

INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA E DO BACKGROUND FAMILIAR DOS ESTUDANTES DO BRASIL E DE PORTUGAL NO DESEMPENHO DA AVALIAÇÃO DE LEITURA DO PISA

INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE AUTOEFICACIA Y DE LOS ANTECEDENTES FAMILIARES DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS Y PORTUGUESES EN SU RENDIMIENTO EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA PISA

INFLUENCE OF SELF-EFFICACY DIMENSIONS AND FAMILY BACKGROUND OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDENTS ON THEIR PERFORMANCE IN THE PISA READING ASSESSMENT



João Carlos da CONCEIÇÃO¹
e-mail: jcfisica@gmail.com



Gercione Dionizio SILVA²
e-mail: gercige@gmail.com

Como referenciar este artigo:

CONCEIÇÃO, J. C.; SILVA, G. D. Influência das dimensões da autoeficácia e do background familiar dos estudantes do Brasil e de Portugal no desempenho da avaliação de leitura do Pisa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023051, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17682>



- | Submetido em: 01/02/2023
- | Revisões requeridas em: 17/04/2023
- | Aprovado em: 15/05/2023
- | Publicado em: 14/08/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Fucape Business School (FUCAPE), Vitória – ES – Brasil. Mestre em Administração – Linha Gestão Escolar.

² Fucape Business School (FUCAPE), Vitória – ES – Brasil. Doutor em Economia Aplicada.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi identificar as dimensões da autoeficácia e determinar os impactos destas dimensões e do background familiar no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal, que participaram da avaliação de leitura do PISA 2018. Para determinar tais dimensões (fatores), realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória. Já o efeito das dimensões e do background familiar foi mensurado a partir de uma regressão linear múltipla. Os resultados indicam que a autoeficácia pode ser determinada por sete fatores, relacionados ao comportamento socioemocional do aluno. Além disso, concluiu-se que tanto a autoeficácia quanto o background familiar (escolaridade da mãe) afetaram positivamente o desempenho dos alunos. Logo, ressalta-se a importância do desenvolvimento de políticas públicas que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia. Background familiar. Desempenho em leitura. Avaliação. PISA.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue identificar las dimensiones de autoeficacia y determinar los impactos de estas dimensiones y antecedentes familiares en el rendimiento lector de estudiantes de Brasil y Portugal que participaron en la evaluación de lectura PISA 2018. Para determinar estas dimensiones (factores), se realizó un Análisis Factorial Exploratorio. El efecto de las dimensiones familiares y los antecedentes se midió a partir de una regresión lineal múltiple. Los resultados indican que la autoeficacia puede ser determinada por siete factores relacionados con el comportamiento socioemocional del estudiante. Además, se concluyó que tanto la autoeficacia como los antecedentes familiares (escolaridad de la madre) afectaron positivamente el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, se destaca la importancia de desarrollar políticas públicas que promuevan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia. Antecedentes familiares. Rendimiento de lectura. Evaluación. PISA.

ABSTRACT: The objective of this study was to identify the dimensions of self-efficacy and determine the impacts of these dimensions and family background on the reading performance of students from Brazil and Portugal who participated in the PISA 2018. To determine these dimensions (factors), an Exploratory Factor Analysis was performed. The effect of family dimensions and background was measured from a multiple linear regression. The results indicate that self-efficacy can be determined by seven factors related to the student's socio-emotional behavior. Furthermore, it was concluded that both self-efficacy and family background (mother's education) positively affected student performance. Therefore, the importance of developing public policies that promote the socio-emotional development of students is highlighted.

KEYWORDS: Self-efficacy. Family background. Reading performance. Evaluation. PISA.

Introdução

No contexto da elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento socioeconômico, as avaliações externas de fatores tais como o desempenho acadêmico e nível socioeconômico são de grande relevância (BARROS, 2019; SILVA; TEIXEIRA; COSTA, 2021). Avaliações como a do PISA – *Programme for International Student Assessment* – auxiliam na identificação dos principais avanços e defasagens do ensino, e por se constituir em uma avaliação internacional, seus resultados permitem verificar se países com desenvolvimento, contexto cultural e linguístico semelhantes têm apresentado o mesmo desempenho (SCHLEICHER, 2019).

Segundo Jolandek, Pereira e Mendes (2019) e Carvalho (2016), embora a avaliação do PISA não tenha como premissa realizar testes ligados aos currículos escolares, ela pode servir de referência para planos e ações de um país. Conseqüentemente, essa avaliação pode induzir e influenciar as mudanças do sistema educacional, políticas públicas e currículo da rede de ensino do país. Fernandes *et al.* (2018) também ressaltam que os países podem ainda usar os resultados do PISA como base para efetuar melhorias na educação e qualidade do ensino.

Nessa linha, Portugal e Brasil tiveram avanços em seus programas de educação, como a universalização e garantia do ensino básico, regulamentando legislações para seu financiamento e a aplicação de investimentos em termos de porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), fato que ainda é um desafio (AGUIAR, 2019). Em relação à forma de investimento, no Estado português, os diferentes níveis de administração executam seus orçamentos de forma descentralizada, enquanto no Brasil, para os Estados, Municípios e União são definidos recursos mínimos a serem empregados pelos entes federativos (LIMA; FRANÇA, 2020).

Além disso, no Brasil, em 2018, ocorreu a implementação da Base Nacional de Educação para o ensino básico, que buscou nortear as instituições educativas dos diversos entes federados e seus respectivos sistemas de ensino (DECONTO; OSTERMANN, 2021). Notadamente, é importante ressaltar que atualizações como estas são pautadas em análise de resultados de avaliações externas, como o PISA (AGUIAR, 2019).

Dentre o conjunto de temas avaliados no PISA, pode-se destacar a avaliação da leitura. Segundo Schleicher (2019), a qualidade da leitura, mensurada nessa prova, é importante para entender as habilidades socioemocionais dos estudantes, pois seus resultados podem afetar a formação, o senso crítico e o desempenho acadêmico em outras áreas.

Além dos fatores socioemocionais, tais como: determinação, persistência, concentração e autoeficácia (CARNOY *et al.*, 2015; UYSAL; ARIKAN, 2018), o *background* familiar dos estudantes e o ambiente domiciliar (no que se refere a capital humano, econômico, cultural e social) e o ambiente de aprendizagem na escola e entre pares, que diferem entre si, também podem afetar os resultados de seu desempenho em leitura (PINTO; NETO; CARVALHO, 2019; FERNANDES; MACHADO, 2019).

A autoeficácia está relacionada com as crenças que o estudante tem a respeito de suas capacidades de organizar pensamentos e atitudes, com o intuito de executar atividades do cotidiano (GAO; IZADPANAH, 2023; BANDURA, 1977). O *background* familiar é representado pelo nível de instrução dos pais e pela renda familiar, que proporcionam acesso a elementos básicos para uma vida digna, além das relações que ocorrem dentro do ambiente familiar, que o estudante traz consigo para o ambiente escolar (ALMEIDA; CASSUCE; CIRINO, 2016).

O desempenho acadêmico pode ser afetado pela percepção dos fatores socioeconômicos que o estudante tem acesso, pela maneira como ele se sente apoiado e acolhido pelos professores, colegas de classe e membros da família, além do acesso a políticas públicas voltadas para a capacitação, a formação e o desenvolvimento na juventude (FERNANDES *et al.*, 2018). Os fatores socioeconômicos estão relacionados com as atividades econômicas do país ou região, nível de renda familiar, escolaridade, desigualdades de sexo, cor ou raça, acesso a saneamento básico, entre outros (FERREIRA JÚNIOR; BAPTISTA; LIMA, 2004; ALVES; SOARES; XAVIER, 2014).

