

Autonomia, competência, pertencimento e autoeficácia: uma investigação com estudantes da educação técnica profissional de nível médioⁱ

Autonomy, competence, belonging, and self-efficacy: an investigation with professional technical secondary education students

Karen Maraisa Franco Maia
Camila Alves Fior
Selma de Cássia Martinelli
Universidade Estadual de Campinas
Campinas-Brasil

Resumo

Este estudo investiga as relações entre a percepção de autonomia, competência e pertencimento e a autoeficácia de estudantes do ensino técnico. A coleta de dados foi realizada com 152 alunos de uma escola técnica profissional de nível médio pública, por meio do Inventário de percepção de autonomia, competência e pertencimento e da escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio. Constataram-se níveis mais baixos de autonomia, quando comparados aos de pertencimento e de competência. Foram identificadas correlações positivas – que variaram de moderadas a fracas – entre competência e pertencimento, com a autoeficácia para aprender, para a vida escolar e para a carreira. Os resultados sugerem a importância de a organização didático-pedagógica dos cursos técnicos ser planejada a fim de que estes contribuam para o fortalecimento da motivação dos estudantes.

Palavras-chave: Teoria da autodeterminação; Teoria social cognitiva; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

This study examines the relationships between the perception of autonomy, competence, and belonging, and the self-efficacy of students enrolled in technical education programs. Data were collected from a sample of 152 students attending a public professional technical secondary school using the Inventory of Perceived Autonomy, Competence, and Belonging, and the Academic Self-Efficacy Scale for High School. The findings indicate lower levels of perceived autonomy compared to competence and belonging. Positive correlations, ranging from moderate to weak, were observed between competence and belonging and self-efficacy in the areas of learning, school engagement, and career development. These results highlight the importance of structuring the didactic-pedagogical framework of professional technical secondary education programs to foster student motivation and engagement.

Keywords: Self-determination theory; Social cognitive theory; Professional education.

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado uma ampliação nas matrículas na educação técnica profissional de nível médio (Silva, 2019). No ano de 2012, 1 362 200 estudantes frequentavam cursos dessa modalidade e, em 2022, 2 413 825 alunos estavam matriculados em tais instituições (Brasil, 2013, 2023), o que representa uma ampliação de 77% no número de estudantes em apenas uma década. Algumas políticas educacionais, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal em 2011, auxiliam na explicação do aumento nas matrículas na educação profissional técnica.

Dos estudantes matriculados neste nível de ensino, 1 078 193 frequentavam o curso após a conclusão do ensino médio (Brasil, 2023). Isso ocorre, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), reconhece que a educação profissional pode ser desenvolvida de forma integrada ao ensino médio ou subsequente a ele.

No Brasil, as políticas voltadas ao incentivo ao ensino profissional de nível médio estiveram alinhadas aos interesses econômicos da nação e, em determinados momentos históricos, pactuaram com as exclusões que historicamente foram observadas no sistema de ensino nacional (Medeiros Neta et al., 2018). Entretanto, apenas a partir da LDBEN de 1961 foi permitido aos egressos da educação profissional acessar o ensino superior. Antes dessa legislação, os concluintes da educação profissional de nível técnico eram impedidos de prosseguir com a escolarização.

A educação profissional técnica tem uma maior aproximação às demandas do mercado de trabalho e oferece aos estudantes uma abordagem prática, voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas, que ampliam as chances de inserção profissional (Bardach et al., 2019). No entanto, essa abordagem tem sido criticada por priorizar a preparação direta e rápida para o trabalho, o que pode limitar o desenvolvimento integral dos estudantes (Arruda, 2021; Ramos, 2023). Por sua vez, há de se reconhecer que a educação profissional vinha sendo influenciada por políticas educativas nacionais que ora priorizavam uma formação politécnica, ora uma formação mais restritiva e precarizada (Pelissari, 2023).

Além de tais contradições na educação profissional técnica no Brasil, observam-se taxas altas de abandono no ensino técnico (Silva; Pelissari; Steimbach, 2013). Dentre os motivos para essa evasão, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) identificaram que a motivação inicial para o ingresso nesse nível de ensino estava relacionada ao desejo de uma formação

de qualidade e de garantia de emprego. No entanto, essas motivações mudam em razão dos desafios do curso e da carreira e levam ao distanciamento da instituição e ao abandono do curso (Silva; Pelissari; Steimbach, 2013). Com isso, há de se considerar que as investigações sobre os processos motivacionais dos estudantes são ímpares para a proposição de políticas de permanência (Silva; Pelissari; Steimbach, 2013).

Na educação escolarizada, a motivação é uma variável importante para o processo de aprendizado, já que estudantes motivados se engajam nas atividades, persistem diante dos desafios e usam estratégias adequadas para lidar com o conteúdo aprendido (Bzuneck, 2001). Também sobre a motivação, as proposições de Deci e Ryan (1985), por meio da Teoria da Autodeterminação, analisam as funções ativas nos organismos, ou seja, procuram entender quais são as necessidades que, uma vez satisfeitas nas pessoas, fortificam e sustentam sua persistência na busca de objetivos, bem como quais são as reais necessidades para manter seu bem-estar, a sua motivação e a saúde (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000a). A Teoria da Autodeterminação adota uma perspectiva de ser humano como um agente ativo, autônomo, com tendências naturais para o crescimento. Direciona a atenção para o papel que o atendimento às necessidades psicológicas das pessoas, em interação com o contexto social, tem na motivação, nas ações dos indivíduos e no bem-estar (Ryan; Deci, 2017).

