que frequente seu grupo” é o que apresentou maior média (M= 3,89 e DP de 0,825).

Tabela 2- Resultados dos itens com maiores médias da Escala de AES Amostra total.

Itens	Moda	Média	DP
18 - Pedir ajuda para alguém quando você precisa.	4	3,68	0,862
13 - Encontrar alguém com quem passar uma tarde de um fim de semana.	4	3,78	0,914
04 - Ajudar alguém que você conheceu recentemente a se sentir a vontade no seu grupo de amigos.	4	3,82	0,871
11 - Manter o seu ponto de vista numa conversa.	4	3,86	0,825
19 - Fazer amizade com alguém que frequente seu grupo.	4	3,89	0,825

Quando observadas as médias da escala total, os resultados encontraram-se ligeiramente acima de 3, o ponto médio da escala de respostas (de 1 a 5). Nesta direção, as escolhas mais frequentes também se mostraram altas: 13 dos 25 itens (52%) tiveram sua moda igual a 4 (muita confiança) e 11 deles (44%) tiveram moda 3 (nem muita nem pouca confiança); somente um item teve moda igual a 2.

Notou-se também que, consistentemente, as menores médias totais de AES por item encontram-se acompanhadas de uma maior dispersão nas respostas (verificada pelo DP). Reciprocamente, os itens de maiores médias foram aqueles com menor dispersão das respostas oferecidas pelos alunos (menores DPs).

Na comparação de AES entre as médias por gênero notou-se que houve uma sutil diferença: estudantes do sexo feminino obtiveram um valor maior, sendo 3,29 (DP= 0,516) para o feminino e 3,27 (DP= 0,529) para o masculino.

Tabela 3- Resultados da AES por diferentes grupos.

AES		Média	DP
Gênero	Masculino	3,27	,516
	Feminino	3,29	,529
Período	Manhã	3,25	,508
	Noturno	3,42	,559
Série	1ª	3,21	,499
	2ª	3,31	,628
	3ª	3,35	,465
Amostra Total		3,28	,523

Observou-se que, entre os grupos de estudantes de diferentes períodos, aquele do noturno apresentou uma média ligeiramente superior (M=3,42, DP= 0,559) ao do grupo da manhã (M= 3,25 e DP= 0,508). Entre as diferentes séries escolares, notou-se uma crescente à medida em que os anos avançam, sendo para a 1ª série (M= 3,21, DP= 0,449), para a 2ª série (M=3,31, DP= 0,628) e para a 3ª série (M= 3,35, DP= 0,465). A média de AES da amostra total foi de 3,28 (DP= 0,523). Destaca-se que os resultados

aqui apresentados são descritivos, sendo interessante verificar, em estudos posteriores, se tais diferenças têm significância estatística.

DISCUSSÃO

Como já ressaltado por Azzi e Polydoro (2006, 2010), na perspectiva da Teoria Social Cognitiva as crenças de autoeficácia são fortes preditoras do comportamento, e o regulam por meio de quatro processos principais: cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha. Este aparato teórico permite refletir sobre as relações sociais que estes jovens estabelecem em seu grupo, uma vez que o constructo aqui investigado possibilitou conhecer, mesmo que parcialmente, as crenças acerca do modo que eles se relacionam. Os dados ora apresentados sugerem que, de modo geral, os jovens pesquisados sentem-se razoavelmente confiantes, principalmente quando se consideram os dados de moda (Tabelas 1 e 2) juntamente com a média geral da escala (3,28) encontrada nesta amostra. Embora animadora, algumas ressalvas podem ser feitas. Primeiramente, o fato de os jovens perceberem-se autoeficazes socialmente não indica, de modo direto, que suas habilidades sociais se apresentem igualmente desenvolvidas (Azzi e Polydoro, 2006). No entanto, estas crenças podem levá-los a buscar interações sociais, como mostraram os dados de Smith e Betz (2000), nos quais se observou que quanto mais expressiva a crença de AES, menor ansiedade de interação e timidez; as percepções de AES aqui relatadas não necessariamente garantem motivação para interações sociais, mas podem contribuir para isso.

Os dados aqui apresentados, embora indiquem crenças de AES acima do ponto médio da escala, não descrevem o modo como as interações sociais ocorrem e se positivas ou não. Esta constatação indica uma necessidade de investigação para melhor entender o fenômeno, principalmente quando se observa trabalhos como o de Abramovay (2002) em que a autora relata inúmeros casos de violência vivenciados pela população jovem. Essa mesma autora, em outro trabalho (Abramovay, 2009), aponta a limitada compreensão da forma de expressão dos jovens e o baixo conhecimento sobre como se dão as relações sociais dentro da escola, tanto entre os jovens quanto entre jovens e adultos.

Dayrell (2009) indica que, muitas vezes, os jovens são vistos a partir de modelos estereotipados em uma percepção excessivamente redutora, que exclui outros modelos também existentes e aceitáveis. Como observado por Costa (2010), a fase da juventude não é estática e se torna impossível caracterizá-la de uma forma única, devido à singularidade e à complexidade da realidade vivenciada por esses sujeitos da sociedade.

É possível cogitar é que estimular formas diversas de convivência social parece um caminho para o avanço no trabalho educativo (Abramovay, 2004). Considerando estas questões, o fortalecimento de crenças de AES de forma não padronizada, sem a tipificação rígida do “modelo adequado” podem contribuir para um melhor ajustamento social do jovem.

