

Quadro I – a comparação intergrupos (situação final)

Variável Dependente	Dimensão	Co-Variada	F	Sig.	Decisão
Conforto Académico (CA)	CA2 Institucional	CA1 Institucional	10,449	0,000	GE>GC d.s.
	CA2 Colegas	CA1 Colegas	13,977	0,000	GE>GC d.s.
	CA2 Professores	CA1 Professores	3,175	0,036	GE>GC d.s.
	CA2 Pessoal	CA1 Pessoal	8,774	0,000	GE>GC d.s.
	CA2 Pedagógico	CA1 Pedagógico	6,957	0,001	GE>GC d.s.
	CA2 Recepção	CA1 Recepção	7,009	0,001	GE>GC d.s.
	CA2 Periescolar	CA1 Periescolar	8,685	0,000	GE>GC d.s.
	CA2 Total	CA1 Total	15,722	0,000	GE>GC d.s.
	M2 Instrumental	M1 Instrumental	2,178	0,107	GE>GC n.s.
M2 Intrínseca	M1 Intrínseca	1,161	0,338	GC>GE n.s.	
Tipo de Abordagem à Aprendizagem	M2 Realização	M1 Realização	11,783	0,000	GE>GC d.s.
	E2 Superficial	E1 Superficial	1,578	0,212	GE>GC n.s.
	E2 Profunda	E1 Profunda	1,188	0,328	GE>GC n.s.
	E2 Sucesso	E1 Sucesso	12,538	0,000	GE>GC d.s.

de Abordagem à Aprendizagem, no perfil correspondente à Abordagem de Sucesso (Duarte, 1996).

No momento em que apresentamos esta comunicação (Fevereiro de 2000), são estes os dados de que dispomos, sendo, até ao momento, reveladores de alguma eficácia do programa curricular de apoio, que disponibilizámos a um grupo de estudantes da Universidade de Évora.

Concluindo

Se assumirmos como pressuposto que o currículo universitário (como qualquer outro) deve apontar para a educação integral do indivíduo, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, teremos que, rapidamente, repensar o conjunto de experiências de formação que a instituição universitária dispensa aos seus estudantes (actuais e futuros). Num mundo cada dia mais incerto e desafiador das capacidades humanas de adaptação, especialização e desespecialização rápidas, a Universidade deve, também ela, ser a crista deste novo paradigma. O currículo universitário deve, portanto, deixar transparecer estes novos contornos da vida. Para que a Universidade prepare para a vida. De preferência, uma preparação, academicamente, confortável, para uma vida feliz, pessoal e profissionalmente.

Bibliografia

- BERBAUM, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- CLARK, B. & NEAVE, G. (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- DUARTE, A. (1996). A relação entre cognição e motivação ao nível da aprendizagem escolar. Uma análise do modelo das «abordagens à aprendizagem». *Psicologia*, vol. XI (1): 127-138.
- NICO, J.B. (1998a). O Conforto Académico no Ensino Superior como uma das dimensões da decisão curricular. In Albano Estrela et al (Coord.). *Actas do VIII Colóquio da AIPEL/AFIRSE*. Lisboa: 488-496.
- NICO, J.B. (1998b). Currículo universitário: da geometria cartesiana à relatividade einsteiniana. In José Pacheco et al (Coord.). *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: 167-175.

Diferenças nas características motivacionais em alunos do 3º Ciclo com diferentes opções curriculares

Luís Simões

Luísa Faria

Universidade do Porto

Resumo

É na fase final da escolaridade obrigatória (3º ciclo) que necessariamente se fazem escolhas escolares e profissionais que passam quer pelo ingresso no Ensino Secundário, em cursos gerais, orientados para o prosseguimento de estudos, ou tecnológicos, predominantemente orientados para a vida activa, quer por escolas profissionais ou mesmo pela entrada no mundo do trabalho. Essa escolha, contudo, não parece ser feita de modo linear já que, em nosso entender, é logo no final do 2º ciclo (6º ano) que se faz uma escolha e/ou diferenciação entre alunos, ou seja, aqueles que apresentem baixos resultados às disciplinas ditas “teóricas”, nomeadamente às Línguas, são *encaminhados*, pela acção do Sistema Educativo, para a opção da disciplina de Educação Tecnológica (E.T.L.). Esta opção *cria*, na maior parte dos casos, turmas inteiras de alunos com esta opção, existindo necessariamente no campo oposto aqueles que optam pela 2ª Língua Estrangeira. Existem, assim, realidades distintas dentro da escolaridade obrigatória em turmas de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, separadas unicamente por *uma* disciplina. Essa disciplina, seja E.T.L. ou a 2ª Língua Estrangeira, fomenta inter e intra-relações diferenciadas nos alunos e, por hipótese, expectativas diferenciadas nos professores já que, de acordo com a nossa prática, os alunos de turmas de E.T.L. apresentam, em geral, piores resultados escolares e características motivacionais mais debilitantes do que os alunos de 2ª Língua Estrangeira.