Com base na teoria da autodeterminação, o presente estudo entende que a motivação pode ser estudada por meio da autonomia, da competência e do senso de pertencimento. A autonomia refere-se ao desejo do indivíduo na realização das atividades (Orkibi; Ronen, 2017; Ryan; Deci, 2017), além do esforço que irá despender em determinada tarefa (Dickinson, 1995). A percepção de autonomia entre os estudantes de ensino técnico varia em função do contexto educacional, da estrutura do currículo, do nível de suporte oferecido pela instituição, do ambiente escolar, além das características individuais (Evans *et al.*, 2024).

Ryan e Deci (2017) destacam que os estudantes se sentem mais autônomos quando podem tomar decisões sobre sua aprendizagem, participar de projetos práticos e receber *feedback* construtivo. Em contraste, uma organização didático-pedagógica tradicional e centrada no professor, comum no ensino técnico, pode reduzir essa percepção de independência. Embora o ensino técnico seja valorizado por suas habilidades práticas voltadas para o mercado (Pelissari, 2019), sua abordagem mais tecnicista pode limitar a

autonomia dos estudantes. Além disso, fatores externos, como expectativas familiares e pressões sociais, também podem afetar essa percepção (Ryan; Deci, 2020).

A competência aparece como a volição do indivíduo em executar suas capacidades (Reeve, 2006), com o intuito de alcançar êxito em alguma tarefa (Martinelli, 2016), o que é experimentado quando esse objetivo é alcançado (Niemic; Ryan, 2009). Quando os estudantes se envolvem em atividades que lhes proporcionam oportunidades para desenvolver e demonstrar competência, a motivação intrínseca é naturalmente alimentada (Ryan; Deci, 2017). E, se os indivíduos se percebem competentes, experimentam um senso de realização pessoal e autoestima, o que, por sua vez, fortalece sua motivação intrínseca para continuar se envolvendo na atividade (Evans *et al.*, 2024; Ryan; Deci, 2017).

Os estudantes do ensino técnico podem ter a competência ampliada, ao vivenciarem desafios que estejam alinhados com as habilidades e as suas capacidades e ao receberem *feedback* construtivo e encorajador. Nos contextos nos quais os aprendizes podem desenvolver suas habilidades e percebem que estão progredindo em direção aos seus objetivos, eles tendem a se sentir mais motivados e comprometidos com a atividade.

O senso de pertencimento é caracterizado pelo estabelecimento de vínculos interpessoais no contexto escolar e resulta no reconhecimento e na valorização do aluno (Ryan; Deci, 2000b, 2017). Quando os estudantes se sentem parte de uma comunidade educacional coesa e solidária, eles tendem a se engajar nas atividades escolares, a colaborar com os colegas e a enfrentar desafios com confiança e resiliência.

Nos cursos técnicos, estudantes com interesses e objetivos semelhantes podem desenvolver um forte senso de pertencimento, sentimento influenciado pela qualidade das relações interpessoais na sala de aula e pelo apoio de professores e funcionários. A cultura escolar, as políticas de inclusão e diversidade, e as atividades extracurriculares que incentivem a interação social também são cruciais para promover o pertencimento (Ryan; Deci, 2017). O senso de pertencimento ampliado impacta positivamente a percepção da experiência acadêmica e pode favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

As percepções elevadas de autonomia e competência contribuem positivamente para o desempenho de estudantes do ensino técnico (Utvaer, 2014). E o senso de pertencimento dos estudantes associa-se à autopercepção positiva de suas relações sociais, especialmente em projetos de longa duração (Minnaert *et al.*, 2011). Também são descritas associações entre

motivação e estratégias de aprendizagem, com as mulheres apresentando níveis mais elevados de motivação e maior uso de estratégias de aprendizagem (Alesi et al., 2024). Ademais, Kyndt et al. (2019) identificaram que a motivação autônoma foi forte preditora da autoeficácia, sugerindo que a motivação intrínseca é crucial para fortalecer as crenças de estudantes.

A autoeficácia, que tem como base a Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura, diz respeito à crença do indivíduo na sua capacidade de organizar e executar cursos de ação a fim de atender determinados objetivos (Bandura, 1997). A autoeficácia impacta a motivação, a persistência, as ações dos aprendizes diante das distintas demandas acadêmicas e o desempenho acadêmico (Luszczynska; Gutiérrez-Doña; Schwarzer, 2005). Estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia investem mais tempo nas tarefas, despendem mais esforços nas atividades (Bandura, 1997; Bzuneck, 2001), reportam menor ansiedade diante de testes, com impactos positivos no rendimento acadêmico (Bandura, 1997).

Bandura (1997) destacou também a importância de considerar a autoeficácia em domínios específicos, em vez de mensurações gerais. A autoeficácia acadêmica, conforme o autor, refere-se às crenças dos estudantes sobre sua capacidade de realizar as ações necessárias para alcançar seus objetivos acadêmicos. A propósito, Polydoro e Casanova (2015) identificaram três dimensões da autoeficácia acadêmica no ensino médio: autoeficácia para aprender, para atuar na vida escolar e para decidir a carreira. A autoeficácia para aprender envolve a confiança do estudante em suas habilidades cognitivas, comportamentais e motivacionais; a autoeficácia na vida escolar refere-se às crenças na capacidade de colaborar com colegas e com a instituição; e a autoeficácia para a decisão de carreira trata da crença na capacidade de buscar informações e planejar ações para o futuro profissional.

Em uma investigação qualitativa com jovens matriculados no ensino médio regular, identificou-se que os estudantes possuem crenças positivas sobre as suas capacidades para lidar com as vivências no nível de ensino, mesmo quando reconhecem a existência de limites para viabilizarem as ações desejadas (Sena; Murgo, 2021). Coerente com tais considerações, o estudo de Azzi, Guerreiro-Casanova e Dantas (2010) também encontrou autoeficácia acadêmica elevada em estudantes do ensino médio, porém as autoras pontuam a urgência

de reformulações nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio, de forma a possibilitar aos jovens o exercício da agência em seu processo de escolarização.

