

Marta Paulino

**Auto-Regulação em Contexto Escolar:
A perspectiva da Teoria da Auto-Determinação**

Dissertação de Mestrado Integrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre, ramo Psicologia Clínica e da Saúde, sob a orientação da Professora Doutora Marina de Serra Lemos.

2009

Resumo

A teoria da autodeterminação propõe a existência de um contínuo de níveis de regulação do comportamento que vão desde o mais extrínseco ao mais auto-determinado. Um dos contextos de aplicação desta teoria é o contexto educativo, uma vez que é importante perceber a influência do mesmo na autodeterminação dos estudantes. Contudo, sabe-se pouco sobre a *evolução* da autodeterminação e, no caso português, até mesmo sobre a autodeterminação em geral.

Este estudo teve como objectivos analisar a) a evolução da autodeterminação ao longo da escolaridade, b) a relação entre a percepção do ambiente escolar e a autodeterminação, c) a relação entre autodeterminação, auto-eficácia, empenho e desempenho dos estudantes e d) a evolução destas relações ao longo da escolaridade.

Participaram no estudo 122 estudantes, do 2º ciclo ao ensino secundário. Para avaliar a autodeterminação e a percepção de suporte à autonomia do ambiente de sala de aula utilizaram-se versões portuguesas dos instrumentos desenvolvidos no contexto da Teoria da Autodeterminação: o *Academic Self-Regulation Questionnaire* e o *Learning Climate Questionnaire*. Para avaliar a auto-eficácia académica foi utilizada a versão portuguesa do *Patterns of Adaptive Learning Scales – Academic Efficacy*. O empenho foi avaliado usando a *Escala de Empenho* e a competência académica foi avaliada através da escala de competências académicas do *Social Skills Rating System*.

Os resultados revelaram diferenças nos níveis de autodeterminação e nas relações entre as variáveis estudadas, conforme avançamos na escolaridade. Os estudantes do 2º ciclo parecem recorrer simultaneamente a várias formas de regulação extrínsecas e intrínsecas, contrariamente aos estudantes do 3º ciclo que se motivam de forma sobretudo externalizada. Os estudantes do secundário revelam níveis mais internalizados de regulação. No que se refere às relações entre as variáveis motivacionais e entre estas e o empenho e desempenho os pressupostos da teoria parecem confirmar-se. Contudo, a avaliação destas relações por ciclos revela especificidades significativas. Por exemplo, o desempenho dos estudantes do secundário associa-se significativamente com a sua autodeterminação, o que não acontece no 2º ciclo, sugerindo diferenças no papel da autodeterminação em diferentes níveis de ensino.

Em suma, este estudo permitiu evidenciar diferenças significativas nos níveis e no papel da autodeterminação ao longo da escolaridade e contribuiu para corroborar a pertinência de aplicabilidade da Teoria da Autodeterminação ao domínio escolar.

Abstract

Self-Determination Theory proposes the existence of a continuum of levels of behavior regulation ranging from the more extrinsic to the more self-determined. One of the contexts in which this theory is applied is the educational context as it is important to understand its influence on students' self-determination. However, little is known about the evolution of students' self-determination, and in the Portuguese case, even about their self-determination in general.

Thus, this study aims to examine a) the evolution of self-determination along schooling, b) the relationship between perceived autonomy support of the classroom environment and students' self-determination, c) the relationship between self-determination, self-efficacy, school engagement and achievement of students and d) the evolution of these relationships throughout schooling.

Participants in this cross-sectional study were 122 students, from 2nd cycle to secondary education. Portuguese versions of the instruments developed within the framework of Self-Determination Theory were used to assess self-determination and perceived autonomy support: the Academic Self-Regulation Questionnaire and the Learning Climate Questionnaire. To assess academic self-efficacy the Portuguese version of the *Patterns of Adaptive Learning Scales - Academic Efficacy* was used. Engagement was assessed using the *Escala de Empenho* and academic achievement was assessed using the academic skills scale of the *Social Skills Rating System*.

The results revealed differences in the levels of self-determination and in the relations between variables, along school grades. Students in the 2nd cycle seem to use various forms of extrinsic and intrinsic academic regulation, unlike the students in the 3rd cycle who showed a predominantly extrinsic regulation. Students in secondary education revealed more internalized levels of regulation. The relations between motivational variables and between these and students' engagement and performance in general confirm the assumptions of Self-Determination Theory. However, the evaluation of these relations across school cycles showed significant particularities. For example, students' academic achievement at secondary education was significantly associated with their self-determination, contrary to what happens in the 2nd cycle, suggesting differences in the role of self-determination in different levels of education.

In sum, this study highlighted significant differences in the levels and in the role of self-determination across school grades and contributed to corroborate the relevance of Self-Determination Theory, applied to the educational field.

Résumé

La Théorie de l'autodétermination propose l'existence d'un continu de niveaux de règlement du comportement, dès le plus extrinsèque jusqu'à l'autodéterminé. Un des contextes d'application de cette théorie est le contexte éducatif, vu que c'est important de comprendre l'influence des conduites dans l'autodétermination des étudiants. Néanmoins, on sait très peu sur l'évolution de l'autodétermination et, dans le cas portugais, sur l'autodétermination en général.

Les objectifs de cette étude sont analyser a) l'évolution de l'autodétermination au long de la scolarité, b) la relation entre la perception de l'environnement scolaire et l'autodétermination, c) la relation entre autodétermination, auto-efficacité, engagement et performance des étudiants et d) l'évolution de ces relations au long de la scolarité.

122 étudiants ont participé dans cette étude, du 2^e cycle à l'enseignement secondaire. Pour évaluer l'autodétermination et la perception du support à l'autonomie de l'environnement de la salle de classe, ont été utilisées des versions portugaises des instruments développés dans le contexte de la Théorie de l'Autodétermination: *Academic Self-Regulation Questionnaire* et *Learning Climate Questionnaire*. Pour évaluer l'auto-efficacité académique, la version portugaise de *Patterns of Adaptive Learning Scales - Academic Efficacy* a été utilisée. L'engagement a été évalué en utilisant *Escala de Empenho* et la compétence académique a été évaluée à travers l'échelle de compétences académiques de *Social Skills Rating System*.

Les résultats ont révélé des différences dans les niveaux de l'autodétermination et dans les relations entre les variables étudiées, en fonction de la scolarité. Les étudiants du 2^e cycle semblent faire appel simultanément à plusieurs formes de règlement extrinsèques et intrinsèques, contrairement aux étudiants du 3^e cycle, qui sont surtout motivés de façon externalisée. Les étudiants de l'enseignement secondaire révèlent des niveaux plus internalisés de règlement. En ce qui concerne les relations entre les variables de motivation et entre celles-ci et l'engagement et la performance des étudiants, les présuppositions de la théorie semblent se confirmer. Pourtant, l'évaluation de ces relations par des cycles révèle des spécificités significatives. Par exemple, le fait que la performance des étudiants de l'enseignement secondaire se rapporte significativement à leur autodétermination, ce qui n'arrive pas dans le 2^e cycle, suggère des différences dans le rôle de l'autodétermination à de différents niveaux d'enseignement.

En résumé, cette étude a permis de prouver des différences significatives dans les niveaux et dans le rôle de l'autodétermination au long de la scolarité et elle a contribué pour corroborer la pertinence de l'applicabilité de la Théorie de l'Autodétermination au domaine scolaire.

Agradecimentos

Neste espaço tento agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para este projecto. No entanto, os agradecimentos não se esgotam nestas páginas. A todos muito obrigada!

À Professora Marina Serra Lemos o meu obrigada pela orientação concedida ao longo deste projecto e pelo verdadeiro trabalho de equipa!

A todos os professores e estudantes que colaboraram neste estudo, pela disponibilidade demonstrada. À senhora directora e ao professor Carlos Pedro pelas aprendizagens e pela amizade!

À Andreina e à Sofia pelos apoios contínuos e pela força transmitida!

Ao André pela presença constante, em todos os momentos importantes desta caminhada. Pelas partilhas, pelos sorrisos, pela amizade, obrigada!

À Joana pelas revisões de texto, pelas críticas, pelas sugestões. Pelos telefonemas, pelas saídas, pelos desabafos, pelos mimos, pela força transmitida, por tudo! Mais uma vez, sem ti não teria sido possível!

À família pela força constante e por acreditarem que era capaz. À D. Julieta, Zé, tios, primos e cunhada um obrigada sincero!

Ao Zé, que contribuiu para que este projecto fosse possível e que na sua forma de estar sempre demonstrou o seu apoio!

À João por nunca desistir de acreditar em mim!

Aos avós Paulino que mesmo distantes transmitiram a sua força e orgulho!

À Bábá por estar sempre presente na minha vida. Por confiar, acreditar e se orgulhar de mim, mesmo nos momentos menos bons. Acima de tudo por estar sempre lá!

Aos meus irmãos, porque me mostram aquilo que é realmente importante. Ao Tiago, pelas brincadeiras, pelo “tomar conta” e pelo apoio constante. Ao David pelas perguntas difíceis, pelo colocar sempre à prova a minha sabedoria e me obrigar a saber sempre mais, pelo companheirismo. Ao João Afonso pelas brincadeiras, pelos abraços, pelos sorrisos e por me permitir “ser criança com ele”!

Ao meu pai pelas chamadas à realidade, pelas preocupações “exageradas”, pela força, carinho e confiança de sempre!

À minha mãe pelos valores transmitidos, pelos ensinamentos, pela coragem que sempre demonstrou. Por sempre acreditar em mim incondicionalmente. Por me mostrar que basta querer para ser capaz. Por absolutamente tudo!

Ao Gô, porque sei que sempre tiveste tudo controlado e que estiveste sempre a “olhar” por mim!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
II – Apresentação do estudo empírico	17
1. Objectivos do estudo	18
2. Método	21
2.1 Amostra	21
2.2 Instrumentos	22
2.3 Estudo prévio dos instrumentos	26
2.4 Procedimento	26
2.5 Procedimento de análise dos resultados	27
III – Apresentação e discussão dos resultados	28
1. Descrição da auto-regulação e sua evolução ao longo da escolaridade	29
1.1 Índice relativo de autonomia	29
1.2 Regulação Externa	30
1.3 Regulação Introjectada	32
1.4 Regulação Identificada	33
1.5 Motivação Intrínseca	34
2. Índice relativo de autonomia e sua relação com a percepção do ambiente	35
3. Índice relativo de autonomia e sua relação com o sentido de auto-eficácia	38
4. Índice relativo de autonomia e sua relação com empenho e competência académica	29
5. Sentido de auto-eficácia e sua relação com empenho e competência académica	29
Conclusões	47
Referências Bibliográficas	50

Introdução

Desde muito cedo que as motivações do comportamento do ser humano são fonte de curiosidade e alvo de estudo. Ao longo dos últimos 30 anos surgiram várias teorias acerca das motivações intrínsecas ou extrínsecas do indivíduo (Wigfield & Eccles, 2002). Foi também neste sentido, e numa tentativa de aproveitar as bases deixadas pelas diferentes perspectivas existentes, que surgiu a teoria da auto-determinação, proposta por Deci e Ryan (2000b).

O contributo desta teoria está em considerar a existência de três necessidades básicas essenciais ao bem-estar humano - a necessidade de competência, a necessidade de relacionamento e a necessidade de autonomia - e pressupor que só a satisfação de todas elas poderá levar ao bem-estar pleno. Para além disso, sublinha que se as acções do indivíduo são, na sua maioria, reguladas por motivações externas, esta regulação pode no entanto situar-se em diferentes níveis mais ou menos internalizados (Deci & Ryan, 2000a).

Entre os vários domínios estudados com base nos pressupostos desta teoria, está o contexto educativo. As investigações nesta área centram-se, nomeadamente, na compreensão dos efeitos que o ambiente escolar poderá ter na auto-determinação dos estudantes e no seu sentido de competência.

O ambiente educativo parece, cada vez mais, possuir características muito próprias que, por sua vez, exercem influência sobre os comportamentos dos estudantes perante a realização académica. A competência académica, o empenho escolar, o sentido de auto-eficácia e, também, a sua autonomia parecem variar de acordo com as percepções que os estudantes têm do contexto em que se encontram inseridos (Stipek, 1984). Assim, este torna-se um contexto privilegiado para aplicar os pressupostos da teoria, e perceber melhor as suas dinâmicas internas.

Neste trabalho, pretendemos partir das linhas orientadoras da teoria da auto-determinação para perceber melhor o contexto escolar. Contudo, e uma vez que este mesmo contexto parece variar de acordo com os diferentes ciclos de escolaridade, considerámos importante perceber se existe algum padrão associado a cada um deles. O nosso objectivo principal está em estudar a possível evolução da auto-determinação dos estudantes conforme avançam na escolaridade. Para além disso, pretendemos testar num contexto escolar as relações pressupostas pela teoria entre ambiente, auto-determinação e auto-eficácia. Finalmente, analisámos as relações entre estas variáveis e o empenho e desempenho ¹dos estudantes.

¹ A teoria não espera uma relação directa forte com a realização académica. No entanto, utilizámo-la como um indicador mais genérico de adaptação escolar

Numa primeira parte deste trabalho, apresentaremos o enquadramento teórico do estudo, no qual abordaremos brevemente os pressupostos e conceitos principais da teoria da auto-determinação, bem como faremos referência a alguns estudos, em contexto escolar, que se baseiam nesta teoria.

Numa segunda parte, apresentaremos, então o nosso estudo empírico, com a definição dos objectivos a que nos propomos e metodologia desenvolvida. Os resultados encontrados serão apresentados e discutidos de forma simultânea.

No final, faremos uma reflexão acerca do estudo, com uma síntese dos resultados encontrados, limitações do estudo e sugestões de investigações futuras, dando continuidade ao nosso trabalho.