Estudos mostram indícios da correlação positiva do desempenho acadêmico dos estudantes com as habilidades socioemocionais (persistência, concentração, motivação, determinação e autoeficácia) e correlação negativa com ansiedade (SASSAKI *et al.*, 2018; MIRANDA *et al.*, 2015). Nesse sentido, Abed (2016) ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas práticas pedagógicas no ambiente escolar para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e fortalecimento da autoeficácia.

Em relação à influência da autoeficácia no desempenho acadêmico, Uysal e Arıkan (2018) destacam, a partir da avaliação do PISA de 2012, que persuasão verbal/social e senso de pertencimento ao ambiente escolar foram positivamente correlacionadas ao desempenho na prova de matemática. Na mesma direção, Sasaki *et al.* (2018) destacaram a correlação entre habilidades socioemocionais (autoeficácia, persistência, concentração e determinação) com os acertos de questões no decorrer da prova do PISA.

Segundo Jerrim e Vignoles (2016), em estudo realizado com alunos de Singapura, apontam que estudantes com maior autoeficácia e motivação apresentaram melhores resultados na avaliação de matemática do PISA. Já Kalaycioglu (2015) destaca em seu estudo que a autoeficácia na realização de tarefas da disciplina de matemática, para estudantes holandeses, na avaliação do PISA, está relacionada ao baixo grau de ansiedade dos estudantes, repercutindo, dessa forma, positivamente no desempenho.

Embora tenha sido destacado na literatura a relevância da estrutura da prova (SASSAKI *et al.*, 2018), dos aspectos sociais e das competências psicológicas (UYSAL; ARIKAN, 2018; PINTO; NETO; CARVALHO, 2019) e da relação da autoeficácia do estudante com o desempenho na prova de matemática (UYSAL; ARIKAN, 2018), não foram encontrados estudos com as dimensões definidas da autoeficácia dos estudantes brasileiros e portugueses, assim como, estudos que avaliem o efeito dessas dimensões na avaliação de leitura do PISA, dada a importância da leitura para o desenvolvimento acadêmico do estudante, da sua capacidade de compreender, refletir, usar e envolver-se com textos para lograr um objetivo, construir conhecimento potencial e interagir na sociedade (SOARES; CANDIAN, 2007).

Observa-se, ademais, que a compreensão dos efeitos da personalidade dos alunos, do ambiente escolar e familiar, do suporte docente e pedagógico no desempenho dos alunos são importantes para a implementação assertiva de políticas públicas na educação. Posto isto, buscou-se, neste estudo, identificar as dimensões da autoeficácia e, também, determinar os impactos destas dimensões e do *background* familiar no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal que participaram da avaliação de leitura do PISA 2018. A escolha dos países Brasil e Portugal para este estudo se dá pelo fato de serem as nações que participaram da avaliação do PISA 2018 que têm a língua portuguesa como materna.

Revisão da literatura

O Pisa

O PISA – *Programme for International Student Assessment* – é uma avaliação externa trianual, aplicada aos estudantes que têm 15 anos de idade no momento da aplicação do teste, e que, apesar desses estudantes se encontrarem na mesma faixa etária, eles podem estar em séries diferentes na escola (CARNOY *et al.*, 2015). Este programa foi criado pela *Organization for Economic Cooperation and Development* (OCDE) com a primeira rodada realizada em 2000, e tendo na edição de 2018 a participação de 79 países no programa, incluindo Brasil e

Portugal, ambos países que possuem a língua portuguesa como materna, motivo de escolha dessas nações para o presente estudo (SOARES; CANDIAN, 2007).

A avaliação do PISA busca mensurar a proficiência dos alunos em três domínios fundamentais de competência – leitura, matemática e ciências –, um dos quais, o chamado domínio principal, é alternado a cada rodada: em média 63% dos itens são considerados como material curricular padrão (SCHLEICHER, 2019). São realizadas com a utilização de computadores e tem duração de 2 horas (COSTA; AFONSO, 2009).

No Brasil, o PISA é utilizado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – como padrão epistemológico e estatístico do sistema educacional Brasileiro (VILLANI; OLIVEIRA, 2018). De acordo com Costa e Afonso (2009), os resultados do PISA contribuem para a criação de parâmetros sobre a qualidade da educação, para auxiliar os órgãos gestores, elaboradores e reguladores de políticas públicas orientadas à educação.

Por exemplo, no Brasil foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) no arcabouço do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), servindo como direcionamento para o planejamento e norte de políticas e financiamento do ensino público (OLIVEIRA; JORGE, 2015). Tendo o Ideb impacto direto nos resultados do SAEB, avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, e da Prova Brasil, standardizando os resultados dos alunos, realizando a regulação do planejamento da gestão, das práticas de ensino, dos arranjos curriculares, das organizações escolares com estabelecimento de metas e conquistas de parâmetros (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Enquanto Portugal teve suas políticas da educação pública delineadas antes da criação do PISA, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, com políticas públicas educacionais que tem vigorado durante nos últimos anos e alcançando bons desempenhos nas escalas de proficiência (FERNANDES *et al.*, 2022).

Dentre elas, pode-se destacar: valorização da ciência e da tecnologia, oferta diversificada de educação, formação e flexibilidade dos respectivos currículos, valorização profissional dos docentes e entendimento da avaliação como parte do processo de aprendizagem, prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso (FERNANDES; GONÇALVES, 2018).

Desempenho em Leitura e a Avaliação do Pisa

Conforme destacado, o uso de avaliações externas como o PISA e o Ideb são importantes para nortear e atualizar as ações e programas públicos, de políticas públicas direcionadas para a educação (LIMA; FRANÇA, 2020; DA SILVA CAMILLO; DE CASTRO FILHO, 2020). Em síntese, essas avaliações buscam quantificar o desempenho escolar em métricas e indicadores (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Todavia, tais indicadores usualmente estão associados apenas à capacidade cognitiva dos alunos (pensar, memorizar e processar), sem considerar outros fatores importantes, tais como a aprendizagem autorregulada, a motivação e as emoções de realização (FERACO *et al.*, 2023; OLIVIER *et al.*, 2019). Consequentemente, os indicadores derivados da Avaliação do PISA e do Ideb se concentram apenas em uma parte dos fatores que compõem e determinam o desempenho escolar, logo, embora sejam instrumentos importantes para a educação, esses indicadores quantificam, de modo geral, apenas parcialmente o desempenho e aprendizado dos alunos (FERNANDES *et al.*, 2022).

Nesse sentido, segundo Esteban (2000) e Fonseca (2019), o desempenho acadêmico tem relação com o grau de conhecimento que os estudantes possuem e a forma com a qual o indivíduo gerencia e enfrenta suas emoções, sendo esses influenciados pelo processo de regulação emocional, e podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes que buscam atingir seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Para Sasaki *et al.* (2018), a nota do aluno pode estar relacionada à determinação, à organização e ao domínio do comportamento. Nesse sentido, Miranda *et al.* (2015), Tarbone, Ferreira e Pavão (2018) destacam por exemplo, o rendimento e o desempenho em leitura, o qual está diretamente vinculado com a ação do sujeito ao realizar uma determinada atividade, é a medida do processo avaliativo, que é descrito na forma de conceitos e notas alcançadas pelo estudante.