Em uma investigação com alunos do ensino médio, foi identificado que mulheres e aqueles que pretendem ingressar no ensino superior tendem a se avaliar com níveis de autoeficácia acadêmica mais elevados (Guerreiro-Casanova; Dantas; Azzi, 2015). Além disso, estudantes do segundo ano do ensino médio reportaram menor autoeficácia em comparação com colegas das séries iniciais e finais (Guerreiro-Casanova; Ferreira; Azzi, 2015). Também foram observadas correlações positivas, de baixa a moderada, entre autoeficácia acadêmica e estratégias de aprendizagem, indicando que níveis mais altos de autoeficácia estão associados ao uso mais frequente de estratégias de aprendizagem (Dantas *et al.*, 2015).

A autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino técnico reside na crença em sua capacidade de realizar tarefas específicas no seu campo de estudo. Em cursos técnicos focados na aplicação prática de habilidades a autoeficácia medeia o comportamento dos alunos: estudantes confiantes tendem a se engajar mais, enfrentam desafios com empenho e persistem diante das dificuldades, o que pode melhorar seu desempenho acadêmico e facilitar a transição para o mercado de trabalho (Evans *et al.*, 2024). A autoeficácia é influenciada pelo ensino, pela docência, pelos recursos disponíveis e pelo apoio institucional, além de fatores emocionais e pessoais, como experiências passadas e autoimagem.

Para fortalecer a autoeficácia de estudantes de ensino técnico, as instituições devem oferecer um ambiente de aprendizado desafiador, com o suporte necessário para o aprimoramento das habilidades. Isso inclui a vivência de experiências práticas, o *feedback* construtivo e a valorização das conquistas. É essencial promover a autonomia, por meio de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, para que os alunos se sintam mais preparados para os desafios futuros (Gogh; Racsco; Kovari, 2021).

Com efeito, Bandura (1997) já afirmava que os níveis de autoeficácia elevados têm um importante papel no desempenho acadêmico. Isso ocorre porque a autoeficácia impacta a disposição dos estudantes para se envolverem nas experiências acadêmicas, e o maior engajamento com as distintas atividades resulta em níveis mais elevados de desempenho. Ademais, Korpershoek *et al.* (2020) identificaram que as crenças motivacionais de estudantes matriculados no ensino secundário ampliaram quando eles fizeram a transição para os anos

finais deste nível de ensino e, neste percurso, escolheram prosseguir por meio do ensino técnico.

Também Gaylor e Nicol (2016) investigaram a relação entre a motivação autodeterminada de educandos para completar um programa profissionalizante e a autoeficácia na tomada de decisão em relação à carreira. Participaram da pesquisa 16 estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, envolvidos em um programa que oferecia experiências práticas de trabalho nas atividades em sala de aula. Os aprendizes apresentaram um alto nível de motivação intrínseca, o que os levou a participar, em busca de um melhor conhecimento sobre as ações vinculadas à carreira. Isso resultou no fortalecimento das crenças na capacidade de tomar decisões sobre a carreira ao longo do semestre letivo.

A relação entre a autoeficácia e as percepções de autonomia, competência e pertencimento é complexa. Indivíduos com autoeficácia acadêmica elevada geralmente têm um maior senso de autonomia, pois acreditam em sua capacidade de tomar decisões e agir de forma independente, o que amplia a sua responsabilidade pelo próprio aprendizado e a definição de metas. Por outro lado, percepções de competência e pertencimento também afetam a autoeficácia. Estudantes que se sentem competentes e integrados na comunidade escolar tendem a ter mais confiança em suas habilidades e a se sentir mais apoiados e encorajados para alcançar seus objetivos acadêmicos.

É fundamental examinar as interações entre autoeficácia, autonomia, competência e senso de pertencimento, além do impacto dos contextos sociais, culturais e educacionais nessas percepções, a fim de desenvolver estratégias de apoio ao desenvolvimento pessoal e acadêmico, especialmente para estudantes do ensino médio técnico. Embora as matrículas nesse nível tenham aumentado, as pesquisas sobre esses alunos não acompanharam o mesmo ritmo. Dada a importância de entender processos motivacionais e crenças estudantis, este estudo visa descrever as crenças de autoeficácia e as percepções de autonomia, competência e pertencimento dos alunos técnicos e analisa diferenças por gênero, idade e estágio do curso, além de explorar as relações entre essas variáveis.

Metodologia

Trabalhou-se com uma amostra de conveniência, não probabilística, composta por 152 estudantes que frequentavam cursos técnicos na área de Gestão, em uma instituição pública localizada no interior paulista. Esses estudantes realizavam o curso técnico após a conclusão

do ensino médio. Da amostra, 68 (44,7%) eram estudantes do primeiro semestre do curso, sendo 3 o número máximo de semestres para a finalização do curso. Dos participantes, 94 (62%) se descreveram como pertencentes ao gênero feminino, e a idade dos estudantes variou de 16 a 24 anos ($M = 20$; $DP = 1,92$), dos quais 63% estavam na faixa etária de 16 a 21 anos.