I. Enquadramento Teórico

Ao longo dos tempos, e principalmente no seguimento das ideias propostas por White (1959) que considerava que as pessoas frequentemente se envolviam em actividades para experienciar competência e eficácia e por deCharms (1968) que afirmava que o ser humano tinha uma propensão para se sentir como o agente causal das suas acções, vários autores desenvolveram modelos na tentativa de melhor explorar o conceito da motivação intrínseca, destacando-se Deci e Ryan (2000b). Deci (1975, cit in Deci & Ryan, 2000b) considerou estas duas ideias como complementares, visto que propôs que os comportamentos intrinsecamente motivados tinham por base quer os sentimentos de competência definidos por White (1959), quer a necessidade de se sentir auto-determinado, ideia que vai de encontro à sugerida por deCharms (1968). Ou seja, a teoria da auto-determinação pressupõe que a sensação de produzir, pessoalmente, efeitos desejados é motivadora, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento (Lemos, 2005b)

Esta concepção teórica proposta por Deci em 1975, bem como os diferentes desenvolvimentos que foram surgindo em torno do conceito de motivação intrínseca são apresentadas pelo autor no seu livro *Intrinsic Motivation*.

Com base nesta obra surgem novos estudos desta vez com o objectivo de comparar a motivação intrínseca e extrínseca. Os resultados destas investigações demonstraram que a existência de recompensas materiais pela realização de uma determinada tarefa prejudicava a motivação intrínseca, uma vez que os sujeitos se sentiam externamente comandados (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Neste seguimento Deci e Ryan (1985) desenvolveram a teoria da auto-determinação.

Esta teoria, que tem como pressuposto que todos os indivíduos têm uma tendência inata para elaborar um sentido do self unificado, ainda que este seja também determinado por factores ambientais sendo, por isso, uma perspectiva organísmica dialéctica. A teoria tenta especificar as causas e os processos que influenciam a motivação dos indivíduos para a tarefa, sublinhando o papel central da autonomia.

Neste modelo teórico, os autores partem do pressuposto de que todo o comportamento humano é orientado por três necessidades psicológicas básicas, que são a base da auto-motivação do indivíduo e da integração da sua personalidade: a

necessidade de autonomia (ou auto-determinação²); a necessidade de competência e a necessidade de relacionamento. Estas necessidades são essenciais na medida em que facilitam o funcionamento no que se refere ao desenvolvimento social e bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000a) e serão explicadas mais à frente. Tal como será apresentado posteriormente, no quadro desta teoria a autonomia refere-se à experiência de integração e liberdade, distinguindo-se assim do conceito de autonomia comumente utilizado e que é associado a ideias de independência ou individualismo (Halawah, 2006).

Os autores desenvolveram quatro sub-teorias, que no seu conjunto formam a teoria da auto-determinação. A CET – *Cognitive Evaluation Theory* foi desenvolvida com o objectivo de explicar quais os factores que facilitam a motivação intrínseca; a OIT – *Organismic Integration Theory* descreve as diversas formas de motivação extrínseca, bem como os factores que contribuem para uma regulação mais auto-determinada; a COT – *Causality Orientations Theory* foi formulada focando-se nas diferenças dos indivíduos e nas suas características internas, que em relação com o meio permitem explicar, em parte, o envolvimento dos indivíduos nas tarefas; a *Basic Needs Theory* refere-se à relação entre a motivação e o bem-estar dos indivíduos (Ryan & Deci, 2002).

No que se refere à CET, esta foca-se nas necessidades básicas de competência e de autonomia, sendo que para os autores, estas se encontram interligadas, uma vez que os indivíduos não se sentem intrinsecamente motivados, se os sentimentos de competência não forem acompanhados de sentimentos de autonomia. Assim é importante a existência de contextos que suportem a autonomia dos indivíduos, que proporcionem feedback positivo capaz de promover o sentido de competência e onde os indivíduos sejam capazes de perceber um *locus* interno de causalidade. Por sua vez, contextos demasiado directivos, com objectivos impostos e pressão avaliativa, diminuem a motivação intrínseca, visto conduzirem o indivíduo a perceber o *locus* de causalidade como externo. Contudo, e apesar das necessidades de autonomia e de competência serem centrais na facilitação da motivação intrínseca, também a necessidade de relacionamento tem a sua influência (Deci & Ryan, 2000a). Alguns

² Uma vez que a definição de auto-determinação e autonomia surge como idêntica nesta teoria, estes dois conceitos serão utilizados de forma indistinta.

estudos, tais como o de Anderson e colaboradores (cit in Deci & Ryan, 2000a) mostram que quando uma criança está a trabalhar numa tarefa interessante, mas na presença de um adulto estranho que não é responsivo, o seu grau de motivação intrínseca é muito mais baixo. A própria teoria de vinculação de Bowlby (1979) indica que a motivação intrínseca, observável nas crianças através da exploração, é mais provável quando a relação com a figura de vinculação transmite segurança e conforto à criança.

Tradicionalmente foram consideradas apenas duas formas de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. O conceito de motivação intrínseca foi aplicado à acção realizada pelo interesse despertado pelas características inerentes à actividade e o conceito de motivação extrínseca foi aplicado ao comportamento orientado para a obtenção de algo exterior à actividade (Lemos, 1999). A OIT propõe a existência de vários níveis de motivação extrínseca. Segundo os autores, os indivíduos apenas se encontram intrinsecamente motivados, quando a tarefa é intrinsecamente interessante. Em todas as outras actividades, os indivíduos, ainda que extrinsecamente motivados, regulam os seus comportamentos, posicionando-se num contínuo que vai desde estilos menos auto-determinados até aos mais auto-determinados. Os níveis³ de regulação variam então desde um totalmente extrínseco, passando por um nível de interiorização, até ao um nível totalmente intrínseco (Deci & Ryan, 2000a).

A regulação externa acontece quando o indivíduo se compromete com uma actividade pouco interessante, com o objectivo de adquirir uma recompensa ou evitar um castigo. Neste nível o indivíduo orienta-se por algo externo, sendo, por isso, regido por um *locus* de causalidade externo (Deci & Ryan, 2000a). Um exemplo deste tipo de regulação é o facto de um estudante realizar os seus trabalhos de casa para não arranjar problemas em casa (Grolnick,, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002).

A interiorização é o processo pelo qual os sujeitos aceitam de forma pacífica os valores e os processos que regulam um determinado contexto social (Deci & Ryan, 2000a). As exigências externas são valorizadas pessoalmente, e as actividades,

³ Os termos ‘estilo’ e ‘nível’ são frequentemente utilizados pela teoria de forma indiferenciada, mas, e uma vez que parece existir uma correspondência entre a utilização do termo ‘estilo’ e uma concepção mais individual da auto-regulação e a utilização do termo ‘nível’ e uma concepção mais situacional da auto-regulação, optamos pela utilização deste último.

inicialmente percebidas com um locus de controlo externo, são internalizadas e experienciadas como próprias (Lemos, 1999).

Consoante o nível de assimilação destes valores e processos, existem três níveis distintos na interiorização: a introjecção, a identificação e a integração. O primeiro caracteriza-se pelo estabelecimento de deveres e regras para a realização da acção, sempre relacionados com as expectativas que o sujeito tem de ser aprovado pelos outros, evitando, assim, sentimentos de culpa e ansiedade (Deci & Ryan, 2000a). Um exemplo de um comportamento introjectado é um estudante realizar o seu trabalho de casa porque se sente culpado se não o fizer (Grolnick, , Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002). No segundo nível, o sujeito identifica a importância que a actividade tem para si e começa a valorizá-la de uma forma mais consciencializada. Já não existe tanta pressão uma vez que o sujeito já não se depara com o conflito entre a sua motivação e os agentes externos, diminuindo o sentimento de culpa e ansiedade existente na introjecção. Contudo, e apesar de ser regulado autonomamente, o comportamento é determinado por uma série de benefícios externos (Deci & Ryan, 2000a). Nesta etapa, podemos exemplificar com um estudante que realiza o seu trabalho de casa porque foi capaz de identificar e aceitar a importância da tarefa, e está de acordo com ela (Grolnick et al., 2002). Por último, no terceiro nível, as várias identificações feitas pelo sujeito são avaliadas e integradas, adequadamente, com outros valores e necessidades já existentes. O sujeito atribui a causa a um *locus* interno e integra, de forma automatizada, esta organização no seu *self* (Deci & Ryan, 2000a). Neste nível, um estudante realizaria o seu trabalho de casa, por considerar que este vai ser importante para uma melhor compreensão global da matéria, sendo, contudo, mais flexível na concretização do mesmo (Grolnick et al., 2002).

A regulação intrínseca, o último estilo de regulação proposto pelos autores, é a forma mais auto-determinada de realizar um comportamento. Nesta fase, o indivíduo orienta-se para a tarefa, com o objectivo de retirar o prazer e a satisfação inerentes à actividade. É considerada o estilo de regulação mais complexo, e aquele que é mais difícil de atingir. Isto porque segundo os autores não é possível imaginar uma situação na vida quotidiana em que o sujeito conseguisse estar totalmente independente das influências externas. No entanto, de acordo com esta teoria, o foco central está no facto do indivíduo contribuir com forças internas que orientam as suas acções, aceitando o

valor e a utilidade dos pedidos externos, e utilizando-os como fonte de informação e suporte de apoio para as suas iniciativas (Deci & Ryan, 2000a).

No que diz respeito à COT, esta estabelece diferentes orientações dos indivíduos, relativamente estáveis, que são associadas a diferentes níveis de auto-determinação. Importa referir que de acordo com esta sub-teoria, todos os indivíduos possuem as características referentes aos diferentes tipos de orientações, mas existe uma forma de orientar nas tarefas e regular os comportamentos mais saliente e constante que as restantes. Os autores fazem, então, referencia a três tipos de orientações causais: autónoma, controlada e impessoal, que os indivíduos assumem consoante o nível de auto-determinação em que se encontram. Os indivíduos com uma orientação mais autónoma regulam os seus comportamentos com base nos seus interesses e valores pessoais, sendo que, normalmente, são intrinsecamente motivados e possuem uma grande capacidade de integrar adequadamente a motivação extrínseca. Por sua vez, os indivíduos com uma orientação controlada seguem directivas dos outros sobre como se comportar, estando relacionados com estilos de regulação externalizados e introjectados. Finalmente, os indivíduos com uma orientação impessoal regulam os seus comportamentos sem qualquer intencionalidade, estando, desta forma, relacionados com estilos de regulação de amotivação (Ryan & Deci, 2002).

A última sub-teoria referida pelos autores é a *Basic Needs Theory* que, tal como já foi referido anteriormente, mostra a importância da satisfação de determinadas necessidades para se atingir o bem-estar. Assim, entende-se por necessidade uma força motivacional directamente relacionada com o bem-estar. Segundo os autores, as necessidades básicas (autonomia, sentido de competência e relacionamento) quando satisfeitas levam ao bem-estar geral, mas quando negligenciadas podem trazer consequências negativas. A necessidade de autonomia, ou auto-determinação, relaciona-se com o facto de o indivíduo se percepcionar como sendo a origem do seu comportamento, isto é, de ser capaz de determinar o próprio comportamento, experienciando, por isso, um *locus* de controlo interno. Mesmo quando a acção é influenciada por fontes exteriores ao indivíduo, este considera estas influências como relevantes, integrando-as com os seus valores e interesses. A necessidade de se sentir capaz, ou seja o sentido de competência, refere-se à percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades. Este sentido de competência permite que as pessoas escolham os desafios a superar de acordo com aquilo que consideram ser as suas

capacidades óptimas. Por fim, a necessidade de se relacionar com o outro, refere-se, como o nome indica, à vontade de estabelecer relações, preocupando-se com o outro e esperando que o outro também invista na relação, adquirindo o indivíduo, desta forma, o sentido de pertença junto de outros indivíduos e na sua comunidade (Ryan & Deci, 2002).

Também os objectivos pessoais parecem estar relacionados com as necessidades básicas, sendo que para Kasser e Ryan (cit in Ryan & Deci, 2002) existem dois tipos diferentes de aspirações/objectivos: aspirações intrínsecas, como por exemplo contribuir para a comunidade, que estão directamente relacionadas com a satisfação das necessidades básicas e aspirações extrínsecas, tais como ser famoso, que estão mais direccionadas para a obtenção de sinais externos de valorização e não tanto para a satisfação directa das necessidades básicas. Os mesmos autores referem que as aspirações intrínsecas estão significativamente relacionadas com sentimentos de vitalidade e as aspirações extrínsecas com ansiedade, depressão e sintomas físicos. No entanto, segundo Deci (cit in Ryan & Deci, 2002) as aspirações extrínsecas podem ser altamente motivadoras, funcionando como substitutas das necessidades básicas, quando a satisfação destas últimas é inviável. Nestes casos, as aspirações extrínsecas podem promover uma satisfação superficial, sem, contudo, proporcionarem o sentimento geral de bem-estar conseguido com a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento.

Após o desenvolvimento da teoria, e recorrendo a métodos empíricos tradicionais, como questionários e observação, os autores aplicaram esta teoria às mais variadas áreas, incluindo a área da educação nos seus diferentes domínios, isto é, a investigação estende-se quer aos estudantes, quer aos professores e ambiente escolar proporcionado (Ryan & Deci, 2002).

Ao longo dos anos de escolaridade os estudantes vêm-se na necessidade de se adaptarem às exigências da escola. Assim, quando intrinsecamente motivados, os indivíduos fazem o que lhes interessa. Contudo, a acomodação ao mundo social requer frequentemente a orientação da atenção e energia para actividades que, não sendo interessantes, promovem a harmonia interpessoal, melhoram a realização ou são socialmente sancionadas. O importante é pois saber como conciliar interesses intrínsecos com actividades úteis a médio e a longo prazo (Lemos, 1999).