Relacionado aos fatores que contribuem com o desempenho em leitura do estudante, Pinto, Neto e Carvalho (2019) apontam que a disponibilidade de livros durante a formação do aluno influencia positivamente suas habilidades e gosto pela leitura. Miranda *et al.* (2015) e Abbas e Lopes (2020), destacam que além do *background* familiar, as características pessoais dos estudantes (gênero, idade, se possui jornada de trabalho, horas de estudo extraclasse e renda familiar) podem, também, influenciar o desempenho e gosto pela leitura.

Na mesma direção, Salokangas e Kauko (2015) apontam que o sistema educacional, a formação do docente e o contexto cultural que circunda a escola influenciam o desempenho dos

alunos. De modo similar, a estrutura escolar (MATOS; FERRÃO, 2016), o acesso a materiais didáticos, o ambiente escolar e as práticas educativas vigentes (BARTHOLOMEU *et al.*, 2016) são fatores associados à escola e que podem afetar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho escolar do aluno. Já no que tange às características pessoais, a capacidade do estudante de enfrentar as situações desafiadoras para se integrar à escola podem influenciar no desempenho dos estudantes (FERACO *et al.*, 2023; MATOS; FERRÃO, 2016).

Medir o desempenho em leitura auxilia na elaboração de políticas públicas, como o desenvolvimento de programas voltados para a formação contínua de professores, combate às desigualdades, construção social do currículo (FERNANDES; GONÇALVES, 2018). Além do mais, a mensuração do desempenho serve como instrumental e ferramenta de apoio aos gestores públicos na formulação de políticas públicas voltadas para a Educação (LIMA; FRANÇA, 2020). Portanto, é um bom balizador do desenvolvimento presente e das potencialidades futuras (CARVALHO, 2016).

Segundo Fernandes, Gonçalves, (2018), desde a sua primeira participação no PISA, em 2000, Portugal vem logrando melhores resultados a cada edição, tendo iniciado com média inferior à da OCDE. Na primeira edição do PISA no ano de 2000, em que a média da OCDE foi 499 pontos, o Brasil obteve 396 pontos de média e Portugal 470 pontos; já na edição de 2018, em que a média da OCDE foi 487 pontos, o Brasil alcançou 413 pontos, enquanto Portugal alcançou 497 pontos, ambos na literacia em leitura (OECD, 2001; SCHLEICHER, 2019).

Autoeficácia e desempenho em leitura

Destacadamente, o contexto socioeconômico em que o aluno está imerso, isto é, o contexto familiar, cultural, o ambiente de estudo (escola) e o acesso à educação de qualidade são importantes para determinar o seu desempenho em leitura (CARNOY *et al.*, 2015; PINTO; NETO; CARVALHO, 2019). Além disso, ressalta-se que o processo de ensino-aprendizagem também é influenciado pelo engajamento de projetos e ações orientadas para a formação do aluno (KAMASAK *et al.*, 2022; PONS-SALVADOR *et al.*, 2022; GROSELJ *et al.*, 2022). Ademais, esse engajamento e a existência de um clima de aprendizado apropriado e afetivo entre professores e alunos favorece o processo de aprendizado do aluno e, conseqüentemente, seu desempenho (BOELEN; DE WEVER; VOET, 2017).

Notadamente, tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto da própria avaliação e mensuração do desempenho são complexos, pois envolvem diferentes aspectos do ambiente e do indivíduo (aluno). Desse conjunto, se destaca aqueles relacionados à autoeficácia do aluno. Por exemplo, para Miranda *et al.* (2015) e Tarbone, Ferreira e Pavão (2018), a influência dos fatores ambientais e estruturais da escola, comunidade e residência do aluno no seu desempenho podem estar condicionadas às habilidades inerentes a cada indivíduo, ou seja, às habilidades cognitivas do estudante ao realizar determinadas tarefas. Segundo Dos Santos, Berlinger e De Braga (2017), as habilidades cognitivas englobam construtos como a cooperação, responsabilidade e persistência.

Dentre os diferentes fatores inerentes às habilidades cognitivas, pode-se destacar a autoeficácia, tendo em vista que, para Pajares (2002) e Soares e Oliveira (2011), ela está relacionada a comportamentos que os indivíduos desenvolvem e como pensam sobre o reflexo de seus atos, e assim desenvolvem crenças de suas condições, de apresentarem comportamentos subsequentes e em tarefas similares se comportam de acordo com tais crenças. Nesse sentido, de acordo com Miranda *et al.* (2015), as crenças construídas pelos estudantes a respeito de suas capacidades auxiliam a empregar as habilidades e conhecimentos adquiridos, e dessa forma, seu desempenho acadêmico se torna um reflexo do que eles acreditam que desenvolveram ou tem condições de desenvolver.

De acordo com Araújo e Moura (2011), a autoeficácia está relacionada ao que o estudante pensa a respeito de suas condições de realizar determinadas tarefas, organizando pensamentos e atitudes condizentes com práticas a serem executadas. Para Soares e Oliveira (2011), ela atua como um elemento chave na competência humana e determina, em grande medida, a capacidade de realização de atividades, a motivação, o empenho de esforço e persistência diante das dificuldades, bem como padrões de pensamento e respostas emocionais associadas.

Taufiq-Hail, Sarea e Hawaldar (2021) ressaltam que indivíduos com um alto senso de autoeficácia tendem a aumentar seu funcionamento sociocognitivo em muitos domínios e abordar tarefas difíceis, percebendo-as como mutáveis e não ameaçadoras, dedicando grande interesse, comprometimento e investimento de esforço diante das dificuldades e contratempos. Enquanto Araújo e Moura (2011) destacam que uma baixa autoeficácia está associada com ansiedade, pensamentos pessimistas e depressão, e esses fatores funcionam como dificultadores dos processos cognitivos que levam a resultados positivos de desempenho acadêmico e em outros contextos, inclusive a realização acadêmica, tomada de decisão e relações sociais.

Observa-se que a autoeficácia surge em situações de estudos baseados em quatro fontes: 1) principais experiências de mestria; 2) aprendizagem vicariante; 3) persuasão verbal/social; 4) estados físicos e emocionais.

Esses processos, segundo Teixeira e Costa (2018), Usher e Pajares (2009) e Bandura (1977), são definidos como: principais experiências de mestria, referem-se ao contato com situações práticas e teóricas com experiências formativas; aprendizagem vicariante, refere-se a aprendizagem desenvolvida a partir da observação do comportamento de determinado modelo social, em que a atuação é bem-sucedida e esse modelo é reproduzido com o intuito de alcançar metas e fortalecer a autoeficácia; persuasão verbal/social, compreende os distintos estímulos provenientes de outras pessoas ou do contexto no qual o estudante se encontra; estados físicos e emocionais estão relacionados à capacidade que o estudante possui para lidar com o estresse, ansiedade e pensamentos pessimistas, tendo de forma constante a percepção de autoeficácia.