Instrumentos

Foram utilizados 3 instrumentos. O Questionário de Caracterização era composto por questões sobre as características sociodemográficas dos estudantes, como gênero e idade, e questões sobre a experiência acadêmica, como momento do curso. O segundo instrumento foi o Inventário de percepção de autonomia, competência e pertencimento (Martinelli; Muelle-Zúñiga; Alves, 2018). Esse inventário possui 30 questões e conta com 9 afirmações na dimensão autonomia, ilustradas por assertivas como: “Mudo de opinião quando meus colegas não concordam comigo”. Todos os 9 itens da subescala de autonomia foram formulados negativamente, e a pontuação deve ser invertida no momento de tabulação dos dados. Já o fator competência é constituído por 12 afirmações, como: “Sou capaz de explicar bem o que quero dizer”. Por fim, há outras 9 afirmações referentes ao senso de pertencimento, expressas, por exemplo, por: “Sinto que sou importante para meus amigos”. Os enunciados oferecem cinco alternativas de resposta e devem ser respondidos por meio de uma escala tipo *Likert* que varia de 1 a 5 pontos, em que 1 significa “pouco” e 5 “muito”, tendo por referência o grau de concordância dos estudantes com as declarações apresentadas. As análises estatísticas iniciais revelam que as propriedades psicométricas da escala são adequadas, e os índices de consistência interna são de 0,73 para autonomia, 0,85 para competência e 0,87 para senso de pertencimento (Muelle-Zúñiga, 2020).

O terceiro instrumento utilizado foi a escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio (AAEM), desenvolvida por Polydoro e Casanova (2015). A adaptação conta com 16 itens, divididos em 3 subescalas: a autoeficácia para aprender, composta por 8 questões, como: “Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades/tarefas relacionadas a esta disciplina?”. Já a autoeficácia para atuar na vida escolar, com 4 itens, contém perguntas ilustradas por: “Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria da minha escola?”. E, por último, a autoeficácia para decisão de carreira traz 4 indagações, como: “Quanto eu sou capaz de definir com segurança o que pretendo seguir como profissão dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem?”.

Os itens da AAEM são respondidos por uma escala *Likert* que varia de 1 a 7 pontos, em que 1 significa “pouco” e 7 “muito”, e buscam avaliar a intensidade de identificação dos itens com os estudantes. A consistência interna evidenciou alfa de *Cronbach* de 0,86 para autoeficácia para aprender, 0,80 para atuar na vida escolar e 0,62 para decisão de carreira.

Procedimentos

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 11685519.2.0000.8142). Após a solicitação de autorização concedida pela diretoria institucional, os dados foram coletados presencialmente, no primeiro semestre de 2019, em um laboratório com acesso à internet, disponibilizado pela instituição de ensino, depois de convite e explicação sobre o objetivo da pesquisa. Após aceite dos estudantes, foram entregues para assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA), e os participantes com idade inferior a 18 anos receberam o termo para a anuência de seus pais ou responsáveis legais.

No momento de coleta de dados, os laboratórios recebiam os estudantes divididos em grupos entre 8 e 10 participantes. Antes de iniciar o preenchimento da pesquisa, os estudantes assistiram a um vídeo instrucional de curta duração, com o intuito de elucidar possíveis dúvidas, além de ressaltar que não havia respostas certas ou erradas, mas importava a opinião de cada participante. Os instrumentos foram disponibilizados pela plataforma *Google Forms*, e o tempo médio para seu preenchimento foi de 30 minutos.

Análise dos dados

As análises foram conduzidas por meio do pacote estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 17. Inicialmente, foram calculadas média, desvio-padrão e mediana dos resultados das dimensões da escala e do inventário, considerando todos os participantes e, também, tendo por referência variáveis: gênero, com os estudantes organizados em homens e mulheres; idade, agrupada nas faixas etárias 16 a 21 anos e acima de 21 anos; e momento do curso, sendo considerados ingressantes os que frequentavam o primeiro semestre do curso e veteranos os matriculados no segundo e terceiro semestres.

Devido ao não atendimento aos princípios da normalidade, foram utilizados testes não paramétricos. Diferenças em autoeficácia, autonomia, competência e pertencimento foram analisadas pelo teste *Mann-Whitney*, e o tamanho do efeito foi calculado pela estatística *z* dividida pela raiz quadrada do tamanho da amostra. A comparação entre as dimensões do

Inventário e da Escala de Autoeficácia foi feita pelo teste de Friedman. As relações entre as variáveis foram avaliadas pela Correlação de Spearman: correlações fracas (0,10 a 0,30), moderadas (0,40 a 0,60) e fortes (acima de 0,70) (Dancey; Reidy, 2019). O nível de significância adotado em todas as análises foi de 5% ($p < 0,05$).

Resultados

Na amostra investigada, constatou-se que a média autonomia ($M = 3,44$; $DP = 0,72$) dos estudantes do ensino técnico foi situada acima do ponto médio da escala. Entretanto, foi mais baixa do que em pertencimento ($M = 3,89$; $DP = 0,73$) e em competência ($M = 3,94$; $DP = 0,61$), e tais diferenças são estatisticamente significantes ($\chi^2 = 35,68$, $p < 0,01$). O estudo *post-hoc* identificou níveis mais baixos de autonomia quando comparados aos de pertencimento ($z = 4,59$, $p < 0,01$) e quando confrontados com competência ($z = 5,48$, $p < 0,01$).

No que diz respeito aos resultados das dimensões da escala de autoeficácia, o estudo da média também aponta níveis situados acima do ponto médio da escala, porém mais baixos quanto à autoeficácia para a decisão de carreira ($M = 4,59$; $DP = 1,01$). Os valores de autoeficácia para aprender ($M = 4,69$; $DP = 1,22$) e autoeficácia para a vida escolar também situaram-se acima do ponto médio da escala ($M = 4,99$; $DP = 1,25$), o que indica que os estudantes se julgaram confiantes para aprender e para estabelecer laços de cooperação com os pares e a instituição de ensino. As diferenças nos níveis de autoeficácia reportados pelos estudantes nas distintas dimensões foram estatisticamente significantes ($\chi^2 = 21,27$, $p < 0,01$). O estudo *post-hoc* identificou níveis mais baixos de autoeficácia para a decisão de carreira, quando comparados à vida escolar ($z = -3,56$, $p < 0,01$), e resultados inferiores de autoeficácia para aprender, tendo por referência a autoeficácia para a vida escolar ($z = 4,10$, $p < 0,01$).