A forma como as crianças se movimentam ao longo do espectro da auto-regulação, que poderia ser considerado como um processo normativo, como parte da tendência inata do indivíduo para integrar aspectos do ambiente no seu self em construção (Grolnick et al., 2002), não o é devido ao contexto e influências ambientais. Segundo Zimmerman (cit in Grolnick et al., 1999) os estudantes para serem considerados auto-regulados têm que ser metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente activos na sua aprendizagem. Tendo por base os estádios desenvolvimentais propostos por Piaget – sensório-motor; pré-operatório, operações concretas e operações formais - as crianças passam por várias etapas, até poderem ser consideradas cognitivamente e comportamentalmente maduras e autónomas e, como tal, começam por orientar o seu comportamento de forma mais externa, até chegarem a uma forma mais internalizada. Isto porque, um ambiente que suporte a autonomia não é suficiente para que a criança seja auto-determinada. Esta deve perceber o conteúdo a ser internalizado para que faça algum sentido para si. A instrução deve ser clara e apropriada ao nível cognitivo da criança. Assim, quanto maior for a sua idade, mais fácil será que as crianças se movam na direcção de níveis mais auto-determinados (Grolnick et al., 2002). No entanto, se tivermos em conta o facto de os estudantes estarem inseridos num ambiente escolar com características progressivamente mais competitivas e menos individualizadas, o factor idade pode não ser tão determinante na evolução para níveis mais auto-determinados. Entende-se por estudante auto-determinado aquele que se mostra envolvido de uma forma bastante activa no processo de aprendizagem, mostrando-se persistente nas tarefas que se afiguram como mais desafiantes, e que despende esforços e utiliza estratégias adequadas numa tentativa de adquirir novos conhecimentos. Apresenta-se como um entusiasta na realização das tarefas propostas e orgulha-se dos seus resultados e desempenhos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Contudo, e tal como já foi referido, as escolas estão cada vez mais centradas na promoção da competição, esquecendo-se de ir ao encontro das necessidades dos estudantes. Esta falha das escolas resulta, normalmente, em declínios na motivação académica e no empenho na sala de aula. Desta forma, a relação entre a motivação intrínseca e extrínseca torna-se antagónica, porque a vontade de aprender por si próprio, o prazer da descoberta intelectual, o orgulho no trabalho bem feito e a apreciação do que é aprendido é inibida pela presença de recompensas existentes na escola, tal como um foco elevado na competição e a atribuição de notas escolares (Covington & Dray, 2002).

No entanto, apesar de o ambiente escolar anteriormente descrito parecer influenciar negativamente a auto-regulação dos estudantes, existem factores que poderão ter uma influência na motivação dos mesmos, como por exemplo o facto dos estudantes se sentirem confiantes e orgulhosos nos seus resultados, devendo, por isso, ser incentivados e estimulados. Aliás, ainda que não se referindo especificamente ao domínio académico, a teoria da auto-determinação faz referência à ligação que existe entre o indivíduo se sentir competente e auto-determinado, considerando que é mais fácil que este se envolva na tarefa quando estas duas dimensões estão presentes. Ainda assim, considera que a relação entre estas, podendo existir, está relacionada com muitos factores, entre eles o ambiente em que o indivíduo está inserido. No entanto, quando nos referimos a esta relação em contexto escolar, esta parece revelar-se como bastante importante, visto que o sentido de competência influencia toda a acção dos estudantes. De acordo com Goldberg (1994, cit in Halawah, 2006) estudantes com motivação intrínseca ao nível académico têm elevadas percepções de auto-competência. Também Fortier, Vallerand e Guay (1995, cit in Halawah, 2006) afirmam que a percepção de competência académica se relaciona positivamente com a motivação intrínseca. Para além disso, o sentimento de competência por parte dos estudantes parece ter influência no seu empenho e desempenho escolar. As expectativas de auto-eficácia parecem influenciar a forma como os indivíduos se empenham nos seus comportamentos e acções (Bandura, 1997). Segundo Schunk e Pajares (2002) estudantes com um elevado sentido de auto-eficácia empenham-se mais na tarefa, são mais persistentes perante as dificuldades e atingem melhor desempenho, comparativamente aos estudantes que duvidam das suas capacidades. No entanto, os mesmos autores referem que esses resultados académicos são, ao mesmo tempo, um dos factores que ajudam os estudantes a construir o seu sentido de competência. Também Boufard-Bouchard e colaboradores (1991, cit in Schunk & Pajares, 2002), no seu estudo com estudantes do ensino secundário mostram que estudantes com elevada auto-eficácia, nomeadamente na resolução de problemas, apresentam um óptimo desempenho e persistem mais tempo na tarefa. Apesar do sentido de competência ser um factor importante no desempenho académico dos estudantes não é o único, pois a competência académica e empenho também parecem estar relacionados com os níveis de auto-regulação dos mesmos. De acordo com Gottfried (1990, cit in Halawah, 2006) estudantes que são intrinsecamente motivados chegam mais longe na sua educação escolar e têm significativamente melhor realização e desempenho escolar. No mesmo sentido vão os resultados encontrados por

Grolnick e colaboradores (2002), que mostram que estudantes com elevada auto-determinação são descritos pelos professores como sendo mais empenhados na sala de aula, bem como com elevados níveis de desempenho académico. No entanto, estudos como os de Halawah (2006), com estudantes do ensino secundário, apresentam uma correlação muito baixa entre motivação e desempenho escolar. Também Ryan e Stipek (1997, cit in Halawah, 2006) e Niebuhr (1995, cit in Halawah, 2006) encontraram resultados semelhantes, sendo que a justificação dada por este último está no facto de considerar o ambiente escolar e familiar como influências maiores e mais significativas na realização escolar dos estudantes.

Uma vez explicitadas as variáveis motivacionais individuais e sua possível relação com a auto-determinação, parece importante perceber de que forma estas variáveis podem modificar conforme avançamos na escolaridade. Stipek (1984), através de observação informal e apoiada por investigação de outros autores, descreve as expectativas de desempenho, o sentido de auto-competência e as atribuições causais dos estudantes conforme estes se encontram em níveis de escolaridade mais ou menos avançados. No que se refere às expectativas que os estudantes têm relativamente ao seu desempenho escolar, os estudos mostram de forma consistente que para as crianças mais novas, nomeadamente do ensino primário, estas são irrealistas, não indo de encontro ao desempenho académico avaliado posteriormente pelos respectivos professores e encarregados de educação. Aliás, nem mesmo as experiências passadas de insucesso parecem ter impacto nas elevadas expectativas para o sucesso académico dos estudantes mais novos. Contudo, conforme avançamos nos anos de escolaridade, estas expectativas tendem a diminuir (Entwisle & Hayduk, 1978 cit in Stipek, 1984). Também o sentido de auto-competência percebida pelos estudantes, vai de encontro aos resultados encontrados para as expectativas, isto porque os estudantes mais novos, nomeadamente do 1º e 2º ciclo de escolaridade, consideram-se mais competentes do que aquilo que o seu desempenho escolar demonstra. Mais uma vez, com o avançar da escolaridade, as auto-avaliações dos estudantes vão-se aproximando cada vez mais da realidade escolar (Eshel & Klein, 1981 cit in Stipek, 1984). Aquando da entrada dos estudantes para o 3º ciclo de escolaridade verifica-se um ligeiro declínio das auto-avaliações (Rosenberg, 1979 cit in Stipek, 1984). Relativamente às atribuições causais feitas pelos estudantes, também aqui se verifica uma tendência de atribuições mais positivas por parte dos estudantes mais novos, visto estes não atribuírem o seu fracasso a factores estáveis e

considerarem o esforço como a causa principal do seu sucesso escolar (Parsons, 1974 cit in Stipek, 1984). Por sua vez, os estudantes mais velhos consideram a capacidade como uma das causas mais importantes para obterem os resultados pretendidos, sendo que estes resultados, e por conseguinte o desempenho, são avaliados em termos de comparação com o desempenho dos colegas de turma (Boggiano & Ruble, 1979 cit in Stipek, 1984).

Estas diferenças encontradas nas variáveis motivacionais dos estudantes são explicadas por Stipek (1984) com base nos valores dos mesmos perante a escolaridade, na ligação emocional que os estudantes têm com a escola e com os professores e no feedback social dado pelos respectivos professores. Relativamente aos valores sociais estes variam bastante de estudante para estudante, visto dependerem em larga escala dos valores que foram transmitidos quer pelos pais, quer pelos educadores de infância. Ainda assim Stipek (1984) conseguiu identificar aspectos comuns aos estudantes dentro do mesmo nível de escolaridade, observando que os estudantes do 1º e 2º ciclo de escolaridade não têm uma preocupação acrescida com a realização escolar por si só, estando esta dimensão incluída no “bom comportamento” que os estudantes mais novos consideram ser essencial. Estes resultados podem ser explicados, em parte, pela forma como o ensino está estruturado, uma vez que o ambiente escolar no 1º ciclo e no início do 2º ciclo é mais “aberto” e os aspectos relacionados com o comportamento social são muito estimulados (p. e. a existência de Quadros onde o comportamento dos estudantes na sala de aula é registado com diferentes cores). Conforme os estudantes avançam na escolaridade, começam a aprender a distinguir o bom comportamento do desempenho académico, percebendo que a realização escolar é valorizada socialmente. Também no que se refere à relação emocional com a escola, esta vai diminuindo com o evoluir da escolaridade (Neale & Proshek, 1967 cit in Stipek, 1984), sendo que o grande declínio se verifica na entrada dos pré-adolescentes e adolescentes para o 3º ciclo de escolaridade (Haladyna & Thomas, 1979 cit in Stipek, 1984). Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Brophy e Everston (cit in Stipek, 1984) num estudo onde relatam que ao longo da escolaridade diminui o contacto com os professores por motivos não académicos, aumentando, em contrapartida o contacto por motivos académicos, ou seja, a satisfação das necessidades sociais e de relacionamento diminui e aumenta a preocupação com o desempenho escolar. Quanto ao feedback recebido pelos estudantes por parte dos professores os estudos demonstram que enquanto para os

estudantes mais novos a aprovação dos professores é muito importante e o feedback dos professores é tido como inquestionável, para os estudantes mais velhos (a partir do 3º ciclo) o feedback é posto em causa, mas ainda assim assume relevância, pois um feedback relativo a um baixo desempenho numa determinada tarefa é associado a uma baixa competência académica pelo estudante (Meyer, Bachmann, Biermann, Hempelmann, Ploger & Spiller, 1979 cit in Stipek, 1984).

Tal como foi demonstrado anteriormente, não só as variáveis motivacionais (expectativas de desempenho e sentido de auto-eficácia) e características individuais dos estudantes (idade e ano de escolaridade) influenciam a capacidade para estar intrinsecamente motivado para a tarefa. Segundo a Teoria da Auto-Determinação o ambiente externo e a forma como interfere e orienta os indivíduos tem um papel relevante na forma como estes se auto-regulam, podendo até variar de acordo com o tipo de contexto. Assim, a motivação também depende de diversos factores ambientais, tais como estilos educativos parentais, estilos motivacionais dos professores e contexto escolar (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Relativamente aos estilos educativos parentais estes são a primeira influência na motivação para a realização escolar (Coleman et al., 1966, cit in Grolnick & Ryan, 1989). Assim, pais que apoiem a autonomia dos filhos, encorajem a resolução de problemas dos mesmos de forma independente e participem de forma activa, mas não controladora, nas decisões dos filhos estão a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do sentido de competência e autonomia essenciais na vida escolar. Por sua vez, pais muito directivos e controladores ou demasiado permissivos influenciam negativamente os filhos que tenderão a orientar os seus comportamentos de forma introjectada ou impessoal, respectivamente (Grolnick & Ryan, 1989).

No que se refere aos factores directamente ligados com o ambiente escolar estes assumem uma grande importância na construção do estilo de auto-regulação do estudante. Estudos como o de Ames (1992) que relacionam a estrutura da sala de aula e respectivo ambiente escolar com a influência que este pode ter na motivação dos estudantes, mostram como um ambiente promotor de autonomia é essencial para o desenvolvimento da auto-determinação, ao invés de um ambiente autoritário. Desta forma, o estilo motivacional dos professores que, tal como a motivação descrita anteriormente, também varia num contínuo que vai desde o estilo altamente controlador

a um estilo altamente promotor da autonomia, assume uma grande influência na motivação dos estudantes para a realização escolar (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). A corroborar esta afirmação surge o estudo de Patrick. e colaboradores (2000) que analisa a forma como quatro professores do 5º ano de escolaridade comunicam e dão orientações aos seus estudantes e relaciona esses estilos com os diferentes perfis motivacionais e diferentes percepções dos respectivos estudantes. Os resultados demonstram que estudantes de professores com estilo motivacional que promove mais a autonomia percebem-se como mais competentes ao nível académico, e como tendo maior compreensão conceptual, melhor desempenho, maior criatividade nas actividades escolares, procuram desafios, são emocionalmente mais positivos e menos ansiosos, e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a estudantes de professores com estilo motivacional controlador. No mesmo sentido, Ryan e Grolnick (cit in Deci & Ryan, 2000a) consideram que professores que suportam a autonomia, promovem nos seus estudantes uma boa motivação intrínseca, curiosidade e desejo de ser desafiado. Por sua vez, estudantes inseridos num ambiente controlador, não só perdem a iniciativa, como também aprendem efectivamente menos (Ryan & Grolnick, 1987, cit in Deci & Ryan, 2000a). Segundo Reeve (2002) esta relação entre a percepção do ambiente por parte dos estudantes e o seu nível de auto-determinação explica-se porque os estudantes sentem-se mais competentes e auto-determinados quando os professores os ouvem mais, encorajam a conversação, reservam tempo para trabalho autónomo e dão pistas que permitam aos estudantes descobrir a resposta adequada. Estas características são associadas pela autora a professores que suportam a autonomia. Assim, é normal que estudantes que percepcionem os professores como tendo estas características, se sintam mais confiantes e mais autónomos e motivados intrinsecamente. No entanto, e ainda no que se refere aos professores, não só o estilo motivacional tem influência, visto que a necessidade relacional também parece interferir no estilo de regulação dos estudantes. Ryan e Grolnick (cit in Deci & Ryan, 2000a) observaram uma motivação intrínseca mais baixa em estudantes que percepcionavam os seus professores como sendo frios e pouco cuidadores.