Conforme a literatura, a autoeficácia pode ser segmentada em cinco dimensões: pensamentos emocionais, que estão relacionados pelos sentimentos do estudante em relação às suas conquistas e ao gerenciamento de suas atividades (UYSAL; ARIKAN, 2018; PINTO; NETO; CARVALHO, 2019), a determinação, que busca captar a motivação e a satisfação do aluno em alcançar melhores resultados, o empenho de esforço, que almeja captar a dedicação dos estudantes nas atividades acadêmicas (CARNOY *et al.*, 2015; UYSAL; ARIKAN, 2018; PINTO; NETO; CARVALHO, 2019), o autoconceito, que busca captar o que os estudantes pensam sobre si próprio (BANDURA, 1977; ARAÚJO; MOURA, 2011; USHER; PAJARES, 2009) e a dimensão persuasão verbal/social, que procura obter as influências do meio em que o estudante está imerso (SELAU *et al.*, 2018).

A partir do exposto, apresenta-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Os fatores relativos às dimensões da autoeficácia influenciam positivamente no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal.

O desempenho em leitura e o *background* familiar

Segundo Miranda *et al.* (2015), o *background* familiar é determinante para o desempenho em leitura dos estudantes, pois as relações que ocorrem no domicílio dos discentes influenciam na seriedade, dedicação, compromisso e entrega nos momentos dos estudos. Nessa linha, Almeida, Cassuce e Cirino (2016) destacam que o *background* familiar é representado pelo nível de instrução dos pais e pela renda familiar, que proporcionam acesso a elementos básicos para uma vida digna, e servem como incentivo, favorecendo a vida acadêmica do aluno

e o desempenho em leitura. Enquanto Oliveira, Hornung e Wisniewski (2019) ressaltam que o *background* familiar é composto pelas características influenciadas pelas relações no ambiente domiciliar, que o estudante traz consigo para o ambiente escolar.

Segundo Flores (2017), o desempenho em leitura pode estar correlacionado com o *background* familiar e a satisfação com a vida relacionada ao estilo parental, que está vinculado ao grau de seriedade, à comunicação e ao senso de humor, na forma em que as relações entre pais e filhos se desenvolvem, e no suporte dos pais em relação às tarefas escolares. De acordo com Oliveira, Hornung e Wisniewski (2019), os pais são fundamentais na transmissão das características comportamentais, emocionais e cognitivas de seus filhos, e essas características estão diretamente ligadas à maneira com a qual os filhos são educados no ambiente domiciliar, com estabelecimentos de regras e limites que norteiam as relações entre pais e filhos, e elas exercem influência no desenvolvimento da autoeficácia e favorecem o desempenho em leitura.

Dentre os fatores do *background* familiar relacionados ao desempenho em leitura dos filhos, Palermo, Silva e Novellino (2014), apontam que a renda financeira exerce menor influência do que o nível de instrução materna, sendo essa relação ainda mais estreita quando comparados os níveis de instrução paterna com instrução materna. O *background* familiar pode influenciar no acesso à educação na idade certa para as crianças, favorecendo na frequência escolar contínua e no desempenho em leitura, uma vez que filhos de pais menos instruídos e socialmente de classes inferiores têm menores possibilidades de ascender a elevados níveis de trajetória estudantil, em comparação com filhos de pais com melhores rendas e que possuem formação acadêmica (CRAHAY; BAYE, 2013).

O nível de instrução e a presença paterna para educação dos filhos, segundo Aunola e Nurmi (2005), Bornstein (2015) e Alharthi (2023), constitui modelo de comportamento, organização e fonte de significações, além de acolhimento diante de ameaças e de fatores externos, como violência e pressões de grupos indutores. E a presença paterna no espaço domiciliar exerce influência na seleção e construção do ambiente para os filhos, de acordo com valores e princípios, e tem relação com o desempenho em leitura dos estudantes (BARROS, 2006).

Nessa linha, Sampaio *et al.* (2011), Senkevics e Carvalho (2015) e Da Costa, Da Silva e Da Silva Souza (2019) consideram que o *background* familiar favorece o desempenho em leitura dos estudantes, uma vez que os alunos que são influenciados por seus pais apresentam alta taxa de frequência escolar e possuem acesso a maiores oportunidades devido ao conhecimento de seus genitores. Ademais, observa-se que a presença dos pais pode ajudar no

desenvolvimento de aptidões, capacidades e habilidades sociais e profissionais (YILDIRIM; BLAKE; ROOPNARINE, 2023; HOISL; KONGSTED; MARIANI, 2023; SORIA; LAWTON, 2023).

Almeida, Cassuce e Cirino (2016) destacam também existência de uma correlação significativa entre *background* familiar e desempenho em leitura. Em especial, os autores apontam para o fato de que, quanto maior o nível educacional materno e elevada renda financeira apresentada pelos pais dos estudantes, melhores são os resultados apresentados pelos filhos, quando comparados a filhos de mãe com menor nível educacional e baixa renda financeira.

Com base no exposto, assim levanta-se a seguinte hipótese:

Hipótese 2: O *background* familiar influencia positivamente no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal.

Desenvolvimento socioeconômico e o desempenho em leitura

O contexto socioeconômico em que o aluno se encontra, segundo Guimarães e Arraes (2010), Gomes (2023), pode afetar a autoeficácia e o desempenho em leitura, visto que a seriedade, a dedicação e o compromisso que o estudante entrega nos momentos dos estudos sofre influência dessas relações. Conforme Ferreira Júnior, Baptista e Lima (2004) e Alves, Soares e Xavier (2014), as variáveis socioeconômicas são representadas pelas atividades econômicas do país ou região, pelo nível de renda familiar, pela escolaridade, pelas desigualdades de sexo, cor ou raça, pelo acesso a saneamento básico, sendo essas características importantes na segmentação das ocupações das classes e responsáveis pela persistência e empenho na vida estudantil, e podem exercer forte influência na autoeficácia e no desempenho em leitura dos estudantes.

Costa e Arraes (2007) ressaltam que escolas da rede particular, localizadas em regiões mais desenvolvidas, oferecem condições mais favoráveis para o desenvolvimento escolar e consequentemente para a autoeficácia e o desempenho em leitura dos estudantes; destacam também a contribuição do *background* familiar para o desempenho em leitura e acadêmico de uma forma geral.

Enquanto Pinto, Neto e Carvalho (2019), apontam que os estudantes brasileiros e portugueses do gênero masculino têm melhor desempenho acadêmico do que os do gênero feminino, e ainda que os fatores culturais locais, como peculiaridades escolares, princípios educativos e *background* familiar, são os que mais influenciam nos resultados do desempenho

acadêmico dos estudantes. Nessa direção, Velloso (2006) sublinha que estudantes com elevada seletividade socioeconômica e *background* familiar possuem grande competitividade, ocupam destaques nos cursos de graduação com maior relevância e apresentam bom desempenho acadêmico e elevada autoeficácia.

Com base no exposto, assim levanta-se a seguinte hipótese:

Hipótese 3: Os estudantes portugueses apresentam, em média, menor desempenho em leitura do que os estudantes brasileiros.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, isto é, identificar as dimensões da autoeficácia e, também, determinar os impactos destas dimensões e do *background* familiar no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal, que participaram da avaliação de leitura do PISA 2018, realizou-se uma pesquisa quantitativa, de caráter descritivo e de corte transversal da base de dados. O público-alvo desta pesquisa foram os estudantes participantes do PISA de 2018 com 15 anos de idade.