Na Tabela 1 são descritas as médias, os desvios-padrão e as medianas das percepções de autonomia, pertencimento e competência, e das três dimensões da Escala de Autoeficácia, tendo por referência as características pessoais dos estudantes e aspectos da vida acadêmica.

Tabela 1 - Média, desvio-padrão e mediana dos resultados da Escalas de Autoeficácia e do Inventário de Percepção de Autonomia, Competência e Pertencimento em função de características pessoais e da vivência acadêmica

	Sexo						Faixa etária						Momento do curso					
	Homens			Mulheres			16-21 anos			> 21 anos			Ingressantes			Veteranos		
	(n = 58)			(n = 94)			(n = 96)			(n = 56)			(n = 68)			(n = 84)		
	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP	Md
AE Aprender	4,64	1,16	4,50	4,73	0,93	4,75	4,44	1,03	4,50	5,12	0,85	5,13	4,89	1,03	4,88	4,53	0,99	4,63
AE Vida escolar	5,25	1,20	5,25	4,82	1,26	5,00	4,67	1,26	4,63	5,52	1,03	5,75	5,04	1,24	5,25	4,94	1,26	5,25
AE Carreira	4,65	1,20	4,50	4,55	1,04	4,50	4,29	1,10	4,25	5,09	0,90	5,13	4,70	1,15	4,75	4,50	1,06	4,50
Autonomia	3,46	0,75	3,50	3,43	0,70	3,44	3,49	0,70	3,44	3,36	0,74	3,44	3,52	0,75	3,44	3,38	0,69	3,44
Competência	3,89	0,74	4,00	3,96	0,51	4,00	3,82	0,66	3,91	4,13	0,44	4,08	3,84	0,59	4,00	3,90	0,62	3,95
Pertencimento	4,06	0,66	4,17	3,78	0,76	3,89	3,80	0,74	3,83	4,05	0,70	4,11	3,93	0,76	4,17	3,86	0,71	3,83

Nota. M, DP e Md representam média, desvio-padrão e mediana, respectivamente

n refere-se ao número de participantes; AE é a abreviação de Autoeficácia

Fonte: Autores da Pesquisa (2025)

Com relação ao gênero, os homens (Md = 5,25) descreveram níveis mais elevados de autoeficácia para a vida escolar do que as mulheres (Md = 5,00) ($U = 2176,00$, $z = -2,09$, $p = 0,036$, $r = 0,16$). Os estudantes do gênero masculino (Md = 4,17) também reportaram valores mais altos de pertencimento, quando comparados às mulheres (Md = 3,89) ($U = 2172,50$, $z = -2,10$, $p = 0,036$, $r = 0,16$). E, em ambos os casos, o tamanho de efeito foi baixo.

Sobre a idade, educandos de cursos técnicos que têm idade superior a 21 anos (Md = 5,13) reportaram níveis de autoeficácia para aprender superiores aos de seus pares mais jovens (Md = 4,50) ($U = 1585,00$, $z = -4,22$, $p < 0,01$, $r = 0,31$), além de resultados mais altos na autoeficácia para a vida escolar (Md = 5,75) ($U = 1577,50$, $z = -4,25$, $p < 0,001$, $r = 0,32$) e na autoeficácia para a decisão de carreira (Md = 5,13) ($U = 1485,00$, $z = -4,61$, $p < 0,001$, $r = 0,34$), quando comparados aos seus pares com idades entre 16 a 21 anos (Md = 4,63; Md = 4,25, respectivamente), com tamanho de efeito moderado. Com relação à idade, estudantes situadas na faixa etária entre 16 a 21 anos relataram níveis mais baixos de pertencimento (Md = 3,83) ($U = 2134,50$, $z = -2,12$, $p = 0,034$, $r = 0,16$) e de competência (Md = 3,91) ($U = 1995,00$, $z = -2,65$, $p = 0,008$, $r = 0,20$), se comparadas aos colegas mais velhos (Md = 4,11; Md = 4,08, respectivamente). Nas duas confrontações o tamanho de efeito foi baixo.

Já no que se refere ao momento do curso, estudantes ingressantes, ou seja, matriculados no primeiro semestre do curso técnico (Md = 4,88) têm níveis de autoeficácia mais altos para aprender do que os pares matriculados no segundo e terceiro períodos (Md = 4,63) ($U = 2257,50$, $z = -2,22$, $p = 0,026$, $r = 0,16$). As diferenças entre os estudantes, apesar de estatisticamente significantes, têm um tamanho de efeito baixo.

Autonomia, competência, pertencimento e autoeficácia: uma investigação com estudantes da educação técnica profissional de nível médio

A análise das relações entre as percepções de autonomia, pertencimento, competência e as três dimensões da escala de autoeficácia foi realizada por meio da correlação de *Spearman*. Os valores dos coeficientes de correlação, assim como sua significância estatística, estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Coeficientes de correlação de Spearman (r_s) entre as dimensões da Escala de Autoeficácia e do Inventário de Percepções de Autonomia, Competência e Pertencimento

Variáveis		Autoeficácia	Autoeficácia	Autoeficácia
		aprender	vida escolar	carreira
Pertencimento	r_s	0,43*	0,31*	0,28*
Competência	r_s	0,57*	0,47*	0,32*
Autonomia	r_s	0,08	0,07	-0,07
	p	0,32	0,43	0,41

* $p < .001$

Nota. r_s = Coeficiente de Correlação de Spearman

Fonte: Autores da Pesquisa (2025)

Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significantes entre as três dimensões da autoeficácia com pertencimento e com competência, o que indica que, quanto mais elevada a percepção de competência e de pertencimento, maiores serão as crenças dos estudantes na sua capacidade de organizar cursos de ação a fim de atender aos objetivos da formação técnica. Sobre as forças dessas correlações, são moderadas entre a competência e a autoeficácia na vida escolar e a habilidade para aprender, sendo esta última também moderada com o pertencimento. As relações entre pertencimento e autoeficácia para a vida escolar e para a carreira são fracas, assim como entre a competência e a autoeficácia para a carreira.