Ainda relativamente ao domínio escolar, foi realizada uma investigação no sentido de melhor perceber quais os acontecimentos da vida escolar que, segundo os estudantes, tiveram mais influência na sua motivação escolar (Covington & Dray, 2002). Neste estudo, com 460 estudantes de Berkley, foram abordadas questões acerca

das necessidades básicas de autonomia, relacionamento e competência. Os resultados desta investigação mostram um aumento progressivo da atitude positiva face à aprendizagem ao longo do desenvolvimento académico, existindo um declínio no período do ensino médio. Este factor pode dever-se ao facto de também neste período os estudantes entrarem na fase da adolescência, que é caracterizada por uma variedade de mudanças que podem influenciar negativamente o desempenho académico. Também o grande ênfase dado ao controlo do professor no ensino médio, comparativamente com o ensino primário, pode ser um factor que contribui para esta descida, pois são proporcionadas aos estudantes poucas oportunidades para tomarem decisões na sua própria aprendizagem. A grande diferença de conteúdos e grau de dificuldade experienciada pelos estudantes nesta transição pode afectar os sentimentos de competência dos jovens, fazendo com que estes se sintam menos envolvidos intelectualmente na tarefa, e como tal, menos motivados. Também Stipek (1984), já referenciada anteriormente, considera que neste período existe uma diminuição do relacionamento com os professores, bem como do sentido de competência académica dos estudantes. Por sua vez, o ensino secundário foi percebido pelos estudantes participantes neste estudo como o momento onde existiram mais oportunidades de escolha e um grande apoio por parte dos professores e estudantes, contribuindo em larga escala para a determinação que estes sentiram para fazer o melhor trabalho possível. Contudo, esta auto-determinação, que se verifica mais alta no ensino secundário, é influenciada negativamente pela baixa auto-estima sentida pelos estudantes devido à grande competitividade e rivalidade. Os sentimentos de competitividade aumentam o foco nas notas e não permitem que o estilo de auto-regulação destes estudantes seja ainda mais auto-determinado (Covington & Dray, 2002). Esta investigação parece, juntamente com os estudos já referenciados anteriormente, mostrar a existência de relações entre os factores apresentados (idade dos estudantes, ano de escolaridade, auto-competência, empenho/desempenho escolar, percepção do ambiente proporcionado pelos professores) e os níveis de auto-regulação dos estudantes, corroborando, assim, alguns dos pressupostos da Teoria da Auto-Determinação.

II. Apresentação do Estudo Empírico

1. Objectivos do estudo

Após descritos a teoria e os principais factores que influenciam a auto-determinação dos estudantes e os seus efeitos no empenho e desempenho dos mesmos, pretendemos estudar a auto-determinação dos estudantes ao longo da escolaridade, tendo como base a Teoria da Auto-Determinação de Deci e Ryan (1985).

Este estudo pretende trazer um contributo à investigação realizada no domínio escolar isto porque o foco principal da investigação existente tem sido nos processos e mecanismos que favorecem ou dificultam a autonomia, sabendo-se pouco sobre a sua evolução ao longo de cada estágio específico (Grolnick et al., 2002), ou ao longo dos níveis de escolaridade.

De acordo com Deci e Ryan (2000a) as características do ambiente (contexto escolar e estilos dos professores) em interacção com as características individuais dos estudantes, são factores determinantes na construção e definição dos níveis de auto-regulação. Assim, caracterizar a auto-determinação dos estudantes em diferentes níveis de ensino permitir-nos-á observar efeitos de eventuais diferenças nos contextos escolares de cada um dos níveis de ensino. Estes efeitos não serão contudo efeitos directos dos ambientes, mas sim da sua interacção com as variáveis individuais dos estudantes.

Tentaremos perceber não só a evolução da auto-determinação ao longo dos diferentes anos de escolaridade, como também pretendemos verificar a existência de relações entre variáveis pressupostas pela teoria (entre a percepção do ambiente escolar pelos estudantes, a auto-regulação, a auto-eficácia, o empenho e o desempenho dos estudantes) e a evolução destas relações ao longo da escolaridade.

No que se refere aos níveis de regulação e à forma como estes podem variar de acordo com os diferentes anos de escolaridade, não existe consenso, nomeadamente quando nos referimos especificamente à auto-determinação dos estudantes em contexto escolar. De acordo com Grolnick e colaboradores (2002) a evolução de níveis mais externalizados para níveis mais auto-determinados ocorre de forma inata, uma vez que a passagem para níveis mais internalizados está em parte dependente da capacidade cognitiva da criança para compreender o conteúdo a ser internalizado. Desta forma, com

a avançar da idade os níveis de regulação tenderiam a evoluir para formas cada vez mais autónomas. No entanto, os mesmos autores fazem referência à Teoria de Auto-Determinação que afirma que diferentes contextos, com características particulares, podem facilitar ou dificultar este processo inato da evolução para níveis cada vez mais auto-determinados. Um dos contextos que parece ter interferência nesta evolução é o escolar, ambiente que surge como relevante na presente investigação, visto que pretendemos estudar a auto-determinação neste contexto específico. As características do contexto escolar, promovendo a competição e não indo encontro às necessidades dos estudantes, contribuirão para declínios na motivação intrínseca e empenho na sala de aula (Covington & Dray, 2002) e, possivelmente, para níveis de regulação mais externalizados. Para além disso, e ainda no que se refere ao ambiente escolar, a forma como os estudantes o percebem como mais ou menos promotor da autonomia, parece ter relação com os níveis de auto-regulação. Estudos como os de Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981) e Patrick e colaboradores (2000) apresentam resultados semelhantes, mostrando que estudantes de professores com estilos motivacionais promotores de autonomia são mais motivados intrinsecamente comparativamente aos estudantes que percebem o ambiente como mais controlador. Estes resultados vão de encontro com o que é proposto na Teoria da Auto-Determinação, uma vez que a necessidade do indivíduo se sentir autónomo e suportado nessa autonomia é essencial para o sentimento de satisfação e bem-estar do mesmo, e aplica-se a todos os domínios e contextos onde o indivíduo se insere.

Para além da necessidade de autonomia, a Teoria também faz referência à necessidade do indivíduo se sentir competente como base para o seu bem-estar. Quando nos referimos a contexto escolar, esta necessidade surge como muito importante, visto os estudantes serem constantemente avaliados e comparados no que se refere à sua competência para a tarefa. No entanto, importa ressaltar que a forma como os estudantes se percebem como competentes surge como mais relevante do que a competência real propriamente dita. Ainda assim, existe uma relação de influência mútua entre estas duas variáveis. Isto porque o sentimento de competência dos estudantes é moldado de acordo com os resultados obtidos, mas o seu desempenho e empenho académico também são maiores quando os estudantes se sentem mais competentes e eficazes. De acordo com Bandura (1997) quanto mais auto-competentes os indivíduos se sentem, mais fácil é que se empenhem nas suas acções. Também

Schunk e Pajares (2002), no seu estudo realizado em contexto escolar, verificaram que estudantes que se sentem mais competentes se empenham mais na tarefa e têm melhor desempenho nas mesmas, quando comparados com estudantes com baixo sentido de competência. Para além desta possível relação entre sentido de competência e desempenho académico também parece existir uma relação entre o mesmo sentido de competência (auto-eficácia) e os níveis de auto-determinação dos estudantes. Sentindo-se mais competentes na tarefa, os estudantes sentem-se mais intrinsecamente motivados e, conseqüentemente mais capazes de internalizarem o valor da mesma. Autores como Goldberg (1994, cit in Halawah, 2006) e Fortier, Vallerand e Guay (1996, cit in Halawah, 2006) afirmam existir uma relação entre níveis de motivação e a forma como os estudantes se percebem de forma mais ou menos competente. Para este sentimento de auto-eficácia tem uma grande influência o feedback dado pelos professores. Segundo Meyer, Bachmann, Biermann, Hempelmann, Ploger & Spiller (1979 cit in Stipek, 1984) um feedback relativo a um baixo desempenho na tarefa por parte do professor, é associado pelo estudante a uma baixa competência académica.

Uma vez que estamos a falar de estudantes, não poderíamos esquecer a relação que poderá existir entre os níveis de auto-regulação dos mesmos e o seu empenho e desempenho académico. Gottfried (1990, cit in Halawah, 2006) encontrou resultados que demonstram que estudantes mais motivados intrinsecamente têm melhor realização escolar, bem como atingem níveis mais elevados no que se refere à sua educação. Também Grolnick e colaboradores encontraram no seu estudo uma relação entre auto-determinação elevada e melhor empenho e desempenho escolar descrito pelos respectivos professores. Ainda assim, importa referir que há autores que não encontram relação alguma entre estas duas variáveis (e.g., o estudo de Niebuhr, 1995 referido por Halawah, 2006).

Assim, e tendo sempre por base o estudo dos níveis de auto-regulação em contexto escolar ao longo dos diferentes anos de escolaridade, os objectivos da nossa investigação são:

1. Descrever a auto-regulação ao longo da escolaridade, analisando eventuais diferenças entre os níveis de auto-regulação dos estudantes do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário

2. Analisar a relação entre os níveis de auto-regulação dos estudantes e a percepção dos mesmos relativamente ao ambiente escolar e descrever a evolução desta relação ao longo da escolaridade, analisando eventuais diferenças entre o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário
3. Examinar a relação entre os níveis de auto-regulação dos estudantes e o seu sentido de auto-eficácia e descrever a evolução desta relação ao longo da escolaridade, analisando eventuais diferenças entre o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário
4. Examinar a relação entre os níveis de auto-regulação dos estudantes e o seu empenho e desempenho académico e descrever a evolução desta relação ao longo da escolaridade, analisando eventuais diferenças entre o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário
5. Examinar a relação entre o sentido de auto-eficácia dos estudantes e o seu empenho e desempenho académico e descrever a evolução desta relação ao longo da escolaridade, analisando eventuais diferenças entre o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário.

2. Método

2.1 Amostra

Uma vez que o objectivo do estudo pretendia perceber a auto-determinação nas diferentes etapas da escolaridade, foram definidos alguns critérios de selecção e inclusão dos estudantes na amostra:

- a) Frequência do 2ºciclo, 3º ciclo e ensino secundário
- b) Ausência de Necessidades Educativas Especiais

Assim, participaram neste estudo 122 estudantes (55 do sexo masculino) do ensino privado do Porto. As idades dos mesmos estão compreendidas entre os 9 e os 19 anos, estando distribuídos pelos diferentes ciclos de escolaridade da seguinte forma: 2º ciclo – 45 estudantes; 3º ciclo – 38 estudantes; ensino secundário – 39 estudantes.

Quadro 1

Número de estudantes e sua distribuição por sexo para a amostra total e por ciclo de escolaridade

	N	Masculino	Feminino
Amostra total	122	55	67
2º ciclo	45	18	27
3º ciclo	38	23	15
Secundário	39	14	25

2.2 Instrumentos

Para avaliar os níveis de auto-determinação dos estudantes, usou-se a tradução (Lemos & Paulino, 2008b) do *Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)* desenvolvido em 1989 por Ryan e Connel (cf. Anexo 1).

Do mesmo modo, e em relação à percepção do ambiente escolar, usou-se a tradução (Lemos & Paulino, 2008c) do *The Learning Climate Questionnaire (LCQ)* de Williams e Deci (1996) (cf. Anexo 2).

Para estudar o sentido de auto-eficácia dos estudantes, utilizamos a versão portuguesa (Lemos, 2005a) da *Patterns of adaptive learning scales – Academic Efficacy* (Migdley et al., 2000) (cf. Anexo 3).

No que se refere à competência académica, fizemos uma adaptação (Lemos & Paulino, 2008a) de duas escalas já traduzidas para versão portuguesa: a sub-escala de competências académicas (Cabral & Lemos, 2004) utilizada para estudantes mais velhos e a sub-escala de competências académicas (Lemos & Meneses, 2002) utilizada para estudantes do ensino básico (cf. Anexo 4). Ambas constituem versões portuguesas do *Social Skills Rating System (SSRS)* (Greshan & Elliot, 1990), sendo que a de Cabral e Lemos (2004) é uma versão apenas para investigação.

Por fim, e relativamente ao empenho escolar dos estudantes, utilizamos a Escala de Empenho desenvolvida por Roque e Lemos (2004) (cf. Anexo 5).

Academic Self-Regulation Questionnaire

O SRQ-A tem como objectivo avaliar as diferentes razões que levam os estudantes a realizarem o seu trabalho académico. O Questionário é composto por 4 questões,

sendo que cada uma delas tem diferentes itens para serem respondidos numa escala de 1 a 4, que vai desde ‘totalmente verdadeiro’ até ‘nada verdadeiro’. A primeira questão refere-se aos trabalhos de casa; a segunda ao trabalho na sala de aula; a terceira à tentativa de responder a perguntas difíceis e a quarta e última à tentativa de fazer as coisas bem na escola.

Com este instrumento podemos calcular um valor para cada sub-escala de regulação (motivação intrínseca; regulação identificada; regulação introjectada; regulação externa) através do cálculo da média dos itens correspondentes a cada uma delas (definidos pelos autores). No entanto, é também possível obter um resultado mais global – índice relativo de autonomia – com recurso às médias das sub-escalas, e com base na seguinte fórmula: $2 \times \text{Motivação Intrínseca} + \text{Regulação Identificada} - \text{Regulação Introjectada} - 2 \times \text{Regulação externa}$. Os resultados mais elevados indicam uma boa auto-determinação, e resultados mais baixos, ou mesmo negativos, estão relacionados com uma regulação mais externalizada.