A amostra total inicial é de 10691 estudantes brasileiros e 5932 estudantes portugueses. Esse número de alunos representa 0,51% do total de estudantes brasileiros e 6,01% de estudantes portugueses elegíveis que poderiam participar da avaliação (SCHLEICHER, 2019). Após a retirada dos *miss value* a amostra final se reduziu a 3460 estudantes brasileiros e 4111 estudantes portugueses. O modelo metodológico empregado, no questionário contextual de onde foram extraídas as variáveis, possibilitou ao aluno deixar itens sem respostas, fato que reduziu para aproximadamente 46% os dados da base que foi utilizada no presente trabalho.

O programa utilizado em todas as estimações foi o STATA versão 17.0. Foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) pelo método dos componentes principais com rotação varimax e normalização de Kaiser, com objetivo de determinar fatores da autoeficácia que influenciam no desempenho em leitura, a partir das perguntas do questionário contextual do PISA 2018 respondidas pelos estudantes brasileiros e portugueses.

Tabela 01 – Descrição das variáveis de pesquisa derivadas do Questionário Contextual do PISA 2018 OCDE

Descrição:	Descrição:
ST188Q01 HA	Eu geralmente administro minhas atividades.
ST188Q02 HA	Sinto orgulho de ter realizado coisas.
ST188Q03 HA	Eu sinto que posso lidar com muitas coisas ao mesmo tempo.
ST188Q06 HA	Minha crença em mim mesmo me faz passar por dificuldades.
ST188Q07 HA	Quando estou em uma situação difícil, geralmente encontro uma saída.
ST034Q01 TA	Eu me sinto como um estranho na escola.
ST034Q02 TA	Eu faço amigos facilmente em escola.
ST034Q03 TA	Eu sinto que pertenço à escola.
ST034Q04 TA	Eu me sinto estranho e fora de lugar na minha escola.
ST034Q05 TA	Outros alunos parecem gostar mim.
ST034Q06 TA	Sinto-me sozinho na escola.
ST182Q04 HA	Uma vez que eu começo uma tarefa, eu persisto até que ela seja finalizada.
ST182Q05 HA	Parte do prazer que tenho ao fazer coisas é quando eu melhora minha atuação.
ST208Q01 HA	Meu objetivo é aprender o que for possível.
ST208Q02 HA	Meu objetivo é dominar totalmente o material apresentado em minhas aulas.
ST208Q04 HA	Meu objetivo é entender o conteúdo das minhas aulas minuciosamente.
ST182Q03 HA	Eu encontro satisfação em trabalhar duro.
ST181Q02 HA	Gosto de trabalhar em situações que envolvam competição com os outros.
ST181Q03 HA	É importante para mim ter um desempenho melhor do que outras pessoas em uma tarefa.
ST181Q04 HA	Eu me esforço mais quando estou competindo com outras pessoas.
ST184Q01 HA	Sua inteligência é algo que você não pode mudar.
ST185Q01 HA	Minha vida tem um significado ou propósito claro.
ST185Q02 HA	Eu descobri um significado satisfatório na vida.
ST185Q03 HA	Eu tenho uma noção clara do que dá significado para minha vida.
ST182Q06 HA	Se eu não sou bom em alguma coisa, eu prefiro continuar lutando para dominá-la do que passar para algo que eu possa ser bom.
ST183Q01 HA	Quando estou falhando, me preocupo com o que outros pensam de mim.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a avaliação da adequação da AFE quanto aos dados da amostragem, foi realizada a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KAISER, 1970), de acordo com a literatura de Hongyu (2018), que para a amostra foi de 0,787. Também foi proposto o teste de esfericidade de Bartlett (BARTLETT, 1950). Segundo a literatura de Hair *et al.* (2009), valor $p < 0,050$ indica que existe relação suficiente entre as variáveis para aplicação da AFE, e para a amostra o valor foi $p < 0,001$. E para verificar a confiabilidade dos novos fatores criados necessitou-se do teste de alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951), onde Pestana e Gageiro (2005) e Marôco e Garcia-Marques (2006) sugerem que valores acima de 0.7 são considerados de validade convergente e discriminante, que para a amostra foi de 0,74.

Em seguida, para determinar o efeito dos fatores da autoeficácia e do *background* familiar, estimou-se uma regressão linear múltipla com erros robustos. Essa estimação foi feita com base em três especificações. Na primeira, buscou-se observar apenas o efeito de fatores da autoeficácia no desempenho em leitura dos alunos, já a segunda buscou determinar o efeito do *background* familiar. Por fim, foi realizada uma estimação contendo todos os aspectos relevantes.

Discussão dos resultados

Descrição da Amostra

Os resultados do presente estudo mostram que 54.30% do total da amostra é de Portugal, 30,39% das mães têm graduação, enquanto esse percentual é de 6,18% para os pais. 76,15% das crianças foram matriculadas na creche na idade certa, e o percentual do Brasil é maior do que o de Portugal para os estudantes que foram matriculados no ensino fundamental na idade certa.

Do total, 378 alunos tiveram pelo menos uma reprovação no ensino fundamental, o que corresponde a 4,99% da amostra total dos países, sendo desse conjunto 159 alunos brasileiros (corresponde a 4,60% da amostra de estudantes brasileiros) e 219 alunos portugueses (corresponde a 5,33% da amostra de estudantes portugueses). Além disso, verificou-se que 110 estudantes tiveram pelo menos uma reprovação no ensino médio, o que corresponde a 1,45% do total da amostra. Desse total, temos 4 estudantes brasileiros (que corresponde a 0,12% da amostra do Brasil) e 106 estudantes portugueses (que corresponde a 2,58% da amostra de Portugal).

Análise multivariada

Por sua vez, a determinação dos fatores que compõem a autoeficácia dos estudantes brasileiros e portugueses ocorreu com base no total de 26 questões do questionário contextual composto por 62 questões, com números variados de subitens, as quais apresentaram alguma associação com a autoeficácia. Essas questões foram agrupadas a partir da aplicação da Análise Fatorial Exploratória. Os resultados da rotação dos fatores, obtida pelo método Varimax de Kaiser (1958).

Na Tabela 2, foram apresentados os sete fatores (dimensões) que compõem a autoeficácia dos estudantes brasileiros e portugueses, sendo eles: Relações escolares (composta pelos fatores associados ao ambiente escolar e à relação entre pares); Autoconceito (composto pelas dimensões do autoconceito em relação ao propósito e significado da vida); Metas de aprendizado (composto por fatores relacionados ao atingimento de metas de aprendizado); Motivação (composta pelas dimensões do empenho de esforço e determinação); Pensamento emocional (composto por fatores que influenciam no comportamento dos estudantes); Empenho de esforço (composto pelos fatores associados à realização de atividades); influência do meio (composto pelas variáveis da dimensão persuasão verbal/social e autoconceito).

Para Luo *et al.* (2011), Wong e Liem, (2021) e Tuominen *et al.* (2020), o contexto escolar ao qual o estudante está inserido, as relações entre pares, materiais didáticos, rotina de estudos e o valor atribuído por ele aos professores e à escola influenciam o engajamento motivacional dos alunos e suas crenças a respeito de suas capacidades (autoconceito e autoeficácia). Além disso, alunos com percepções positivas de si mesmo persistem tentando realizar as atividades de acordo com suas próprias percepções (ZAMBON; ROSE, 2012). Já de acordo com Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), a motivação para realização de tarefas está relacionada com as metas que o estudante almeja alcançar.