Discussão

O presente estudo investigou as percepções de autonomia, competência e pertencimento, segundo a Teoria da Autodeterminação (TAD), e as crenças de autoeficácia, baseadas na Teoria Social Cognitiva, bem como a relação dessas variáveis. Dos resultados destaca-se que os estudantes do ensino técnico reportaram níveis mais baixos da necessidade psicológica básica autonomia, quando comparados aos de pertencimento e de competência. Como descrito na literatura, a autonomia está associada à motivação intrínseca (Black; Deci,

2000; Freire, 1987; Ryan; Deci, 2017). Mello e Leme (2016) destacam que os cursos tecnológicos têm uma abordagem mais orientada ao desenvolvimento de habilidades práticas, o que tende a realçar a motivação extrínseca, já que os alunos desses cursos frequentemente procuram aprimorar suas carreiras a curto prazo. Hipotetiza-se que a organização didático-pedagógica dos cursos de ensino técnico, principalmente quando desvinculados do ensino médio, pode enfatizar exclusivamente o desenvolvimento de um repertório de habilidades práticas que atendam a necessidades pontuais do mercado de trabalho (Pelissari, 2019). Com isso, os estudantes podem estar expostos a experiências acadêmicas com características mais tecnicistas, que limitam o exercício da autonomia.

Tais resultados reacendem a urgência de reflexões sobre a formação profissional técnica de nível médio. Isso porque, de acordo com Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015), é necessário reconsiderar como a agência dos estudantes pode ser facilitada no contexto escolar. Com destaque para a proposição de um projeto político pedagógico que viabilize um engajamento ativo dos estudantes. Para isso, é urgente que se pense em uma educação que transcenda os conteúdos acadêmicos e prepare os alunos para a participação no contexto social.

No presente estudo, os voluntários também reportaram um nível elevado da necessidade de pertencimento. Tais resultados sugerem que os alunos do nível médio técnico que compuseram essa amostra sentem-se familiarizados com o ambiente escolar e se consideram como parte significativa dele (Ryan; Deci, 2017), além de demonstrarem maior comprometimento com as demandas nesse contexto. O senso de pertencimento pode estar associado a um maior comprometimento com as demandas e as responsabilidades escolares e promove maior motivação intrínseca e engajamento nas atividades acadêmicas. A sensação de fazer parte de um grupo coeso e apoiador pode estimular os alunos a se dedicarem mais aos seus estudos e a enfrentarem desafios com mais resiliência, refletindo positivamente no seu desempenho e no bem-estar geral.

Os participantes do presente estudo relataram níveis mais elevados da necessidade psicológica básica de competência, quando comparados à autonomia e ao pertencimento. Os estudantes vivenciam o sentimento de competência quando se sentem confiantes e capazes de atingir os desempenhos esperados para o curso escolhido (Niemic; Ryan, 2009). Os resultados desta investigação são consistentes com o entendimento de Martinelli (2016)

sobre competência, descrita como a habilidade de compreender e executar ações de forma eficaz para alcançar resultados específicos. Níveis mais elevados de competência reportados pelos participantes podem remeter à organização didático-pedagógica dos cursos técnicos, que oportunizam experiências práticas e aplicadas à realidade profissional e que podem fortalecer a motivação intrínseca. A percepção de competência se associa à ampliação no senso de realização pessoal e de autoestima, as quais impactam o interesse genuíno em se envolver na atividade (Evans *et al.*, 2024; Ryan; Deci, 2017).

Entre os resultados desta investigação, é importante apontar que os estudantes relataram níveis elevados de autoeficácia para a vida escolar, em comparação com a autoeficácia para a decisão de carreira e para aprender. Isso indica que eles se consideram capazes de realizar as ações necessárias no ambiente educacional, alinhando-se aos achados de Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015) com estudantes brasileiros. Como a experiência direta é uma fonte-chave de autoeficácia, supõe-se que as decisões pedagógicas dos docentes possam ter fortalecido essa percepção.

Os resultados mostram também que, apesar de os níveis de autoeficácia para a decisão de carreira serem um pouco mais baixos quando comparados aos outros dois fatores, estão situados acima do ponto médio da escala, o que sugere que os estudantes acreditam em sua capacidade de implementar estratégias eficazes para as suas carreiras. Tal crença pode ter sido construída por meio das experiências diretas do currículo, ao oferecer oportunidades relacionadas à realidade profissional, como programas de orientação, estágios e projetos conectados ao mercado de trabalho, aproximando o ensino técnico da prática profissional.

A variável autoeficácia para atuar na vida escolar apresentou a média mais elevada, comparada aos demais fatores, o que sugeriu que os estudantes se percebem como capazes de estabelecer relações cooperativas com seus pares no ambiente escolar. Esses achados são consistentes com os resultados de Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015), que observaram que os alunos do ensino médio reportaram níveis moderados e fortes para atuar na vida escolar.

Ainda com relação aos resultados apresentados no presente estudo, os estudantes do gênero masculino relataram um maior senso de pertencimento em comparação às mulheres, sugerindo que os homens se sentem mais integrados ao ambiente escolar. Esses resultados contrastam com o estudo de Alesi *et al.* (2024), que encontrou maior motivação entre as

mulheres. Isso sugere que variáveis contextuais podem ter um impacto significativo na motivação. Novas pesquisas poderiam explorar se esses resultados são influenciados pela área de conhecimento ou por estereótipos de gênero em certas carreiras. Soma-se que níveis mais elevados de autoeficácia reportados pelos estudantes mais velhos pactuam com as considerações de Bandura (1997). Uma vez que as experiências direta e vicária são fontes da autoeficácia, estudantes mais velhos podem ter vivenciado situações que contribuíram para o fortalecimento de suas crenças, além da percepção de pertencimento e competência.