Após a breve descrição do instrumento original, passaremos a apresentar as alterações efectuadas ao mesmo, para efeitos de investigação. Assim, e uma vez que este instrumento não existia na versão portuguesa, foi necessário proceder à sua tradução, tentando que esta fosse o mais fiel possível ao original. No entanto, e como era importante perceber se o questionário traduzido era perceptível e estava a avaliar o que se pretendia, procedeu-se à aplicação do mesmo a duas crianças do 4º ano de escolaridade, e posterior reflexão falada. A opção por duas crianças do 4º ano de escolaridade deve-se ao facto de na amostra do nosso estudo, os estudantes mais novos serem do 5º ano de escolaridade. Assim, se estas crianças fossem capazes de perceber o que lhes era pedido e responder adequadamente, o mesmo seria possível com a grande maioria dos estudantes da nossa amostra.

Após esta aplicação, procedeu-se às alterações necessárias, nomeadamente a substituição de algumas palavras não compreendidas pelas crianças. Substituiu-se a escala de 4 itens por uma escala de 9 itens. Os autores reduziram o número de itens, para que as crianças com menos de 8 anos fossem capazes de responder ao questionário. No entanto, e uma vez que os estudantes que participaram no nosso estudo são todos mais velhos, consideramos importante uma escala com mais itens, capaz de ser mais

discriminativa no que se refere, neste caso específico, aos níveis de auto-regulação dos estudantes.

Na versão portuguesa, que denominamos Questionário de Auto-Regulação – Domínio Académico temos então os mesmos 32 itens que o instrumento original, sendo que a escala de resposta é constituída por 9 opções que variam do nada verdadeiro até ao totalmente verdadeiro.

The Learning Climate Questionnaire

Na tentativa de avaliar o ambiente percebido pelos estudantes, utilizámos o instrumento proposto pela teoria de auto-determinação para esse fim, desenvolvido por (Williams & Deci, 1996). Tal como o instrumento anterior, também este foi traduzido e adaptado.

O LCQ é um questionário composto por 15 itens e avalia um ambiente escolar em particular (e.g. aula de matemática) ou geral. As questões relacionam-se com as opções e escolhas proporcionadas pelo professor e visa perceber se o ambiente suporta ou não a autonomia dos estudantes. As opções de resposta variam numa escala que vai de 1 a 7, sendo 1 nada verdade e 7 totalmente verdade. Desta forma, valores mais elevados estão relacionados com ambientes percebidos como apoiantes da autonomia e valores mais baixos com ambientes percebidos como coercivos e pouco estimulantes da auto-determinação dos estudantes.

Relativamente às alterações efectuadas ao instrumento original, estas, tal como no instrumento anterior, foram feitas tendo por base a reflexão falada já descrita. Também neste caso foi necessário rever a tradução previamente efectuada, de forma a que o questionário traduzido estivesse perceptível. Foi também necessário adaptar as perguntas, visto que o objectivo não era avaliar um professor específico, mas sim o ambiente escolar em geral. No que se refere à escala de resposta, alterou-se de 7 para 9 as opções de resposta, para, tal como já foi justificado, podermos ser mais discriminativos na percepção dos estudantes relativamente ao seu ambiente escolar.

Assim, o questionário traduzido que chamamos Questionário de Percepção do Ambiente de Sala de Aula, é constituído pelos mesmos 15 itens que a versão original, mas com uma escala de resposta de 1 a 9.

Escala de auto-eficácia académica da PALS

Para avaliar o sentido de auto-eficácia dos estudantes, utilizámos a versão Portuguesa (Lemos, 2005a) da PALS (Migdley et al., 2000), mais concretamente os itens que segundo os autores correspondem à avaliação do sentido de auto-eficácia académica.

Este instrumento é constituído por 7 afirmações relacionadas com a percepção que os estudantes têm de si enquanto competentes no que se refere às tarefas académicas. Tal como já foi referido, e de forma a ser comum a todos os instrumentos com este modelo de resposta, utilizamos uma escala com 9 opções de resposta que vão desde “Nada Verdade” até “Totalmente Verdade” (a escala do instrumento original era constituída apenas por 5 pontos).

A opção por este instrumento, em detrimento do que a teoria propõe para avaliar a auto-eficácia, prendeu-se com o facto de ter um maior número de itens e, como tal, ser mais discriminativo na avaliação feita aos estudantes

A escala utilizada, denominada Escala de auto-eficácia da PALS (Lemos, 2005a) é, então, constituída pelo mesmo número de itens que a versão mais recente do instrumento original, mas com uma escala de resposta de 1 a 9.

Escala de Competências Académicas – Versão para professores

Para avaliar a competência académica dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Português (comuns a todos os anos de escolaridade estudados), bem como ao nível mais geral, adaptamos duas escalas já traduzidas, do Social SSRS (Greshan & Elliot, 1990). Esta adaptação foi necessária, pois uma escala foi construída para avaliar a competência académica dos estudantes mais novos (Lemos & Meneses, 2002) e outra para estudantes mais velhos (Cabral & Lemos, 2004). Desta forma, e com o objectivo de aplicarmos o mesmo instrumento a todos os estudantes que compõem a nossa amostra, fizemos uma adaptação da linguagem, recorrendo às duas versões.

Assim, o instrumento adaptado possui oito afirmações acerca da competência do aluno, que devem ser cotadas pelo director de turma numa escala de 1 a 5 (correspondente às notas escolares), em que 1 corresponde à classificação mais baixa e

5 à mais elevada. Como não foi possível aceder às notas dos estudantes, esta escala de resposta permite aproximar-se das mesmas.

A escala final, adaptada denominou-se de Escala de Competências Académicas. *Versão para professores*. Versão para investigação, com um valor de alpha de cronbach de 0,952 o que denota uma boa consistência interna da escala.

Escala de Empenho

No que se refere à avaliação do empenho dos estudantes para as tarefas escolares, utilizamos um instrumento em português, para esse feito. Assim, a Escala de empenho. Versão para investigação de Roque e Lemos (2004) é constituída por 9 questões, em que cada uma tem diferentes respostas de escolha múltipla. As questões relacionam-se quer com comportamento dos estudantes na sala de aula aquando da realização das tarefas escolares, quer com os sentimentos associados. Consoante a resposta escolhida pelos directores de turma acerca do respectivo aluno, é atribuída uma cotação de 0, 1 ou 2. No final, uma média próxima de 0 implica nenhum empenho nas actividades académicas e uma média próxima ou igual a 2 implica um estudante bastante empenhado.

2.3 Estudo prévio dos instrumentos

Procedeu-se a algumas alterações nos instrumentos, bem como à tradução de outros. Desta forma, e de maneira a garantir que a tradução era compreendida e estava de acordo com o pretendido, foi realizada uma reflexão falada com dois estudantes do 4º ano de escolaridade (nível inferior ao dos estudantes a quem os instrumentos iriam ser aplicados). Assim, e após estes terem respondido aos itens traduzidos, foi perguntado de forma individual o que entenderam de cada pergunta e porque deram aquela resposta. Desta reflexão falada derivaram algumas alterações na formulação dos itens, sendo depois esta a versão final dos mesmos.

2.4 Procedimento

Os instrumentos foram aplicados na sala de aula, nas diferentes turmas pela seguinte ordem: auto-determinação; percepção do ambiente; auto-eficácia. Os instrumentos referentes ao empenho e desempenho foram entregues aos respectivos directores de turma, que tiveram oportunidade de os levar para casa e entregar assim

que estivessem preenchidos. A aplicação demorou em média cerca de 30 minutos por turma. Todos os instrumentos foram passados durante o 2º Período do ano lectivo 2007/2008.

Durante a aplicação dos instrumentos o respectivo professor da turma encontrava-se na sala. Aos estudantes foi explicado o objectivo do estudo, bem como a participação voluntária no mesmo. Todas as dúvidas que pudessem surgir seriam retiradas, e as respostas seriam confidenciais.

2.5 Procedimento de Análise dos Resultados

Terminada a recolha de dados, construiu-se uma base com todos os dados, e procedeu-se à análise estatística dos mesmos. Com recurso ao programa SPSS, versão 16.0 para Windows, desenvolveram-se os seguintes procedimentos estatísticos:

- Análise de frequências e medidas de tendência central
- Testes de diferenças de médias: ANOVA
- Análises de correlações

III. Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Descrição da auto-regulação e da sua evolução ao longo da escolaridade

1.1 Índice Relativo de Autonomia

Se observarmos o Quadro 2 podemos verificar que o índice relativo de autonomia atinge o valor mais elevado no ensino secundário seguido do 2º ciclo. Os estudantes do 3º ciclo são os que apresentam o valor mais baixo de autonomia relativa. Podemos observar uma descida acentuada do nível de autonomia do 2º ciclo para o 3º ciclo, voltando a aumentar nos estudantes do ensino secundário. Pela análise da variância podemos concluir que existem diferenças significativas entre os ciclos no que se refere ao índice relativo de autonomia ($F=8,83$; $p<0,00$). Estas alterações revelam-se significativas do 2º ciclo para o 3º ciclo e deste para o secundário. No que refere aos valores obtidos pelos estudantes do 2º ciclo e do ensino secundário, estes apesar de serem diferentes (maior no ensino secundário), como já foi referido, não são estatisticamente significativos.

Quadro 2

Média (M) e Desvio Padrão (DP) do Índice Relativo de Autonomia por ciclos de escolaridade

	N	M	D P
2º ciclo	45	3,13	5,12
3º ciclo	38	-0,16	4,93
Secundário	39	4,27	4,30

Desta forma, parece importante tentar compreender estas diferenças entre os ciclos de escolaridade.

Tal como acontece no estudo realizado com estudantes de Berkley (Covington & Dray, 2002) existe uma diminuição da autonomia dos estudantes no 3º ciclo de escolaridade. De acordo com Stipek (1984), é nesta fase da escolaridade que a relação com os professores se revela quase exclusivamente académica, existindo falhas ao nível da necessidade de relacionamento, essencial para que o indivíduo se sinta auto-determinado. Também começa a aumentar a preocupação com o desempenho escolar, centrando-se mais nos resultados obtidos, o que pode levar a uma diminuição do prazer associado às tarefas escolares e, como tal, dificultar a auto-determinação dos mesmos.

Os estudantes do 2º ciclo e do secundário aparecem com níveis de autonomia mais elevados. No entanto, este valor deve-se, provavelmente, a factores diferentes em cada um dos ciclos. Relativamente aos estudantes do 2º ciclo, conforme podemos verificar pelos resultados que serão posteriormente apresentados relativamente a cada uma das sub-escalas propostas pela teoria, parece ser a motivação intrínseca aquela que mais contribui para o bom índice relativo de autonomia apresentado por estes estudantes. Assim, este resultado, é consistente com a literatura no domínio que mostra de forma inequívoca que há uma diminuição da motivação intrínseca mais pronunciada nos anos mais avançados. Os estudantes no 2º ciclo poderão encontrar-se num ambiente ainda muito pessoal e menos académico, onde as relações são muito de um para um, onde se sentem bastante seguros e onde lhes é dado um feedback, normalmente, bastante positivo. Provavelmente, as notas ainda não são vistas como uma meta muito importante, sobressaindo o gosto pela aprendizagem. O próprio ambiente não é muito coercivo, sendo dado algum espaço aos estudantes mais novos, para que se habituem a este período de transição do 1º ciclo. Já os estudantes do secundário, apesar de, aparentemente, existir uma forte preocupação com os resultados escolares e um ambiente bastante competitivo, parecem já estar cognitivamente capazes de identificar a importância e o valor das tarefas, realizando-as não só por motivações externas, mas também por valorização e gosto pessoal. Nestes estudantes, a regulação identificada contribuíram de forma mais positiva para o índice relativo de autonomia dos mesmos, e não tanto a motivação intrínseca como se verificou nos estudantes do 2º ciclo.

1.2 Regulação Externa

No que se refere à sub-escala regulação externa, e analisando a mesma pelos diferentes ciclos de escolaridade (cf. Quadro 3), verificamos que os estudantes do 2º ciclo apresentam um valor elevado, se tivermos em conta o valor médio da escala de resposta, sendo seguidos dos estudantes do 3º ciclo, e por último os do ensino secundário.

Quadro 3

Média (M) e Desvio Padrão (DP) da sub-escala Regulação Externa por ciclos de escolaridade

	N	M	D P
2º ciclo	45	6,10	1,67
3º ciclo	38	5,73	1,73
Secundário	39	4,55	1,60

Este resultado mostra que os estudantes do 2º ciclo se regulam muito de forma externalizada. O feedback dado pelos professores (Meyer, Bachmann, Biermann, Hempelmann, Ploger & Spiller, 1979 cit in Stipek, 1984) e o ambiente familiar ainda é, provavelmente, muito valorizado tendo uma influência nas motivações destes estudantes.

No que se refere aos estudantes do 3º ciclo, estes também parecem regular-se de forma externalizada. Apesar de se encontrarem mais cognitivamente evoluídos que os estudantes do 2º ciclo e, supostamente, com mais capacidade de integrar as tarefas académicas (Grolnick et al., 2000), ainda utilizam frequentemente a regulação externa. Para além disso, e tal como é referido por Covington e Dray (2002), estes estudantes têm outras motivações e preocupações (relações com os pares, relação com o corpo, etc), onde não se incluem motivações académicas. Assim, é possível que a forma de se motivarem para a escolaridade (ainda obrigatória neste ciclo) seja através de factores mais externos.

Por sua vez, os estudantes do ensino secundário, ainda que com alguma regulação externa, natural num contexto aparentemente competitivo e focalizado nas notas escolares, serão já capazes de se colocarem mais à margem das pressões externas, tendo outras motivações para a realização das tarefas escolares propostas.

Relativamente à análise da variância, podemos perceber que existem diferenças significativas entre os grupos ($F=9,67$; $p<0,00$) sendo que estas apenas distinguem significativamente quando comparamos ensino secundário dos restantes ciclos de escolaridade. Esta dado mostra-nos, realmente, que os estudantes do ensino secundário já se regulam de forma significativamente menos externa que os restantes estudantes.