No que tange à relação entre pensamento emocional com as influências do meio, Zambon e Rose (2012) ressaltaram que a qualidade da influência do meio afeta a interação do aluno com o ambiente da escola, da sala de aula, e no seu engajamento, refletindo no aprendizado e desempenho em leitura. Pintrich (2003) aponta que, quando o estudante obtém bom rendimento acadêmico, ele acredita que seu comportamento e suas crenças o ajudam em seu sucesso, e se sente mais motivado.

Tabela 02 – Resumo da análise fatorial

	Variáveis	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Singularidades
F1 - Relações escolares	ST034Q0 3TA	- 0,7263	-0,0898	-0,0845	- 0,0549	- 0,0432	-0,0341	-0,0045	0,4512
	ST034Q0 4TA	0,6718	-0,0222	0,0953	0,0285	0,0129	-0,0475	-0,0497	0,5334
	ST034Q0 5TA	- 0,6823	-0,0508	0,0171	- 0,0626	- 0,0927	-0,0344	0,0011	0,5179
	ST034Q0 6TA	0,6719	0,0002	0,0347	0,0116	0,0837	-0,0453	-0,0440	0,5363
	ST034Q0 2TA	- 0,5714	-0,1281	0,0442	- 0,0364	- 0,1167	-0,1063	0,0791	0,6226
	F2 - Autoconceito	ST185Q0 1HA	0,0836	0,7902	0,0898	0,1373	0,0582	0,0389	-0,0060
ST185Q0 2HA		0,0967	0,8092	0,0653	0,1150	0,1186	0,0410	-0,0537	0,2997
ST185Q0 3HA		0,0735	0,7921	0,0190	0,0646	0,1195	-0,0042	-0,0224	0,3478
F3 - Metas de aprendizado	ST208Q0 1HA	0,0580	0,0296	0,7592	0,0983	0,1090	0,0261	-0,0155	0,3970
	ST208Q0 2HA	0,0582	0,0605	0,8394	0,1437	0,0508	0,0233	0,0049	0,2646
	ST208Q0 4HA	0,0251	0,0542	0,8529	0,1394	0,0263	0,0222	-0,0125	0,2482
F4 - Motivação	ST182Q0 3HA	0,0461	0,0260	0,1673	0,6702	0,0435	0,0541	0,0186	0,5149
	ST182Q0 4HA	0,0231	0,1641	0,0630	0,6365	0,1055	-0,0052	-0,0655	0,5481
	ST182Q0 5HA	0,0616	-0,0181	0,0814	0,6972	0,0639	0,0478	0,0439	0,4948
	ST182Q0 6HA	0,0407	0,1061	0,0507	0,6221	0,0847	0,0287	-0,0729	0,5841
F5 - Pensamento Emocional	ST188Q0 2HA	0,1269	0,0068	0,1630	0,1846	0,4292	-0,0108	0,1108	0,7266
	ST188Q0 1HA	0,0936	-0,0164	0,0130	0,0426	0,6708	0,0264	-0,0163	0,5381
	ST188Q0 3HA	- 0,0233	0,0710	-0,0003	0,0229	0,6024	0,1078	0,0424	0,6176
	ST188Q0 6HA	0,1115	0,2969	0,0486	0,1321	0,4782	0,1202	-0,2671	0,5651
	ST188Q0 7HA	0,1257	0,1259	0,0414	0,0573	0,6589	-0,0110	-0,1205	0,5145
F6 - Empenho de esforço	ST181Q0 2HA	0,0757	0,0183	0,0123	0,0120	0,1646	0,7209	-0,0742	0,4413
	ST181Q0 3HA	- 0,0238	0,0845	0,0638	0,0868	- 0,0154	0,6611	0,0996	0,5335
	ST181Q0 4HA	0,0137	-0,0380	-0,0141	0,0156	0,0297	0,7717	0,0413	0,3997
F7 - Influência do meio	ST184Q0 1HA	- 0,0598	0,2133	-0,1095	- 0,0881	- 0,0345	-0,0141	0,2876	0,8470
	ST183Q0 1HA	- 0,0162	-0,0212	0,0123	- 0,0191	0,0032	0,1125	0,8061	0,3363
	ST183Q0 3HA	- 0,0839	-0,1550	0,0575	0,0309	- 0,0394	-0,0127	0,7940	0,3326

Legenda: Relações escolares: é composta pelos fatores associados ao ambiente escolar e à relação entre pares; Autoconceito: é composto pelas dimensões do autoconceito em relação ao propósito e

significado da vida; Metas de aprendizado: é composto por fatores relacionados ao atingimento de metas de aprendizado; Motivação: é composta pelas dimensões do empenho de esforço e determinação; Pensamento emocional: composto por fatores que influenciam no comportamento dos estudantes; Empenho de esforço: composto pelos fatores associados à realização de atividades; influência do meio: composto pelas variáveis da dimensão persuasão verbal/social e autoconceito. As variáveis são os códigos das perguntas selecionadas do questionário contextual do PISA 2018.

Fonte: Elaborada pelo autor

Análise dos determinantes do desempenho dos estudantes em leitura

Na Tabela 3, foram apresentadas as estimações dos modelos 1, 2 e 3. Com base nos resultados, observa-se que todos os modelos foram estatisticamente significativos ($p < 0,001$), e o coeficiente de determinação dos modelos (R^2) foram, respectivamente, 14,8%, 26,6% e 35,57%. Os valores de VIF foram respectivamente, 1,00, 1,05 e 1,05, indicando não haver multicolinearidade entre as variáveis independentes:

Tabela 03 - Resultados dos modelos de regressão

Variável dependente – log Desempenho em leitura	Modelo 1	Valor p*	Modelo 2	Valor p*	Modelo 3	Valor p*
Relações Escolares	0,0255	< 0.001			0,0122	< 0.001
Autoconceito	-0,0637	< 0,001			-0,0519	< 0.001
Metas de Aprendizado	0,0200	< 0,001			0,0239	< 0.001
Motivação	0,0042	0,064			0,0079	< 0.001
Pensamento emocional	0,0227	< 0,001			0,0842	< 0.001
Empenho de esforço	0,0015	0,460			0,0016	0,372
Influência do meio	0,0051	0,015			0,0031	0,085
País (Portugal)			-0,1082	< 0,001	-0,1112	< 0.001
Grad. Materna			0,0708	< 0,001	0,0603	< 0.001
Mat. Idad. Cer. Crech			-0,0169	< 0,001	-0,0142	< 0.001
Mat. Idad. Cert. Fund			-0,0687	< 0,001	-0,0587	< 0.001
Rep. Ens. Fund1			-0,2391	< 0,001	-0,2006	< 0.001
Rep. Ens. Médio			-0,1051	< 0,001	-0,0823	< 0.001
Constante	6,1709	< 0,001	6,2517	< 0.001	6,2497	< 0.001
Número de observações:	7.571		7.571		7.571	
R2:	14,8%		26,6%		35,57%	
prob>F:	< 0,001		< 0,001		< 0,001	
VIF:	1,00		1,05		1,05	

Nota:(1) Log Desempenho em leitura é o logaritmo da média aritmética das notas obtidas pelos estudantes nos 60 itens que compõem a avaliação de leitura do PISA 2018.