Face ao exposto, pretendemos neste estudo investigar o seguinte problema: a escolha e a pertença a uma determinada opção curricular no 3º ciclo do Ensino Básico (E.T.L. vs. 2ª Língua Estrangeira) tem implicações ao nível dos índices de auto-conceito académico e não-académico, concepções pessoais de inteligência e expectativas de auto-eficácia académica dos alunos, utilizando para isso uma amostra de 629 alunos de escolas públicas do Distrito de Leiria dos 7º e 9º anos, frequentando as duas opções acima referidas.

Os resultados de estudos diferenciais indicam que os alunos de 2ª Língua Estrangeira apresentam maiores índices de auto-conceito académico e não académico, bem como concepções de inteligência menos estáticas e expectativas de auto-eficácia académica mais elevadas comparativamente aos alunos de Educação Tecnológica, quer no 7º quer no 9º ano de escolaridade, confirmando assim as nossas hipóteses.

Introdução

Os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória no nosso país têm, no final do 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano), uma escolha a fazer em termos curriculares: a 2ª Língua Estrangeira ou a Educação Tecnológica (a continuação da disciplina de Educação Musical, embora prevista no 3º Ciclo, é quase inexistente). Os alunos que optam pela disciplina de Educação Tecnológica são, em grande parte, alunos com um passado escolar marcado por algumas experiências de fracasso/insucesso (e.g. reprovações) e dificuldades na compreensão e assimilação dos conteúdos curriculares, facto que pode justificar a escolha de uma disciplina de âmbito mais prático. O panorama curricular do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) é, deste modo, construído segundo uma lógica de “separação e clarificação das águas”: de um lado os alunos que, teoricamente, prosseguirão estudos e que escolhem a 2ª Língua Estrangeira, ou seja, aqueles que serão mais *dotados*; por outro lado, existem os alunos fracos e desmotivados que são muitas vezes encaminhados para a escolha da disciplina de Educação Tecnológica. Não é objectivo deste trabalho saber se, de facto, essa escolha é feita de forma consciente pelos pais e alunos tendo em linha de conta os seus reais interesses e aptidões ou se, pelo contrário, existe um encaminhamento para uma disciplina que é percebida, de modo erróneo, como mais fácil, de menos trabalho e, à partida, como uma negativa a menos no final do ano.

Existem, portanto, duas realidades distintas no 3º Ciclo: turmas de 2ª Língua Estrangeira e turmas de Educação Tecnológica, unicamente separadas em termos curriculares pela escolha de *uma* destas disciplinas. Globalmente, quando comparados com os alunos de 2ª Língua Estrangeira, os alunos de Educação Tecnológica apresentam piores resultados académicos e características motivacionais mais debilitantes que, por vezes, se traduzem em comportamentos disruptivos na sala de aula e/ou absentismo e até abandono escolar.

Assim, no estudo a seguir apresentado procurou-se caracterizar a motivação dos alunos com diferentes opções curriculares através da avaliação de três variáveis motivacionais, a saber: o auto-conceito (académico e não-académico), as concepções pessoais de inteligência e as expectativas de auto-eficácia académica dos alunos de Educação Tecnológica e de 2ª Língua Estrangeira.

Caracterização dos aspectos motivacionais

O auto-conceito

Segundo o modelo de Marsh/Shavelson (Byrne & Shavelson, 1986; Faria & Fontaine, 1990; Marsh, 1990), o *auto-conceito* é definido como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos específicos, o conjunto de atitudes e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do indivíduo. Constitui, assim, um elemento essencial da personalidade (Fontaine, 1991), já que as “percepções formam-se através da experiência nos vários contextos de vida em que o sujeito se move, nomeadamente através dos reforços do meio e dos outros significativos” (Faria & Fontaine, *ibidem*, pp. 98).