Importa ainda salientar, que apesar de quer os estudantes do 2º ciclo quer os estudantes do 3º ciclo se regularem de forma externalizada, os valores médios desta sub-

escala vão diminuindo conforme avançamos na escolaridade, o que vai de encontro ao que é definido pela teoria, que considera que os indivíduos evoluem para níveis cada vez menos externalizados.

1.3 Regulação Introjectada

No que se refere à regulação introjectada, os resultados apresentados no Quadro 4 mostram uma diminuição dos valores desta escala quando comparamos estudantes do 2º ciclo com estudantes do 3º ciclo, voltando a aumentar nos estudantes do ensino secundário. No entanto, e apesar da análise da variância indicar diferenças estatisticamente significativas ($F= 16,68$; $p<0,00$), estas apenas se verificam entre os estudantes do 2º ciclo e do 3º ciclo, e entre os estudantes do 2º ciclo e os do ensino secundário.

Quadro 4

Média (M) e Desvio Padrão (DP) da sub-escala Regulação Introjectada por ciclos de escolaridade

	N	M	D P
2º ciclo	45	6,75	1,51
3º ciclo	38	4,98	1,46
Secundário	39	5,41	1,42

Mais uma vez, e tal como acontece com a sub-escala regulação externa, são os estudantes mais novos que apresentam os valores mais elevados. Conforme explicado anteriormente, estes resultados dever-se-ão à importância atribuída ao papel do professor, bem como à aprendizagem das normas sociais e pouca flexibilidade nas mesmas. Ainda que estes estudantes se sintam autónomos no seu trabalho e pareçam ter prazer na realização do mesmo, provavelmente, não esquecem, também, as regras e normas que lhes estão associadas, atribuindo-lhes, igualmente, bastante importância, como por exemplo as notas escolares que lhes são atribuídas, ou os castigos e repreensões dos pais, muito comuns nestas idades. Já os estudantes mais velhos, tal como referido por Zimmerman (cit in Grolnick et al., 1999), parecem já ter adquirido cognitivamente e socialmente as normas e regras, são capazes de ser mais flexíveis perante elas, e como tal, ainda que lhes atribuam alguma importância, não geram as suas acções exclusivamente em torno delas. No entanto, o facto de os estudantes do ensino secundário atribuírem uma importância maior que os do 3º ciclo a estas pressões

internas poderá relacionar-se com a inserção num ambiente, possivelmente, muito promotor da competição e dependente de factores externos.

1.4 Regulação Identificada

Relativamente à regulação identificada, um dos tipos de regulação definidos pela teoria como auto-determinados os valores desta sub-escala diminuem do 2º para o 3º ciclo, voltando a aumentar nos estudantes do ensino secundário (cf. Quadro 5). Também são os estudantes mais novos que apresentam os níveis mais elevados de regulação identificada, seguidos dos estudantes mais velhos, ou seja, os do ensino secundário. Já os estudantes do 3º ciclo apresentam os valores mais baixos, facto que juntamente com os valores da motivação intrínseca posteriormente apresentados, ajuda a explicar o índice de autonomia relativo com valores negativos.

Quadro 5

Média (M) e Desvio Padrão (DP) da sub-escala Regulação Identificada por ciclos de escolaridade

	N	M	D P
2º ciclo	45	8,06	1,22
3º ciclo	38	6,64	1,19
Secundário	39	7,06	1,29

Também aqui existem diferenças significativas entre grupos ($F=14,67$; $p<0,00$), nomeadamente entre 2º ciclo e 3º ciclo e 2º ciclo e ensino secundário.

Os estudantes do 3º ciclo, tal como os resultados encontrados no estudo de Berkley (Covington & Dray, 2002) não parecem ter uma atitude muito positiva face à escolaridade, não dando muita importância às actividades académicas. Parecem ter outros objectivos e metas, o que surge como natural tendo em conta que se encontram na fase da adolescência (amigos, namorados, relações com o corpo, relações entre iguais são importantes, relações entre diferentes são desvalorizadas).

No que se refere aos estudantes do 2º ciclo, e tal como já foi referido, parecem ter bastante prazer nas tarefas académicas, sentir-se bem e competentes a realizá-las. Desta forma, estes dados podem ajudar a explicar o apresentarem os valores mais altos nesta sub-escala.

Por sua vez, os estudantes do ensino secundário, e apesar de terem um valor desta sub-escala elevado, este é significativamente inferior aos dos estudantes mais novos (2º ciclo). Este facto, deve-se, provavelmente, à pressão a que estes estudantes estão sujeitos, que não lhes permite ser totalmente autónomos e usufruir plenamente das actividades e tarefas académica (Covington & Dray, 2002).

1.5 Motivação Intrínseca

Relativamente à sub-escala de motivação intrínseca, esta diminui conforme avançamos na escolaridade, sendo que, mais uma vez, os estudantes mais novos apresentam o valor mais elevado nesta sub-escala, seguidos dos estudantes mais velhos (cf. Quadro 6).

Quadro 6

Média (M) e Desvio Padrão (DP) da sub-escala Motivação Intrínseca por ciclos de escolaridade

	N	M	DP
2º ciclo	45	7,01	1,53
3º ciclo	38	4,83	1,66
Secundário	39	5,86	1,42

Existem diferenças significativas entre os grupos, de acordo com a análise da variância ($F=20,88$; $p<0,00$), sendo que estas diferenças acontecem quando comparamos todos os ciclos de escolaridade entre si.

Assim, a motivação intrínseca diminui consideravelmente na passagem dos estudantes do 2º ciclo para os estudantes do 3º ciclo, voltando a aumentar de forma significativa nos estudantes do ensino secundário. Ainda assim, esta subida não é tão elevada como os valores apresentados pelos estudantes do 2º ciclo nesta sub-escala.

Tal como já foi referido, os motivos para estes resultados são, provavelmente os mesmos, que os apresentados para a regulação identificada.

Síntese

Após apresentados os resultados e possíveis explicações dos mesmos nas diferentes sub-escalas, parece mais fácil explicar os resultados obtidos no índice relativo de autonomia.

Assim, os estudantes do 3º ciclo apresentam um valor bastante baixo, não porque apresentam uma regulação externa ou introjectada, mas antes porque não se encontram capazes de se regular de forma mais identificada ou intrínseca. Aparentemente, para os estudantes do 3º ciclo, a escolaridade e respectivos resultados não surge como uma preocupação, nem como uma actividade prazenteira. As prioridades destes estudantes parecem sair fora desta domínio e, daí, os resultados em todas as sub-escalas serem idênticos.

Por sua vez, os estudantes mais novos apresentam resultados que, aparentemente são contraditórios, uma vez que apresentam os resultados mais elevados quer nas sub-escalas mais externalizadas, quer nas mais internalizadas. Como já foi sendo dito anteriormente, estes estudantes parecem ainda estar bastante dependentes do feedback dos professores e das opiniões dos pais (valores elevados nas sub-escalas externalizadas) mas estes factores não parecem interferir directamente como o gosto pela aprendizagem e o prazer de realizar as tarefas (valores elevados nas sub-escalas internalizadas).

O mesmo já não se pode dizer relativamente aos estudantes do ensino secundário, que apesar de já estarem cognitivamente capazes de perceber o valor das tarefas, estão provavelmente inseridos num ambiente bastante competitivo e onde a obtenção de notas elevadas parece influenciar claramente, e de forma negativa, a auto-determinação dos mesmos.

2. Índice relativo de autonomia e sua relação com a percepção do ambiente

Relativamente à relação pressuposta pela teoria entre percepção do ambiente e níveis de auto-regulação, esta parece confirmar-se. Para a amostra total (N=122) podemos verificar que a correlação entre as variáveis percepção do ambiente e índice relativo de autonomia é significativa, ou seja, parece existir uma influência da forma

como os estudantes percebem o ambiente sobre seu nível de auto-regulação⁴. Este resultado pode ser explicado pelos pressupostos da teoria que considera que a forma como percebemos o ambiente como mais ou menos promotor da autonomia vai influenciar a forma como vamos regular os nossos comportamentos e, consequentemente, os níveis de auto-determinação. Estes resultados vão de encontro aos encontrados por muitos autores (Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Patrick et al. 2000; Ryan e Grolnick cit in Deci & Ryan, 2000a) em cujos estudos ambientes mais autónomos estão relacionados com estilos de regulação mais auto-determinados e ambientes mais coercivos com estilos de regulação mais externalizados.

No entanto, e quando olhamos para a correlação entre estas duas variáveis nos diferentes ciclos de escolaridade estudados, verificamos que apenas é significativa no ensino secundário. Apesar de não podermos dizer se as diferenças entre as correlações nos diferentes ciclos são significativas, podemos verificar que esta relação vai aumentando conforme avançamos na escolaridade, até chegarmos ao ensino secundário, onde a relação entre as variáveis é estatisticamente significativa, ou seja, a influência que o ambiente percebido exerce nos níveis de auto-regulação dos estudantes parece ser cada vez maior conforme avançamos na escolaridade (cf. Quadro 7). Antes disso, a autonomia relativa na regulação do comportamento parece menos dependente do contexto de sala de aula (ou pelo menos da percepção dos estudantes sobre esse contexto).

Quadro 7

Correlação entre Índice Relativo de Autonomia e Percepção do Ambiente para a amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,32**	0,00
2º ciclo	45	0,20	0,18
3º ciclo	38	0,25	0,12
Secundário	39	0,38*	0,02

*p<.05 **p<.01

⁴ Apesar da referência à influência da percepção do ambiente no nível de auto-determinação dos estudantes, esta pode ser interpretada em ambas as direcções

No que se refere aos estudantes mais novos (2º ciclo), Estes estudantes apesar de parecerem seguir as directrizes e normas dadas pelos professores, estas não parecem ter influência na forma como regulam os seus comportamentos. Os estudantes do 2º ciclo têm prazer em aprender, mostram-se entusiasmados com a escolaridade e são capazes de identificar o valor da tarefa a cumprir. Para além disso, esta é uma etapa da escolaridade onde ainda não existe um foco elevado nas notas escolares nem uma pressão acrescida no que se refere ao ambiente competitivo, o que pode ajudar, a que o ambiente não tenha um papel tão negativo nos níveis de auto-determinação dos estudantes.

No 3º ciclo, apesar de o valor da correlação já ser maior, ainda não é significativo, ou seja, continua a não existir uma influência clara da percepção do ambiente nos níveis de auto-determinação dos estudantes. Nesta etapa da escolaridade, os objectivos a atingir parecem ser outros, bem como o investimento por parte dos estudantes. Desta forma, é possível que o ambiente escolar, propriamente dito, não tenha um papel tão preponderante na construção dos níveis de auto-determinação dos estudantes no que se refere à escolaridade, visto as suas motivações estarem, aparentemente, direccionadas para outros factores.

Por sua vez, os estudantes do ensino secundário parecem ser os que mais são influenciados pela percepção que têm do ambiente escolar. Assim, estes estudantes são mais auto-determinados quanto mais percepcionarem o ambiente como promotor da sua autonomia, e, ao contrário, são menos auto-determinados quando o ambiente é percepcionado como sendo coercivo. Tal como já foi referido, conforme avançamos na escolaridade o foco nas notas, o ambiente competitivo e as pressões externas parecem ser cada vez maiores e ter um efeito mais poderoso na motivação dos estudantes.

Síntese

Analizadas as relações entre autonomia e percepção do ambiente por ciclo de escolaridade, importa referir que em todos os ciclos de escolaridade a maioria dos estudantes percepciona o ambiente como suportando a sua autonomia. Desta forma, é mais difícil que exista uma correlação elevada e significativa entre estas duas variáveis, visto os níveis de auto-determinação dos estudantes serem diferentes, mas o ambiente ser percepcionado como idêntico por todos, ou seja, não existem grandes variações.

Ainda assim, a influência que a percepção do ambiente por parte dos estudantes tem no seu índice relativo de autonomia parece ir aumentando ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, revelando-se significativa nos estudantes do ensino secundário. Para estes estudantes, quanto mais o ambiente promove a sua autonomia, mais fácil parece que estes se regulem de forma auto-determinada e vice-versa.

3. Índice relativo de autonomia e sua relação com o sentido de auto-eficácia dos estudantes

Conforme podemos verificar nos resultados apresentados no Quadro 8, a relação entre sentido de auto-eficácia dos estudantes e o seu índice relativo de autonomia é significativa para a totalidade da amostra. Este resultado vai no sentido dos pressupostos da teoria, que espera que exista uma relação entre o facto de o indivíduo se sentir competente e a sua autonomia, afirmando que estas duas dimensões contribuem em larga escala para o bem-estar do mesmo. No entanto, importa ressaltar que a teoria não afirma existir uma relação directa entre sentido de competência e autonomia, considerando-as, mesmo, como independentes. O que é afirmado na teoria da auto-determinação, mais especificamente na sub-teoria das necessidades básicas (Ryan & Deci, 2002), é que quando o indivíduo se sente competente e autónomo, é mais fácil sentir-se bem consigo mesmo. Ainda assim, há estudos baseados nesta teoria que demonstram que de facto existe uma relação como a encontrada no nosso estudo. Autores como Goldberg (cit in Halawah, 2006) encontram resultados que apontam no sentido de que estudantes que se sentem mais competentes, mais capazes do seu trabalho, mais facilmente retiram prazer das actividades académicas e as experienciam como intrínsecas.

Uma vez que nos propomos identificar e perceber diferenças na relação entre níveis de auto-eficácia e auto-determinação ao longo da escolaridade, importa olharmos para os resultados obtidos por ciclo de escolaridade.