Na direção do fortalecimento destas crenças, é interessante notar que as médias dos estudantes do noturno (dos quais 79,16% exercem algum tipo de trabalho remunerado) se apresentaram maiores que as dos estudantes da manhã (dos quais apenas 23,17% trabalham). Isto pode se dever ao fato de o grupo do noturno experimentar uma gama maior de modelos de interação social, em função de sua atividade ocupacional. Além disso, nota-se as médias crescentes de autoeficácia social entre as séries escolares, o que eventualmente ocorre em função da ampliação de suas experiências sociais com o avanço etário/de escolarização.

Os itens com menores valores médios (Tabela 1) estão consistentemente relacionados à área de interação Grupos/Partidos, sugerindo que as crenças na capacidade de relacionamentos fora do contexto escolar estejam sendo percebidas como mais baixas do que outras áreas de interação. Em especial, os itens abordando o relacionamento com indivíduos desconhecidos tiveram as menores médias e as distribuições mais densamente concentradas (nos 3 primeiros pontos da escala de respostas) dentre todos os itens do instrumento.

No espaço aqui encontrado foi possível remeter reflexões acerca da sociabilidade juvenil por meio da identificação de estudantes brasileiros do ensino médio sobre suas crenças de AES, como apontado no objetivo. Diversos estudos sobre crenças de autoeficácia em estudantes do ensino médio no Brasil foram publicados (Azzi, Guerreiro-Casanova e Dantas, 2010; Nunes e Noronha, 2009, 2011; Azzi, Guerreiro-Casanova, Dantas e Maciel, 2011). Porém, quanto à AES especificamente, as pesquisas ainda parecem tímidas, o que revela grandes possibilidades de investigação dados os ganhos provenientes do conhecimento construído e possíveis intervenções, como o trabalho de Arancibia e Peres (2007) que realizou um programa de intervenção em autoeficácia para habilidades sociais em adolescentes de La Paz.

Os dados aqui apresentados e discutidos nos geraram algumas indagações em busca de uma maior compreensão do contexto juvenil; conhecê-lo e suas necessidades é uma rota propícia para propor intervenções (Teixeira, 2011). Se, na visão Banduriana, as crenças de autoeficácia podem orientar - embora não de modo linear - os processos cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha, ainda é necessário o investimento em pesquisas ou

programas que investiguem estas crenças e colaborem na transformação social, como apontado por Azzi (2010).

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2002). *Escola e Violência*. Brasília: Unesco, 154 p.
- Abramovay, M.(Coord.) (2004). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da educação.
- Abramovay, M. (2009). Ponto de vista: A violência que não silenciosa. *Revista Presença Pedagógica*. Editora Dimensão V. 15, N. 86, MAR./ABR. pg. 78 e 79.
- Arancibia, G; Peres, X. (2007). Programa de Habilidades Sociais em Adolescentes. *AJAYU*, v.5, nº 2,
- Azzi, R.G. (2010). Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, pp. 252-258, abr./jun.
- Azzi, R.G., Guerreiro-Casanova, D.C. & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia Acadêmica: Uma possibilidade para refletir sobre o ensino médio. *Eccos revista científica*. 12(1). 51-68.
- AZZI, R. G., Guerreiro-Casanova, D., Dantas, M.A., & Maciel, A.C. (2011). Academic Self-efficacy and Learning and Study Strategies: Brazilian students' perceptions. In: 15th Biennial of the international study association on teachers and teaching, Braga.
- Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (org.) (2006). Autoeficácia proposta por Bandura: algumas discussões. *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Azzi, R.G & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J.A.; Guimarães, S.E.R.(Org.) *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (pp.126-144). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In: Pajares, F.; Urdan, T.. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP (Information Age Publishing). USA, p.1-43.
- Conolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canad. J. Behav. Sci/ Ver. Canad. Sci. Comp.* 21 (3).
- Costa, M. B. (2010). As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128.
- Dayrell, J. (2009). Uma diversidade de sujeitos, o aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: MEC (Org.). *Salto para o futuro. Juventude e Escolarização: Os sentidos do Ensino Médio*. Ano XIX, Secretaria de Educação a Distância, Brasília.p. 16-23.

- Dewitz, S.J. & Walsh, W.B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of career assessment*, v.10, n.3, p. 315-326.
- Guardia, J. G. La & Ryan, R. M. (2002). What adolescents need. A self-determination Theory perspective on development within families, school and society. In: Pajares, Frank; Urdan, Tim. *Academic Motivation of adolescents*. IAP (Information Age Publishing). USA, p.193-220.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2009). Auto-Eficácia para Atividades Ocupacionais e Interesses Profissionais em Estudantes do Ensino Médio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (1), 102-115.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2011). Associações entre Auto-Eficácia para Atividades Ocupacionais e Interesses em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 1-9.
- Pajares, F. & Fabian, O. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S.A.J. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.176 .
- Smith, H.M. & Betz, N.E. (2000). Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. *Journal Of Career Assessment*. V.8, n.1.p. 283-301.
- Spósito, M. P. (2004). (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: Frigoto, G.; Caivatta, M. (Org.). *Ensino Médio – ciência , cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, fev. p.73-91.
- Spósito, M. P. (2008). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. IN: Abramo, H. W.I & Branco, P. P. M.I. (ORG.). *Retratos da Juventude Brasileira, Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p.87-127.
- Teixeira, M. de L. T. (2011). Juventude, exclusão e processos educativos. IN: Azzi, R.G. & Gianfaldoni, M.H.T.A. (Org.). *Psicologia e Educação*. Série ABEP Formação. V 1, São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares, F.; Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP (Information Age Publishing). USA, p. 45-69.