Marsh e colaboradores têm tentado avaliar a adequabilidade do modelo de Shavelson (Marsh, 1987; Marsh, 1990; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). De acordo com os estudos efectuados, Marsh é de opinião que existem dados que comprovam o modelo multifacetado e hierárquico do auto-conceito, embora Hattie (1992, pp. 82), na análise que faz dos inúmeros estudos de Marsh, considere que a consistência da natureza do modelo hierárquico é menor do que a consistência do auto-conceito enquanto construto multifacetado. O denominador comum destes estudos tem sido a utilização do *Self-Description Questionnaire* (SDQ), instrumento construído por Marsh para avaliar as múltiplas dimensões do auto-conceito.

As concepções pessoais de inteligência

Consideram-se as *concepções pessoais de inteligência* como “(...) teorias, para transmitir a ideia de que as percepções dos sujeitos acerca da natureza da capacidade intelectual são relativamente sistemáticas e coerentes, (...) [e implícitas] já que, apesar de poderem não estar claramente expressas, influenciam o comportamento de forma sistemática e podem ser alvo de avaliação explícita” (Faria, 1998, pp. 42).

Bandura e Dweck (1985) apresentam “um modelo teórico baseado em duas concepções pessoais de inteligência [estática e dinâmica], enquanto crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, à volta das quais se organizam objectivos de realização, comportamentos, afectos e cognições” (Faria, *ibidem*, pp. 41). A adopção de uma ou outra concepção pessoal de inteligência pode levar à prossecução de diferentes objectivos de realização, a diferentes padrões de realização e a explicações causais diversas para os resultados (Dweck, 1986; Faria, 1997; Fontaine & Faria, 1989). A *concepção estática* “envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontável (...) [sendo a outra concepção], denominada de *dinâmica e desenvolvimental*, e que envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, susceptível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, portanto controlável” (Faria, op. Cit., pp. 42).

As expectativas de auto-eficácia

De acordo com a definição original de Bandura (1977), as *expectativas de auto-eficácia* são apresentadas como a “convicção que cada indivíduo possui de que pode executar com sucesso o comportamento necessário para atingir um determinado resultado”. Segundo Barros (1996, pp. 70), esta definição sofreu alterações passando Bandura a conceptualizar as expectativas de auto-eficácia como “julgamentos do sujeito acerca das suas capacidades para organizar e executar os *cursos* de acção necessários para atingir determinados tipos de desempenhos. Não se refere às competências que o sujeito possui, mas aos julgamentos acerca do que o indivíduo pode fazer, quaisquer que sejam as competências que ele possua.”

Objectivos do estudo

Os objectivos do presente estudo passam pela avaliação das características motivacionais (auto-conceito, concepções pessoais de inteligência e expectativas de auto-eficácia) dos alunos de 2ª Língua Estrangeira e de Educação Tecnológica e pela comparação dos resultados obtidos entre os dois grupos nas variáveis motivacionais consideradas, comparando também estas variáveis em função do sexo e do ano de escolaridade.

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por um total de 629 alunos de escolas públicas do Distrito de Leiria, dos 7º e 9º anos de escolaridade (respectivamente 59,6% e 40,4%), de ambos os sexos (masculino 52,6% e feminino 47,4%) frequentando uma das duas opções curriculares: 2ª Língua Estrangeira e Educação Tecnológica (respectivamente 51,3% e 48,7%). A idade dos alunos varia entre 12 e 16 anos, sendo a média de idades da amostra de 13,9 e o desvio-padrão de 1,33.

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função do ano, do sexo e da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade

Ano	7º ano			9º ano			Total		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
2ª Língua Estrangeira									
Total	95	111	206	44	73	117	139	184	323
Educação Tecnológica									
Total	95	74	169	97	40	137	192	114	306
TOTAL	190	185	375	141	113	254	331	298	629

Instrumentos

Foram utilizados na presente investigação dois instrumentos de avaliação psicológica já existentes e adaptados para a realidade portuguesa (SDQI para avaliar o auto-conceito e CPI para avaliar as concepções pessoais de inteligência) e construiu-se um novo instrumento referente às expectativas de auto-eficácia académica (EEAE).