Quadro 8

Correlação entre Índice Relativo de Autonomia e Auto-Eficácia para amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,19*	0.03
2º ciclo	45	0,02	0,90
3º ciclo	38	0,20	0,23
Secundário	39	0,47**	0,00

*p<.05 **p<.01

Relativamente ao 2º ciclo de escolaridade esta relação é muito baixa e não significativa. Apesar destes resultados serem contrários aos encontrados por algumas investigações e até mesmo ao que poderia ser esperado pela teoria, importa referir que não parecem existir estudos neste sentido, com estudantes nestes anos de escolaridade. Assim, e tal como é um pressuposto base da teoria, o ambiente é um factor preponderante na construção da auto-determinação dos sujeitos e mediador das relações que possam existir, e, como tal, deve sempre ser tido em conta. Neste sentido, e tal como Stipek (1984) afirma, o sentido de competência dos estudantes deste ciclo está desajustado da realidade e encontra-se, quase sempre, em níveis bastante elevados. Desta forma, não parece existir uma variação muito grande ao nível da auto-eficácia, e como tal, esta não exerce grande influência na autonomia destes estudantes. Isto é, a sua auto-determinação não parece significativamente dependente da sua competência percebida.

No que se refere aos estudantes do 3º ciclo, também aqui a relação entre o sentido de auto-eficácia e auto-determinação não se revela significativa. Mais uma vez, estes resultados parecem ir contra os esperados, no entanto, e se tivermos em conta o ambiente em que estes estudantes estão inseridos e as características prováveis associadas aos estudantes neste ciclo de escolaridade também é possível tentar perceber estes resultados. De acordo com o estudo de Berkley (Convington & Dray, 2002) os estudantes do 3º ciclo de escolaridade possuem uma atitude pouco positiva face à escolaridade. Assim, alguns dos factores ligados ao ambiente académico não parecem ter muita relação com a motivação com que os respectivos estudantes realizam as tarefas escolares. Aliás, e de acordo com Rosenberg (1979 cit in Stipek, 1984) o sentido de competência dos estudantes sofre uma redução aquando da entrada para o 3º ciclo de

escolaridade devido à grande diferença de conteúdos programáticos e pressão exercida pelos professores

Por fim, e quando nos centramos nos resultados obtidos pelos estudantes do ensino secundário verificamos que a relação entre índice relativo de autonomia e sentido de auto-eficácia se mostra bastante significativa.. Os estudantes do ensino secundário, normalmente, encontram-se num ambiente bastante competitivo e onde têm objectivos a atingir. A forma como se sentem mais ou menos capazes de realizar as tarefas propostas e o feedback dado pelos professores, associado por estes como uma referência directa a sua competência (Stipek, 1984), influencia a sua autonomia, regulando-se, respectivamente, de forma mais ou menos autónoma. Para além disso, os estudantes do ensino secundário já são cognitivamente mais maduros e atribuem uma importância diferente ao facto de serem valorizados pelos outros e à forma como essa valorização os motiva pessoalmente.

Síntese

Após analisarmos os resultados por ciclos, e apesar de não podermos afirmar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores das correlações por ano de escolaridade, podemos verificar que a relação entre índice relativo de autonomia e sentido de auto-eficácia vai aumentando conforme avançamos na escolaridade, atingindo o seu ponto máximo com os estudantes do ensino secundário. Assim, e apesar dos estudantes do 2º ciclo possuírem, segundo Stipek (1984), uma percepção bastante elevada da sua competência académica, podemos concluir que o sentido de auto-eficácia vai assumindo uma importância maior para o nível de auto-regulação face à aprendizagem conforme os estudantes avançam na escolaridade. Enquanto nos estudantes mais novos outros factores parecem ser mais relevantes para a sua autonomia, nos estudantes mais velhos a percepção que têm de si mesmo como competentes parece relacionar-se significativa e positivamente com uma regulação mais auto-determinada.

4. Índice relativo de autonomia e sua relação com empenho e competência académica

De acordo com os resultados apresentados nos Quadros 9 e 10, a relação entre auto-determinação dos estudantes e o seu empenho e competência académica surge

como sendo significativa para a amostra total. Estes resultados parecem ir de encontro à teoria, que considera que indivíduos mais autônomos obtêm melhores resultados nas tarefas a que se propõem, empenham-se mais e sentem-se melhor consigo mesmos. No mesmo sentido vão os resultados encontrados por Grolnick e colaboradores (2002) que mostram que quer o empenho quer a competência acadêmica se parecem relacionar de forma positiva com a auto-determinação dos estudantes.

Quadro 9

Correlação entre Índice Relativo de Autonomia e Empenho para amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,39**	0.00
2º ciclo	45	0,28	0,61
3º ciclo	38	0,34*	0,03
Secundário	39	0,40*	0,02

*p<.05 **p<.01

Quadro 10

Correlação entre Índice Relativo de Autonomia e Competência acadêmica para amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,31**	0.00
2º ciclo	45	0,21	0,16
3º ciclo	38	0,35*	0,03
Secundário	39	0,41**	0,00

*p<.05 **p<.01

No entanto, e quando analisamos estas relações por ciclos de escolaridade, os resultados diferenciam-se.

Relativamente ao 2º ciclo quer a relação entre índice relativo de autonomia e empenho quer a relação entre índice relativo de autonomia e competência acadêmica não são estatisticamente significativas, ou seja, não existe uma grande associação entre estas variáveis e a autonomia destes estudantes. Estes resultados, apesar de irem contra aos resultados obtidos para a amostra total, podem ser compreendidos tendo em conta as características aparentes do contexto e dos estudantes do 2º ciclo de escolaridade. Tal

como já foi sendo referido, os estudantes mais novos surgem como bastante motivados para a escolaridade mas, aparentemente, essas motivações são menos influenciáveis pelo contexto concreto da sala de aula. Também os resultados escolares não parecem ter muita importância para a autonomia destes estudantes, sendo mais valorizada uma dimensão muito social e de comportamento (Stipek, 1984).

Por sua vez, os estudantes do 3º ciclo, já apresentam correlações significativas entre autonomia e empenho e autonomia e competência académica. Tal como poderemos observar nas restantes relações analisadas neste estudo e que incluem as variáveis empenho e desempenho académico, estes parecem ser os dois factores mais valorizados por parte destes estudantes, e que mais influência exercem sobre as restantes variáveis em estudo. Estes estudantes não parecem ter muitas motivações ao nível académico, nomeadamente motivações de níveis mais intrínsecos. Ainda assim, e provavelmente porque está subjacente à competência académica alguma valorização social, parecem empenhar-se nas tarefas e atingir melhores resultados quanto mais autónomos se percebem nas mesmas e empenhar-se menos e realizar pior quanto menor a sua autonomia relativa. Isto é, a autonomia destes estudantes parece associada positiva e significativamente ao empenho e desempenho académico dos mesmos.

No que se refere aos estudantes do ensino secundário, também estes apresentam valores significativos para a relação entre índice relativo de autonomia e empenho e índice relativo de autonomia e competência académica. Para estes estudantes, o empenho e os resultados escolares são provavelmente essenciais para atingirem os objectivos a que se propõem.

Síntese

Após uma análise por ciclo, percebemos que o valor das correlações entre índice relativo de autonomia e empenho e competência académica apenas se verifica estatisticamente significativo quando nos referimos aos estudantes do 3º ciclo e do secundário. No entanto, este vai aumentando conforme avançamos na escolaridade, ou seja, a influência que estas variáveis exercem entre si parece ir ganhando mais força e ficando cada vez mais sólida.

5. Sentido de auto-eficácia e sua relação com empenho e competência acadêmica

Analisando o Quadro 11, que nos mostra o grau de relação existente entre o sentido de auto-eficácia e o empenho escolar dos estudantes, podemos verificar que, para a totalidade da amostra, esta se revela muito significativa. Aliás, e apesar desta relação não estar directamente relacionada com a teoria da auto-determinação, é confirmada por muitos dos estudos no âmbito escolar. Autores como Schunk e Pajares (2002) apresentaram resultados que vão no sentido da existência de uma relação muito estreita entre estas duas variáveis, confirmando que quanto mais competentes os estudantes se sentem nas suas tarefas académicas, mas se empenham nas mesmas.

Quadro 11

Correlação entre Auto-Eficácia e Empenho para amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,31**	0,00
2º ciclo	45	0,27	0,07
3º ciclo	38	0,44**	0,01
Secundário	39	0,38*	0,02

*p<.05 **p<.01

No entanto, também os resultados escolares obtidos pelos alunos se revelam importantes no sentido de auto-eficácia dos mesmos. De acordo com os resultados apresentados no Quadro 12, também esta relação se apresenta muito significativa quando nos referimos à amostra total dos estudantes. Quanto melhores forem os resultados obtidos pelos mesmos, mais competentes estes se sentem, provavelmente mais empenhados ficam e, como que num ciclo, melhores resultados atingem. Assim, estas duas relações, apesar de terem sido estatisticamente analisadas separadamente, serão discutidas em conjunto.

Quadro 12

Correlação entre Auto-Eficácia e Competência académica para amostra total e por ciclos de escolaridade

	N	Correlação	Sig.
Amostra total	122	0,31**	0,00
2º ciclo	45	0,01	0,92
3º ciclo	38	0,48**	0,00
Secundário	39	0,29	0,07

*p<.05 **p<.01

Após verificarmos os resultados obtidos para a amostra total, importa agora perceber como são as relações entre estas variáveis quando os estudantes se encontram nos diferentes ciclos de escolaridade.

Relativamente ao 2º ciclo de escolaridade, e contrariamente ao que acontece com a amostra geral nenhuma das relações (sentido de auto-eficácia X empenho; sentido de auto-eficácia X competência académica) se revela significativa. Conforme é descrito por Stipek (1984), e já foi referido anteriormente para tentar compreender outros resultados, os estudantes do 2º ciclo têm um sentido de competência bastante desfasado da sua competência real. Desta forma, parece que não existe uma relação entre a forma como se sentem competentes e os resultados que obtêm, visto, provavelmente, não atribuírem muita importância aos resultados escolares e continuarem a sentir-se bastante competentes nas tarefas académicas. Já no que se refere ao empenho, a não existência desta relação parece mais difícil de compreender, visto que seria de esperar que um elevado sentido de competência para estes estudantes influenciasse o empenho dos mesmos de forma positiva. Provavelmente, e apesar destes estudantes se sentirem mais competentes do que o são na realidade, não atribuem uma grande importância a esta dimensão. O feedback dado pela família, ou até mesmo a opinião dos professores são factores que poderão influenciar mais facilmente o nível de empenho destes estudantes.

No que se refere aos estudantes do 3º ciclo, as relações entre sentido de auto-eficácia, empenho e desempenho já vão de encontro aos resultados encontrados para a amostra total de estudantes. Isto porque para ambas as relações estudadas os resultados se mostram bastante significativos. Uma vez que nos estamos a referir aos estudantes do

3º ciclo, apresentados no estudo de Berkley (Covington & Dray, 2002) como sendo os que têm uma atitude menos positiva face à escolaridade o sentido de competência poderá ser um dos factores que mais influencia o empenho e competência académica dos mesmos. Assim, quanto mais capazes e confiantes se sintam, também mais empenhados estão nas tarefas e melhores resultados conseguem obter e quanto menos capazes, têm um menor empenho e menor desempenho.

Quanto aos estudantes do ensino secundário, e contrariamente ao que se passa nos restantes ciclos de escolaridade, as relações entre as variáveis diferem. Assim, quando olhamos para a relação entre sentido de auto-eficácia e empenho podemos verificar que o resultado é significativo. Por sua vez, a relação entre sentido de auto-eficácia e competência académica não é significativa para esta amostra, resultado que vai contra o estudo de Boufaurd-Bouchard e colaboradores (1991, cit in Schunk & Pajares, 2002) que encontram uma relação entre sentido de competência e resultados escolares para os estudantes do ensino secundário.

Tendo por base o contexto em que estes estudantes se inserem estes resultados podem ser compreensíveis. O ambiente do ensino secundário, tal como já foi referido, parece ser um ambiente bastante competitivo e onde existe um foco muito elevado nos resultados escolares. No entanto, e conforme Stipek (1984) afirma, os estudantes ensino secundário consideram a competência como sendo um factor primordial para atingirem os objectivos a que se propõem, e, como tal, empenham-se mais nas tarefas quanto mais competentes se sentem. Talvez por isso, o sentido de auto-eficácia dos mesmos influencie de forma positiva e significativa o empenho académico. Porém, e principalmente neste ciclo de escolaridade, os resultados escolares nem sempre são de acordo com os esperados, sendo muitas vezes abaixo das expectativas. Assim, talvez a percepção que estudantes do ensino secundário têm de si mesmos como competentes não se relacione com o seu desempenho escolar, visto o grau de exigência ser provavelmente muito elevado. Isto é, o sentido de auto-eficácia dos estudantes do ensino secundário não exerce influência significativa nos seus resultados escolares e a auto-eficácia parece mais independente dos reais resultados.

Contudo, importa referir, que o facto de os estudantes do ensino secundário, inseridos num ambiente que, normalmente, promove a competição e exige desempenhos altos, serem capazes de se empenhar na tarefa quando se sentem competentes para o

fazer, independentemente dos seus resultados académicos já é um bom prognóstico para que estes atinjam os objectivos que definiram e se sintam motivados.

Síntese

Analisadas as correlações por ciclos, podemos perceber, no que se refere quer à relação entre sentido de auto-eficácia e empenho quer à relação entre sentido de auto-eficácia e competência académica estas aumentam na passagem do 2º ciclo para o 3º ciclo, voltando a diminuir desta para o ensino secundário.

Relativamente aos estudantes do 2º ciclo nenhuma destas relações é estatisticamente significativa, apresentando os valores mais baixos.

Os estudantes do ensino secundário apresentam, já, valores mais elevados que os estudantes mais novos, no entanto a relação apenas se verifica significativa quando nos referimos ao sentido de auto-eficácia e empenho académico.

Por sua vez, os estudantes do 3º ciclo são os que apresentam valores de correlações mais elevados, mostrando que a forma como se sentem competentes pode ter um papel importante na sua participação escolar, e que o seu empenho e resultados académicos parecem ser variáveis importantes no seu funcionamento escolar.

Conclusões

Apresentados e discutidos os resultados do nosso estudo, importa agora, de forma sintetizada, retirar as principais conclusões do mesmo.