Neste estudo também foram descritas correlações positivas moderadas entre a necessidade de competência e a autoeficácia para aprender, conforme a teoria das necessidades básicas de Ryan e Deci (2017). O atendimento à necessidade de competência parece influenciar a crença do estudante na sua capacidade de aprender. Também houve correlação positiva moderada entre competência e autoeficácia para a vida escolar e decisão de carreira. Além disso, a necessidade de pertencimento mostrou correlação positiva moderada com a autoeficácia para aprender e para decisão de carreira, e uma correlação positiva fraca com a autoeficácia para atuar na vida escolar.

Tais dados corroboram os achados de Gaylor e Nicol (2016), que encontraram correlações entre autoeficácia para a tomada de decisão da carreira e motivação intrínseca. Destaca-se que há uma gama de cursos ofertados pela instituição de ensino, e isso pode ser uma fonte de autoeficácia para a decisão de carreira, já que os estudantes podem ter optado por cursos mais compatíveis com os seus projetos de vida e com seus anseios profissionais. A escolha de cursos que dialogam com os objetivos pessoais leva os estudantes a se sentirem mais capazes de cursá-los, com impactos nas suas ações, incluindo os comportamentos e as estratégias de estudo que os conduziram ao objetivo acadêmico esperado.

Apesar das relações encontradas no presente estudo, há de se reconhecer que as associações entre autoeficácia e as percepções de autonomia, competência e senso de pertencimento são complexas, independentes, e podem ser influenciadas por uma série de fatores contextuais e individuais. Deve-se atentar que a autoeficácia é desenvolvida por meio da experiência direta e vicária de estudantes. Um estudante com baixa autoeficácia pode enfrentar desafios para desenvolver uma sensação de autonomia ou competência, mesmo em ambientes que explicitamente promovem esses aspectos. Isso ocorre porque a crença na própria capacidade de agir é crucial para que o estudante se sinta autônomo e competente.

Autonomia, competência, pertencimento e autoeficácia: uma investigação com estudantes da educação técnica profissional de nível médio

Por outro lado, a ausência de apoio social ou a presença de uma cultura escolar não inclusiva podem minar o senso de pertencimento de um aluno, independentemente do nível de autoeficácia. A falta de um ambiente acolhedor pode levar a uma percepção reduzida de ser parte integrante da comunidade escolar, o que afeta negativamente a motivação e o desempenho do aluno. Portanto, os fatores que impactam a autoeficácia e o senso de pertencimento são interligados e podem influenciar mutuamente a forma como os alunos percebem e interagem com o ambiente acadêmico.

Uma restrição do presente estudo vincula-se ao fato de ter sido realizado em uma única instituição, o que limita a generalização dos resultados. Estudos futuros deveriam incluir outras instituições e uma amostra maior de participantes. Essa expansão ajudaria a entender melhor a dinâmica das variáveis investigadas. Além disso, há uma escassez de pesquisas sobre a interseção dessas variáveis no ensino técnico, limitando a compreensão das particularidades e dos desafios enfrentados por esses estudantes.

Por fim, vale ressaltar a necessidade de novas investigações que analisem o impacto da motivação e das crenças de estudantes em variáveis importantes para o sucesso acadêmico, tais como o rendimento e a conclusão do curso. Com isso, hipotetiza-se que seria possível uma compreensão mais abrangente e representativa dos fenômenos estudados. Além disso, é essencial implementar um acompanhamento longitudinal dos estudantes, permitindo a análise das mudanças e dos desenvolvimentos ao longo do tempo. Esse enfoque possibilitará uma avaliação mais precisa das dinâmicas de motivação e aprendizagem, favorecendo a implementação de novas estratégias educacionais.

Em síntese, os resultados da investigação reforçam a importância de adotar uma abordagem mais holística no ensino profissional, que vá além da ênfase estrita nas habilidades técnicas. É fundamental considerar o impacto das dimensões motivacionais e das crenças dos estudantes na formação acadêmica e profissional. Novas pesquisas são necessárias para explorar como tais variáveis afetam o rendimento e a conclusão do curso, e um acompanhamento longitudinal pode fornecer uma compreensão mais detalhada sobre as mudanças ao longo do tempo. Esse enfoque abrangente permitirá implementar estratégias educacionais mais eficazes e promover um ambiente que favoreça tanto o desenvolvimento técnico quanto o crescimento pessoal dos alunos.

Referências

ALESI, Marianna et al. The mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and learning strategies during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Education**, v.8, p. 1 – 6, 2024. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1339211/full>.

Acesso em: 17 mar. 2025.

ARRUDA, Danielle Zanon Marques. **Evasão escolar no ensino técnico: a análise de políticas públicas educacionais no ensino técnico**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

AZZI, Roberta G.; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela C.; DANTAS, Marilda A. Autoficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 51–67, 2010.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. Macmillan, 1997.

BARDACH, Lisa et al. Associations between vocational students' perceptions of goal structures, mastery goals, and self-efficacy in five subjects—practical relevance as a potential mediator. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, v. 11, n. 1, p. 9, 2019. DOI: 10.1186/s40461-019-0084-0 Disponível em: <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-019-0084-0#citeas> Acesso em: 17 mar. 2025.