De acordo com Hattie (op. Cit.), o *Self-Description Questionnaire* (SDQ) de Marsh é das melhores medidas para avaliar o construto auto-conceito e as dimensões propostas por Shavelson. Adaptado à população portuguesa por Faria e Fontaine (1990), o SDQI dirige-se a alunos entre o 4º e 6º anos de escolaridade, embora possa ser usado até ao 9º ano. As escalas que compõem o instrumento são as seguintes: Competência física/desportiva; Aparência física; Relação com os pares; Relação com os pais, que constituem o auto-conceito não-académico total; Leitura/Domínio verbal; Matemática; Assuntos escolares em geral, que constituem o auto-conceito académico total e o Auto-conceito global. A análise factorial evidenciou a existência de oito factores distintos apoiando assim a estrutura multidimensional do auto-conceito. A consistência interna das escalas avaliada pelo coeficiente *alpha* de Cronbach varia entre 0,80 e 0,94 conforme as escalas.

A escala de concepções pessoais de inteligência (CPI), construída por Faria (1990), foi adaptada para a população portuguesa por Faria (1998). Em termos de consistência interna, o *alpha* de Cronbach situa-se entre 0,70 e 0,84. A análise factorial confirmou a estrutura de dois factores distintos: dinâmico e estático.

Segundo Barros (Op. cit., pp. 71), Bandura “propõe a opção por uma abordagem micro-analítica de avaliação em que o pensamento auto-referente é analisado em termos de auto-percepções de eficácia específicas que podem variar de acordo com diferentes actividades e circunstâncias, em vez de uma avaliação global em que a auto-eficácia fosse tomada como uma disposição geral. Assim sendo, os instrumentos de auto-eficácia devem ser construídos para avaliar o domínio (situação) que se deseja analisar”.

Tendo como objectivo fundamental fazer uma abordagem micro-analítica do problema de saber se os alunos de Educação Tecnológica teriam menos crenças de auto-eficácia académica quando comparados com os alunos de 2ª Língua Estrangeira, procedeu-se à construção de uma “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (Faria & Simões, 1999), constituída por 20 itens, avaliados numa escala de *Likert* de 6 pontos, variando entre concordo totalmente (6) e discordo totalmente (1). A análise factorial verificou a existência de três subescalas: “Expectativas positivas” (8 itens), “Expectativas negativas” (9 itens) e “Expectativas em relação à disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade” (3 itens). Relativamente à consistência interna, os *alphas* de Cronbach variam entre 0,61 e 0,86.

No sentido de procurar obter dados acerca de variáveis sociais e demográficas (sexo, idade, ano de escolaridade e nível sócio-económico), foi igualmente construído e utilizado um “Questionário Sócio-Demográfico” (QSD).

Procedimento

A administração dos instrumentos foi colectiva e em contexto de sala de aula (dois tempos lectivos separados) e foi realizada por um administrador. A ordem de apresentação dos instrumentos foi a seguinte: 7º ano – 1) SDQI e QSD; 2) CPI e EEAE; 9º ano – 1) CPI e SDQI; 2) EEAE e QSD.

Resultados

Resultados diferenciais em função da disciplina escolhida no 7º ano

Os alunos de 2ª Língua Estrangeira (2ª L.E.) apresentam maiores níveis de auto-conceito em todas as áreas académicas, na parte social e no auto-conceito Total. Nas restantes dimensões do auto-conceito, não se observaram diferenças significativas. De igual modo, apresentam Concepções Pessoais de Inteligência mais dinâmicas do que os alunos de Educação Tecnológica (E.T.L.), maiores Expectativas Positivas de auto-eficácia, maiores Expectativas em relação à Disciplina que escolheram no 7º ano e, no geral, maiores índices de auto-eficácia Académica.

Quadro 2 – Análise de variância para as subescalas do *Self-Description Questionnaire* (SDQI) em função da disciplina escolhida no 7º ano

Concelhos	I Espaços lúdicos		II Espaços desportivos*	III Espaços culturais	IV Espaços verdes	TOTAL
	P.I	Outros	N	N	N	N
Alfândega	6	2	25	4	7	44
Boticas	5	0	6	7	3	21
Bragança	3	1	64	54	3	125
Chaves	7	3	25	28	6	69
Macedo de Cavaleiros	10	6	44	10	3	73
Miranda	4	5	22	3	4	38
Mirandela	4	0	38	21	9	72
Mogadouro	11	3	33	2	8	57
Montalegre	3	0	7	1	4	15
Murça	1	3	8	6	2	20
Valpaços	3	0	1	3	3	10
Vila Pouca de Aguiar	2	0	18	2	6	28
Vimioso	6	5	7	12	3	33
Vinhais	2	6	37	3	4	52
Supra-municipal (verdes)					14	14
TOTAL	67	34	335	156	79	671

Quadro 3 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Concepções Pessoais de Inteligência” (CPI) em função da disciplina escolhida no 7º ano

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Estática *	1	26,114	0,000	2ª L.E.>E.T.L.
Dinâmica	1	3,173	0,075	-
CPI	1	22,730	0,000	2ª L.E.>E.T.L.