Tal como foi sendo referido ao longo de todo este trabalho, o nosso principal objectivo relacionava-se com uma perspectiva mais evolutiva da auto-determinação, tentando encontrar um padrão de desenvolvimento da mesma conforme avançamos na escolaridade. Contudo, consideramos, também, importante perceber se e de que forma as relações entre a auto-determinação e percepção do ambiente, auto-eficácia dos estudantes, empenho e competência académica variavam nos diferentes ciclos de escolaridade.

Assim, e relativamente aos estudantes do 2º ciclo do ensino básico podemos concluir que estes parecem estar bastante motivados para a escolaridade. No entanto, estas motivações tanto são externas como internas, o que demonstra a possibilidade de, conforme os momentos, actividades e contextos o mesmo indivíduo se poder regular de formas muito diferentes. Daí considerarmos o termo “níveis de auto-determinação” como mais adequado do que “estilos de auto-determinação”, mostrando que esta variabilidade intra-sujeito acontece. Para além disso, e ainda referente a estes estudantes mais novos, as relações entre índice relativo de autonomia e percepção do ambiente, auto-eficácia, empenho e desempenho não se revelaram estatisticamente significativos. Estes resultados sugerem que a autonomia face às actividades escolares parece, neste nível de ensino, bastante independente das características percebidas da sala de aula e pouco poderosa na determinação do empenho e desempenho dos estudantes. De forma geral estes estudantes apresentam-se muito motivados, quer de forma intrínseca quer de formas extrínsecas, independentemente do ambiente de sala de aula e dos resultados escolares.

No que se refere aos estudantes do 3º ciclo, estes não parecem retirar prazer das tarefas académicas, nem encontrar grandes motivações intrínsecas. A percepção que têm do ambiente escolar não parece também ter um efeito significativo na auto-determinação destes estudantes. Contudo, neste nível de escolaridade, a competência académica e o empenho escolar relacionam-se significativamente com o nível de auto-

determinação, sugerindo uma mais forte associação da motivação escolar com o empenho e desempenho académico.

Os estudantes do ensino secundário são os que apresentam o índice relativo de autonomia mais elevado. Este resultado deve-se sobretudo a valores menos elevados que os estudantes do 2º ciclo nas escalas de regulação externa, e não tanto a valores mais elevados ao nível da motivação intrínseca. Ou seja, diminui a motivação extrínseca mas não aumenta a motivação intrínseca. Estes estudantes, e contrariamente ao que acontece com os do 3º ciclo, parecem motivados para a escolaridade, mas a sua motivação intrínseca está aparentemente comprometida pelo ambiente em que estes se inserem. Relativamente às restantes variáveis estudadas e suas relações com a auto-determinação, todas se revelaram significativas, ou seja, no ensino secundário variações nas características do ambiente escolar poderão influenciar a auto-determinação dos estudantes face à aprendizagem. A auto-eficácia neste nível de ensino relaciona-se também significativamente com o nível de auto-determinação. Para além disso, variações no nível de auto-determinação parecem reflectir-se no nível de empenho e de desempenho escolares destes estudantes.

Estes resultados, sugerem uma evolução não linear da auto-determinação ao longo da escolaridade, provavelmente ligada quer aos ambientes escolares quer ao desenvolvimento individual. Por outro lado, evidenciam a existência de especificidades nas relações da motivação com factores contextuais e no papel da motivação influenciando o empenho e desempenho académico dos estudantes.

Este estudo tem algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação e generalização destes resultados. O número de participantes no estudo por ciclos de escolaridade foi reduzido o que pode dificultar as extrapolações dos resultados das análises estatísticas efectuadas. Para além disso, o facto de os estudantes participantes no estudo serem todos do mesmo estabelecimento de ensino fez com que a variabilidade do ambiente percebido fosse muito pequena, o que mais uma vez pode ter influenciado os resultados obtidos. Por fim, e no que se refere aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, poderá ter existido o efeito de alguma desejabilidade social, não só tendo em conta aquilo que é suposto e adequado responder, mas também porque se encontravam a avaliar os seus professores.

Ainda assim, e apesar das limitações referidas, os resultados encontrados possibilitam o fornecimento de algumas pistas para investigações futuras. Segundo a teoria da auto-determinação, a regulação externa e introjectada não são benéficas porque podem acarretar elevados índices de ansiedade. Contudo, e como estamos em contexto escolar, seria interessante perceber se e em que condições uma regulação externa também permite a obtenção de um bom empenho e desempenho escolares. Para além disso, seria importante perceber quais os objectivos que estes estudantes definiram para a escolaridade, e perante eles tentar compreender qual o tipo de regulação que mais se relaciona com determinado tipo de objectivos. Isto porque, uma regulação externa, poderá não ser necessariamente negativa se permitir atingir determinadas metas e resultados.

Um outro aspecto relaciona-se com o ambiente escolar. Com estes resultados percebemos que existem diferenças entre os ciclos de escolaridade, no entanto, este estudo não permitiu perceber quais as características que explicavam estas diferenças. O conhecimento das mesmas era bastante importante, no sentido de sugerir alterações ao nível do contexto escolar, sempre com o objectivo último de promover a motivação dos estudantes perante a escolaridade.

Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Hove: Routledge.
- Cabral, C. & Lemos, M.S. (2004). *Escala de Competências Sociais (7º-12º). Versão para professores*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Covington, M. & Dray, E. (2002). The development course on achievement motivation: a need-based approach. In Wigfield, A. & Eccles, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 642-650.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000a). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Grolnick, W., Gurland, S., Jacob, K. & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In Wigfield, A. e Eccles, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Grolnick, W., Kurowski, C. & Gurland, S. (1999). Family Processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, (1), 3 – 14.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), 91-99.
- Lemos, M.S. & Meneses, I. (2002). A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lemos, M. S. (2005a). *Escala de auto-eficácia académica da PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies, 2000)*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Lemos, M.S. & Paulino, M. (2008a). *Escala de Competências Académicas. Versão para Professores*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Lemos, M.S. (2005b). Motivação e Aprendizagem. In Miranda, G.L. e Bahia, S. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Lemos, M.S. & Paulino, M. (2008b). *Questionário de Auto-regulação – Domínio Académico*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Lemos, M.S. & Paulino, M. (2008c). *Questionário de Percepção do Ambiente de Aprendizagem*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Lemos, M.S. (1999). Students goals and self-reregulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471-485.
- Midgley, C., Maher, M., Hruda, L., Anderman, E., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: The University of Michigan.
- Patrick, H., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci, E. & Ryan, R. (Eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Roque, I. & Lemos, M.S. (2004). *Escala de Empenho*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Ryan, R. & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In Deci, E. & Ryan, R. (Eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

- Schunk, D. & Pajares, F. The development of academic self-efficacy (2002). In Wigfield, A. & Eccles, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Stipek, D. J. (1984). The development of achievement motivation. In Ames, R., & Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). *Introduction*. In Wigfield, A. & Eccles, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.

Anexos

Lemos, M.S. e Paulino, M. (2008). Questionário de Auto-regulação – Domínio Académico.
Versão para investigação. Porto: FPCE-UP

Este questionário é sobre as actividades que realizas na sala de aula e serve para nos ajudar a perceber porque é que realizas algumas dessas actividades. Gostaríamos que respondesses às questões tendo como referência a generalidade das tuas disciplinas. Não há respostas certas nem erradas. Por favor responde com sinceridade.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano escolaridade: _____ Turma: _____ N.º. _____

A. Porque é que eu faço os trabalhos de casa?

1. Porque quero que os meus professores achem que sou um bom aluno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

2. Porque arranjo problemas se não os fizer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

3. Porque é interessante.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

4. Porque me sinto mal comigo mesmo se não os fizer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

Lemos, M.S. e Paulino, M. (2008). Questionário de Auto-regulação – Domínio Académico.
Versão para investigação. Porto: FPCE-UP

5. Porque quero aprender.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

6. Porque me mandam.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

7. Porque gosto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

8. Porque é importante para mim.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

B. Porque é que eu trabalho na sala de aula?

9. Para os professores não ralharem comigo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

10. Porque quero que os professores achem que eu sou um bom aluno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

11. Porque quero aprender coisas novas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

Lemos, M.S. e Paulino, M. (2008). Questionário de Auto-regulação – Domínio Académico.
Versão para investigação. Porto: FPCE-UP

19. Porque gosto de responder a perguntas difíceis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

20. Porque é o que os professores querem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

21. Para descobrir se estou certo ou errado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

22. Porque é divertido responder a perguntas difíceis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

23. Porque é importante para mim tentar responder a perguntas difíceis na sala de aula.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

24. Porque quero que o professor me elogie.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

32. Porque eu posso obter recompensas se fizer as coisas bem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

Este questionário é sobre os teus professores e serve para nos ajudar a perceber a forma como percepcionas os teus professores na sala de aula. Gostaríamos que respondesses às questões tendo como referência a generalidade dos teus professores. Não há respostas certas nem erradas. Coloca um círculo à volta da resposta que mais de adequa. Por favor responde com sinceridade.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano escolaridade: _____ Turma: _____ N°. _____

1. Eu sinto que os meus professores me dão várias opções para fazer as tarefas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

2. Eu sinto que os meus professores me compreendem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

3. Eu posso falar abertamente com os meus professores durante as aulas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

4. Os meus professores mostram confiança na minha capacidade para fazer bem as coisas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

5. Eu sinto que os meus professores me aceitam.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

6. Os meus professores preocupam-se em saber se eu percebi bem o que se pretende nas disciplinas e o que preciso de fazer para os atingir.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

7. Os meus professores dizem para perguntar o que precisar.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

8. Eu confio muito nos meus professores.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

8. Os meus professores respondem às minhas questões de forma completa e cuidadosa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

9. Os meus professores prestam atenção às minhas opiniões.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

10. Os meus professores respeitam os sentimentos das pessoas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

11. Eu sinto que os meus professores gostam de mim.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

12. Eu não gosto muito da maneira como os meus professores falam comigo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

14. Os meus professores tentam perceber a minha opinião antes de sugerirem uma nova maneira de fazer as coisas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

15. Eu sinto que é possível partilhar os meus sentimentos com os meus professores.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

Este questionário é sobre aquilo que tu consideras ser capaz este ano. Gostaríamos que respondesses às questões tendo como referência a generalidade das tuas disciplinas. Não há respostas certas nem erradas. Coloca um círculo à volta da resposta que mais se adequa. Por favor responde com sinceridade.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano escolaridade: _____ Turma: _____ N.º: _____

1. Tenho a certeza que vou conseguir aprender bem as matérias este ano.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

2. Se me esforçar, consigo fazer qualquer trabalho das alas, mesmo os mais difíceis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

3. Se tiver tempo suficiente, consigo fazer bem todos os trabalhos das aulas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

4. Se tentar, consigo fazer todos os trabalhos das aulas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

5. Consigo aprender as matérias, mesmo que sejam difíceis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

6. Tenho a certeza que consigo descobrir como se faz qualquer trabalho de sala de aula, mesmo os mais complicados.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

7. Por mais que me esforce, há certas matérias que nunca hei-de perceber.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada								Totalmente
Verdade								Verdade

Para cada item, por favor assinale, numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde à classificação mais baixa e 5 à mais elevada) a classificação que mais de adequa a este aluno. Obrigada pela sua colaboração.

Nome: _____

Ano escolaridade: _____ Turma: _____ Nº. _____

1. Comparado com os colegas de turma o desempenho académico global deste aluno é:
2. Comparado com os colegas de turma o desempenho académico deste aluno em Língua Portuguesa é:
3. Comparado com os colegas de turma o desempenho académico deste aluno em Matemática é:
4. Relativamente ao que seria de esperar neste ano de escolaridade, o desempenho deste aluno em Língua Portuguesa é:
5. Relativamente ao que seria de esperar neste ano de escolaridade, o desempenho deste aluno em Matemática é:
6. A motivação deste aluno para a realização escolar é:
7. Comparado com os colegas de turma o funcionamento intelectual deste aluno é:
8. Comparado com os colegas de turma o comportamento deste aluno é:

[illegible]

No âmbito de uma investigação sobre o desenvolvimento da autonomia em contexto escolar, pedimos a sua colaboração através do preenchimento de um questionário acerca do comportamento dos seus alunos na generalidade das disciplinas.

Para cada item, por favor assinale a afirmação que mais se adequa ao aluno.

Nome: _____

Ano escolaridade: ____ Turma: ____ N.º: ____

1. Nas aulas este aluno/a:

- a) Trabalha o mais que pode
- b) Faz apenas o suficiente para passar
- c) Não vem preparado
- d) Faz de conta que trabalha

2. Quando se inicia algum assunto na aula:

- a) Participa nas discussões
- b) Não presta atenção
- c) Distrai-se com outras coisas

3. Quando se inicia alguma actividade nova na sala mostra-se:

- a) Relaxado/Tranquilo
- b) Aborrecido

4. Nas aulas este aluno/a mostra-se:

- a) Feliz
- b) Entusiasmado
- c) Depressivo
- d) Ansioso
- e) Irritado

5. Quando se trabalha na sala de aula, o aluno/a parece:

- a) Empenhado
- b) Preocupado/Inquieto
- c) Frustrado

6. Na sala de aula este aluno/a:

- a) Inicia o trabalho por ele próprio
- b) Precisa de ser estimulado para começar
- c) Só começa depois de muita insistência
- d) Evita começar a trabalhar
- e) Não chega a começar a trabalhar

7. Este aluno/a:

- a) Leva os trabalhos até ao fim
- b) Dificilmente termina os trabalhos

8. Na sala de aula o aluno/a:

- a) Gosta de fazer descobertas e de explorar novos assuntos
- b) Prefere fazer apenas o necessário
- c) Evita assuntos complementares

9. Perante um trabalho difícil ou desafiador o aluno/a:

- a) Tenta activamente ultrapassar as dificuldades
- b) Tende a desistir

Agradecemos a sua disponibilidade para colaborar neste estudo.