BLACK, Aaron E.; DECI, Edward L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. **Science Education**, v. 84, n. 6, p. 740-756, 2000. DOI: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3 Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/1098-237X%28200011%2984%3A6%3C740%3A%3AAID-SCE4%3E3.0.CO%3B2-3> Acesso em: 17 mar. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. 2. ed. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.

Autonomia, competência, pertencimento e autoeficácia: uma investigação com estudantes da educação técnica profissional de nível médio

DANTAS, Marilda A. et al. Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do ensino médio. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 6, n. 1, p. 33–51, 2015.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 1985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>. Acesso em: 17 mar. 2025

DICKINSON, Leslie. Autonomy and Motivation: A Literature Review. **System**, v. 23, p. 165-174, 1995. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5). Acesso em: 17 mar. 2025

EVANS, Paul et al. Cognitive load theory and its relationships with motivation: a self-determination theory perspective. **Educational Psychology Review**, v. 36, n. 1, p. 7, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAYLOR, Lisa; NICOL, Jennifer J. Experiential High School Career Education, Self-Efficacy, and Motivation. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation**, v. 39, n. 2, p. 1-24, 2016. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2029>. Acesso em: 17 mar. 2025

GOGH, Elod; RACSKO, Reka; KOVARI, Attila. Experience of Self-Efficacy Learning among Vocational Secondary School Students. **Acta Polytechnica Hungarica**, v. 18, n. 1, p. 101-119, 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. **Psicologia ensino & formação**, v. 6, n. 1, p. 72-94, 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; FERREIRA, Luiza C. M.; AZZI, Roberta Gurgel. Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. **Psicologia: ensino & formação**, v. 6, n. 1, p. 95–120, 2015.

KYNDT, Eva et al. Does self-efficacy contribute to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? **European Journal of Psychology of Education**, v. 34, p. 457-478, 2019.

KORPERSHOEK, Hanke et al. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 6, p. 641–680, 2020.

MARTINELLI, Selma C. A motivação na escola: desafios e perspectivas. In: TARDELI, Denise D'Áurea; DE PAULA, Fraulein Vidigal (Orgs.). **Motivação, atitudes e habilidades: recursos para a aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 1-8.

MARTINELLI, Selma C.; MUELLE-ZÚÑIGA, Nathalie; ALVES, Larissa J. **Inventário de percepção de autonomia, competência e pertencimento**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018. Trabalho não publicado.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equivalência. **HOLOS**, v. 4, p. 223–235, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981>. Acesso em: 17 mar.2025.

MELLO, Margareth Benedito de Jesus Bressani De; LEME, Maria Isabel da Silva. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 581–590, 2016.

MUELLE ZUÑIGA, Nathalie. **Motivação de alunos e ambiente de aprendizagem em sala de aula no ensino fundamental**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640219>. Acesso em: 25 fev. 2024.

NIEMIEC, Christopher P.; RYAN, Richard M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, p. 133–144, 2009. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ORKIBI, Hod; RONEN, Tammie. Basic Psychological Needs Satisfaction Mediates the Association between Self-Control Skills and Subjective Well-Being. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 936, 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00936>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, p. e37056, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Acesso em: 17 mar. 2025.

POLYDORO, Soely; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: Busca de evidências psicométricas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 36-53, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Foundations and Challenges of Polytechnic Education. In: HALL, Richard; ACCIOLY, Inny; SZADKOWSKI, Krystian (Orgs.). **The Palgrave International Handbook of Marxism and Education**. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 111-127.

REEVE, Johnmarshall. Thematic issue: Autonomy, volitional motivation, and wellness.

Motivation and Emotion, v. 30, n. 4, p. 257–258, 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9050-9>. Acesso em: 17 mar.2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000a.

Disponível em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>. Acesso em: 17 mar.2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **The American Psychologist**, v. 55, n. 1, p.

68–78, 2000b. Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. In: **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. The Guilford Press, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>. Acesso em: 17 mar. 2025

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions.

Contemporary Educational Psychology, v. 61, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>. Acesso em: 17 de mar. 2025.

SENA, Bárbara Cristina Soares; MURGO, Camélia Santana. Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: O que dizem os estudantes do ensino médio? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-15, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2019.

SILVA, Monica R. da; PELISSARI, Lucas B.; STEIMBACH, Allan A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 403–417, abr. 2013.

UTVAER, Karin S. B. Explaining health and social care students' experiences of meaningfulness in vocational education: The importance of life goals, learning support, perceived competence, and autonomous motivation. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 58, n. 6, p. 639-658, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821086>. Acesso em: 17 mar.2025.

Nota

ⁱ Artigo oriundo de Dissertação de Mestrado de uma das autoras.

Sobre as autoras**Karen Maraisa Franco Maia**

Biografia: Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), integrante do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras FACL. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela UFMG. Ex-bolsista no MBA em Engenharia e Inovação pela UAITEC/Estácio em parceria com o Estado de Minas Gerais.

E-mail: k229699@unicamp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-332X>

Camila Alves Fior

Biografia: Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Livre-Docente do Departamento de Psicologia Educacional, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior. As suas investigações são orientadas para a formação do estudante de ensino superior, com destaque para a transição e a adaptação a este nível de ensino, ao engajamento, à autoeficácia e aos processos de autorregulação da aprendizagem.

E-mail: cafior@unicamp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

Selma de Cássia Martinelli

Biografia: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Livre-Docente Aposentada do Departamento de Psicologia Educacional, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Desenvolve trabalhos na área de Psicologia Educacional, com ênfase em Aprendizagem e Desempenho escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, escrita, dificuldades de aprendizagem, fatores afetivo-motivacionais relacionados ao desempenho escolar, relações interpessoais na escola, práticas parentais e instrumentos de avaliação psicoeducacionais.

E-mail: selmacm@unicamp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8528-7052>

Recebido em: 29/03/2025

Aceito para publicação em: 11/05/2025