Fonte: Elaborada pelo autor

Com base nos resultados observados, verificou-se que apenas o Empenho de Esforço não foi estatisticamente significativo em nenhum dos modelos. Do conjunto de variáveis (fatores) que compõem a autoeficácia, apenas o autoconceito não apresentou o sinal esperado. Ademais, os resultados apresentados corroboram com a literatura. Em especial, infere-se que as Relações Escolares (SENA; MURGO, 2021; TEIXEIRA; COSTA, 2018), Meta de Aprendizado (BOELEN; DE WEVER; VOET, 2017), Motivação (PINTO; NETO; CARVALHO, 2019), Pensamento Emocional (ZAMBON; ROSE, 2012) e Influência do Meio (SELAU *et al.*, 2018) afetam positivamente o desempenho dos alunos na Prova de Leitura.

Notadamente, foi possível confirmar a hipótese H1, ou seja, a autoeficácia afeta positivamente o desempenho dos alunos na prova de Leitura do Pisa. Além disso, os resultados também confirmam as hipóteses H2 e H3. Logo, foi possível inferir também que o *background* familiar é um fator importante para determinar o desempenho dos alunos. Em especial, observou-se, assim como nos estudos de Borges (2021), Oliveira, Hornung e Wisniewski (2019) e Flores (2017), que a escolaridade da mãe afetou positivamente o desempenho dos alunos. Por fim, foi possível verificar também que o desempenho relativo dos estudantes de Portugal, uma vez controlado os demais determinantes do desempenho em leitura, foi estatisticamente inferior ao desempenho dos estudantes brasileiros. Essa diferença relativa do rendimento dos alunos corrobora com estudos de De Souza, De Sousa, Marques (2020), que destacam a importância de variáveis socioeconômicas, tais como o desenvolvimento socioeconômico, como determinantes do desempenho dos alunos.

Conclusão

Neste estudo, buscou-se identificar as dimensões da autoeficácia e determinar como essas dimensões, juntamente com o *background* familiar, impactam o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros e portugueses que participaram da avaliação do PISA 2018. A compreensão de como o desempenho em leitura dos estudantes é afetado por suas características pessoais e pelo ambiente (escolar e familiar) é importante, visto que a habilidade de interagir com a sociedade, compreender e refletir criticamente sobre textos e informações está diretamente associada ao desempenho em leitura.

Com base nas análises desenvolvidas (Análise Fatorial Exploratória), concluiu-se que a autoeficácia dos alunos pode ser definida a partir de sete dimensões (fatores) relacionadas às relações desenvolvidas nas escola (Relações escolares), ao comportamento emocional

(Pensamento emocional), crenças em relação ao seu propósito e vida (Autoconceito), esforço (Empenho de esforço) e motivação (Motivação) para realização de atividades apresentados pelos alunos, bem como da sua relação com o meio (Influência do Meio) e com o atingimento de metas (Metas de aprendizado).

Isso posto, inferiu-se que as dimensões da autoeficácia, com exceção do Empenho de esforço, foram importantes para explicar o desempenho em leitura dos alunos brasileiros e portugueses no PISA 2018. Concomitantemente, observou-se a importância do *background* familiar para entender esse desempenho, ou seja, da importância da influência das referências educacionais (grau de instrução da mãe) na vida estudantil.

Tais resultados ressaltam a importância de se desenvolver políticas públicas voltadas para a promoção e desenvolvimento socioemocional dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Especificamente, o desenvolvimento de atividades e disciplinas, no que tange ao currículo escolar, que incentivem habilidades socioemocionais, pode resultar em resultados melhores no desempenho em leitura dos alunos e, conseqüentemente, na sua formação enquanto indivíduo.

Todavia, embora os achados do trabalho avancem a literatura ao determinar empiricamente as dimensões da autoeficácia e a sua importância para o desempenho em leitura dos alunos, bem como em termos práticos, não foi possível considerar o efeito da autoeficácia no desenvolvimento escolar dos alunos em outros campos da educação. Além disso, tendo em vista a impossibilidade de se identificar as escolas e regiões em que os alunos estão inseridos, não se pode incluir nas análises os efeitos da estrutura escolar e da comunidade escolar no desempenho dos alunos.

Conseqüentemente, para estudos futuros, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que analisem casos específicos para que sejam incluídas e desenvolvidas, de forma mais robusta, as variáveis que representam o meio em que o aluno está inserido. Ademais, ressalta-se a importância de se considerar o desenvolvimento temporal destes alunos, de modo que seja possível acompanhar seu desenvolvimento ao longo do tempo, e o efeito do seu desempenho em leitura em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAS, K.; LOPES, A. K. Impacto dos fatores pessoais, institucionais e estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico: uma análise com estudantes de contabilidade. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, e3020, 2020.
- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.
- ALHARTHI, M. Parental involvement in children's online education during COVID-19; A phenomenological study in Saudi Arabia. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, n. 2, p. 345-359, 2023.
- ALMEIDA, F. M. D. S.; CASSUCE, F. C. D. C.; CIRINO, J. F. **Desempenho acadêmico na Universidade Federal de Viçosa**, 2016.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 671-703, 2014.
- ARAÚJO, M.; MOURA, O. Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. **Laboratório de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 95-105, 2011.
- AUNOLA, K.; NURMI, J. E. The role of parenting styles in children's problem behavior. **Child Development**, v. 76, n. 6, p. 1144-1159, 2005.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BARROS, S. C. T. *et al.* **A inclusão educacional e o envelhecimento: Análise crítica a partir do Programa Brasil Alfabetizado**. 2019.
- BARTHOLOMEU, D. *et al.* Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1343-1358, 2016.
- BARTLETT, M. S. Tests of significance in factor analysis. **British Journal of Statistical Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-85, 1950.
- BOELEN, R.; DE WEVER, B.; VOET, M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 22, p. 1-18, 2017.
- BORGES, M. T.; AZONI, C. A. S. A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. **Revista CEFAC**, v. 23, 2021.

BORNSTEIN, M. H. **Children's parents**. John Wiley & Sons, Inc., 2015.

CARNOY, M. *et al.* A educação brasileira está melhorando? Evidências do Pisa e Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 450-485, 2015.

CARVALHO, L. M. PISA, política e conhecimento em educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 601-607, 2016.

COSTA, E.; AFONSO, N. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1037-1055, 2009.

COSTA, L. O.; ARRAES, R. D. A. **Contrastes da política educacional entre escolas privadas e públicas**. 2007.

CRAHAY, M.; BAYE, A. ¿ Hay escuelas justas y eficaces?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

CRONBACH, J. L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DA COSTA, M. A. A.; DA SILVA, F. M. C.; DA SILVA SOUZA, D. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

DA SILVA CAMILLO, E.; DE CASTRO FILHO, C. M. Evidenciando as intencionalidades do PNLL e PNL: políticas públicas do livro e leitura do Brasil e Portugal. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 25, n. 1, p. 113-130, 2020.

DE SOUZA, A. F.; DE SOUSA, M. A.; MARQUES, J. P. Interação entre professor e família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2 ano do ensino fundamental em escola pública. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, 2021.

DOS SANTOS, D. D.; BERLINGERI, M. M.; DE BRAGA CASTILHO, R. **Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar**: evidências a partir de um estudo em larga escala. 2017.

ESTEBAN, M. T. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 148, p. 3-6, 2000.

FERACO, T. *et al.* An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. **European Journal of Psychology of Education**, v. 38, n. 1, p. 109-130, 2023.

- FERNANDES, C. R.; MACHADO, A. G. C. Technology Transfer Capability: development dynamics in higher education institutions. **Brazilian Business Review** v. 16, n. 1, 2019.
- FERNANDES, D. *et al.* Relações entre as políticas públicas e o desempenho de Portugal no PISA (2000-2015). **Education Policy Analysis Archives**, 2022.
- FERNANDES, D.; GONÇALVES, C. Para Compreender O Desempenho Dos Alunos Portugueses No PISA (2000–2015). **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: Diálogos sobre o PISA**, v. 3, p. 39-68, 2018.
- FERNANDES, L. D. M. *et al.* Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 215-228, 2018.
- FERREIRA JÚNIOR, S.; BAPTISTA, A. J.; LIMA, J. E. D. A modernização agropecuária nas microrregiões do Estado de Minas Gerais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 42, p. 73-89, 2004.
- FLORES, M. D. C. R. Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. **Psychology, Society, & Education**, v. 2, n. 1, p. 55-69, 2017.
- FONSECA, J. R. F. *et al.* Associação dos fatores de estresse e sintomas depressivos com o desempenho acadêmico de estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, 2019.
- GAO, F.; IZADPANAH, S. The relationship between computer games and computer self-efficacy with academic engagement: the mediating role of students' creativity. **Education and Information Technologies**, p. 1-20, 2023.
- GOMES, M. R. *et al.* Reproduction of Parental Occupations, Income and Poverty in Brazil. **Social Indicators Research**, p. 1-24, 2023.
- GROSELJ, D. *et al.* A decade of proxy internet use: The changing role of socio-demographics and family support in nonusers' indirect internet access to online services. **The Information Society**, v. 38, n. 4, p. 240-256, 2022.
- GUIMARÃES, D. B.; ARRAES, R. A. Status socioeconômico, background familiar, formação educacional e as chances de sucesso dos candidatos ao vestibular da UFC. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 8, n. 2, pp. 81-94, 2010.
- HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.
- HOISL, K.; KONGSTED, H. C.; MARIANI, M. Lost Marie Curies: Parental impact on the probability of becoming an inventor. **Management Science**, v. 69, n. 3, p. 1714-1738, 2023.
- HONGYU, K. Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. **ES Engineering and Science**, v. 7, n. 4, p. 88-103, 2018.

JERRIM, J.; VIGNOLES, A. The link between East Asian ‘mastery’ teaching methods and English children’s mathematics skills. **Economics of Education Review**, v. 50, p. 29-44, 2016. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.11.003.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 10, p. 245-268, 2019.

KAISER, H. F. The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. **Psychometrika**, v. 23, n. 3, p. 187-200, 1958.

KAISER, H. F. A Second generation little jiffy. **Psychometrika**, v. 35, p. 401-415, 1970.

KALAYCIOGLU, D. B. The influence of socioeconomic status, self-efficacy, and anxiety on mathematics achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 15, n. 5, p. 1391-1401, 2015.

KAMASAK, T. *et al.* An investigation of changing attitudes and behaviors and problematic Internet use in children aged 8 to 17 years during the COVID-19 pandemic. **Clinical Pediatrics**, v. 61, n. 2, p. 194-205, 2022.

LIMA, A. D. D. M.; FRANÇA, M. O financiamento da educação básica em Portugal e Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

LUO, W. *et al.* Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students’ achievement goals. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 165-176, 2011.

MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. **Laboratório de psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 614-636, 2016.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

OLIVEIRA, A. R.; HORNUNG, C. D.; WISNIEWSKI, M. As implicações dos estilos parentais no desenvolvimento do sujeito. *In*: JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS, 17., 2019, Ponta Grossa. **Anais[...]**. Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. S. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 346-364, 2015.

OLIVIER, E. *et al.* Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. **Journal of youth and adolescence**, v. 48, p. 326-340, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Knowledge and skills for life. **First results from PISA 2000**. Paris: OECD Publications, 2001

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 116-125, 2002.

PALERMO, G.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359 2013.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS**. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 690, 2005.

PINTO, J.; NETO, T. B.; CARVALHO, J. Fatores influenciadores do desempenho de estudantes portugueses, singapurenses, holandeses, espanhóis e brasileiros em Literacia Matemática no PISA: Revisão Integrativa. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 18, n. 37, p. 41-60, 2019.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667, 2003.

PONS-SALVADOR, G. et al. Parents' digital competence in guiding and supervising young children's use of the Internet. **European Journal of Communication**, v. 37, n. 4, p. 443-459, 2022.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1353-1366, 2015.

SAMPAIO, B. et al. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v. 15, p. 287-309, 2011.

SASSAKI, A. H. et al. Por Que o Brasil Vai Mal no PISA? uma análise dos determinantes do desempenho no exame. **Insper. PolicyPaper**, n. 31, 2018.

SCHLEICHER, A. **PISA 2018: Insights and Interpretations**. OECD Publishing, 2019.

SELAU, F. F. *et al.* Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, 2018.

SENA, B. C. S.; MURGO, C. S. Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do ensino médio?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

SILVA, G. D.; TEIXEIRA, E. C.; COSTA, L. V. Efeito das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 51, n. 1, 2021.

SOARES, A. B.; OLIVEIRA, M. B. D. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 33-39, 2011.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, p. 163-181, 2007.

SORIA, C.; LAWTON, L. Connecting Fathers: Fathers' Impact on Adult Children's Social Networks. **The International Journal of Aging and Human Development**, v. 96, n. 1, p. 19-32, 2023.

TARBONE, D. G.; FERREIRA, J. L. N.; PAVÃO, J. A. Percepção dos discentes do curso de administração sobre fatores internos da instituição, qualidade de vida e desempenho acadêmico. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 2, p. 200-a, 2018.

TAUFIQ-HAIL, G. A.; SAREA, A.; HAWALDAR, I. T. The impact of self-efficacy on feelings and task performance of academic and teaching staff in Bahrain during COVID-19: Analysis by SEM and ANN. **Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity**, v. 7, n. 4, p. 224, 2021.

TEIXEIRA, M. O.; COSTA, C. J. Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 143-155, 2018.

TUOMINEN, H. *et al.* Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. **Learning and individual differences**, v. 79, p. 101854, 2020.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. **Contemporary educational psychology**, v. 34, n. 1, p. 89-101, 2009.

UYSAL, N. K.; ARIKAN, Ç. A. Measurement invariance of science self-efficacy scale in PISA. **International Journal of Assessment Tools in Education**, v. 5, n. 2, p. 325-338, 2018.

VELLOSO, J. **Curso e concurso: Rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB. NESUB e Faculdade de Educação da UnB**, 2006.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1343-1362, 2018.

WONG, Z. Y.; LIEM, G. A. D. Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. **Educational Psychology Review**, p. 1-32, 2021.

YILDIRIM, E. D.; BLAKE, C.; ROOPNARINE, J. L. Does Preschool Education Moderate the Associations Between Paternal, Maternal, and Allocaregivers' Engagement and Children's Literacy and Social Skills in African Countries?. **Early Education and Development**, p. 1-18, 2023.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. D. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 965-980, 2012.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradecimentos a minha esposa pelo apoio incondicional, e as minhas filhas pelo carinho e suporte emocional.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não houve a necessidade, pois foi utilizada a base de dados primária do PISA.

Disponibilidade de dados e material: Os dados estão disponíveis na plataforma do PISA no site da OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/>.

Contribuições dos autores: **João Carlos da Conceição**, aluno de mestrado da FUCAPE quem fez a pesquisa e a produção da dissertação e do artigo científico. **Professor Dr. Gercione Dionizio Silva**, orientador para a produção da dissertação e artigo científico.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