* valores mais elevados nesta escala indicam concepções menos estáticas (mais dinâmicas)

Quadro 4 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE) em função da disciplina escolhida no 7º ano

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Expectativas Positivas	1	31,591	0,000	2ª L.E.>E.T.L.
Expectativas Negativas	1	78,483	0,000	2ª L.E.>E.T.L.
Expectativas Disciplina	1	6,527	0,011	2ª L.E.>E.T.L.
EEAE	1	69,645	0,000	2ª L.E.>E.T.L.

Quadro 5 – Análise de variância para as subescalas do *Self-Description Questionnaire* (SDQI) em função do Sexo

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
A.C. Matemática	1	1,303	0,254	-
A.C. Verbal	1	35,658	0,000	F>M
A.C. Escolar	1	1,097	0,295	-
A.C. Académico Total	1	4,462	0,035	F>M
A.C. Pares	1	9,029	0,003	M>F
A.C. País	1	4,838	0,028	M>F
A.C. Social Total	1	10,804	0,001	M>F
A.C. Aparência física	1	12,652	0,000	M>F
A.C. Competência física	1	141,034	0,000	M>F
A.C. Físico Total	1	82,763	0,000	M>F
A.C. Total Não Académico	1	51,786	0,000	M>F
A.C. Global	1	3,580	0,059	M>F
A.C. Total	1	8,795	0,003	M>F

Quadro 6 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Concepções Pessoais de Inteligência” (CPI) em função do sexo

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Estática	1	2,188	0,140	-
Dinâmica	1	3,028	0,082	-
CPI	1	0,042	0,838	-

Quadro 7 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE) em função do sexo

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Expectativas Positivas	1	0,281	0,596	-
Expectativas Negativas *	1	4,452	0,035	F>M
Expectativas Disciplina	1	0,651	0,420	-
EEAE	1	2,669	0,103	-

* valores mais elevados nesta escala indicam menos expectativas de auto-eficácia negativas

Resultados diferenciais em função do sexo

Os resultados do estudo das diferenças, em função do sexo, revelaram a existência de diferenças significativas ao nível das áreas do auto-conceito Não-Académico, no auto-conceito total e no Global a favor do sexo masculino, enquanto que no auto-conceito Verbal e no auto-conceito Académico Total é o sexo feminino que apresenta melhores níveis de auto-conceito. Não se observaram diferenças significativas para o auto-conceito a Matemática e Assuntos Escolares em geral. No que se refere às Concepções Pessoais de Inteligência, não se observaram diferenças significativas em função do sexo. De igual modo, o sexo feminino apresenta menos Expectativas de auto-eficácia negativas.

Resultados diferenciais em função do ano de escolaridade

O estudo das diferenças em função do ano revelou a existência de diferenças significativas em todas as escalas do auto-conceito (à excepção da escala de auto-conceito Competência Física) a favor do 7º ano de escolaridade. Os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam Concepções Pessoais de Inteligência mais dinâmicas do que os alunos do 9º ano de escolaridade. Por último, os alunos do 7º ano apresentam maiores expectativas positivas de auto-eficácia e maiores índices de auto-eficácia Académica.

Em geral, não se observaram efeitos de interacção significativos entre as três variáveis motivacionais consideradas.

Quadro 8 – Análise de variância para as subescalas do *Self-Description Questionnaire* (SDQI) em função do ano de escolaridade

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
A.C. Matemática	1	11,468	0,001	7º>9º
A.C. Verbal	1	29,932	0,000	7º>9º
A.C. Escolar	1	45,546	0,000	7º>9º
A.C. Académico Total	1	36,766	0,000	7º>9º
A.C. Pares	1	13,836	0,000	7º>9º
A.C. Pais	1	44,079	0,000	7º>9º
A.C. Social Total	1	40,192	0,000	7º>9º
A.C. Aparência física	1	23,494	0,000	7º>9º
A.C. Competência física	1	2,179	0,140	-
A.C. Físico Total	1	13,009	0,000	7º>9º
A.C. Total Não Académico	1	32,260	0,000	7º>9º
A.C. Global	1	19,117	0,000	7º>9º
A.C. Total	1	53,979	0,000	7º>9º

Quadro 9 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Concepções Pessoais de Inteligência” (CPI) em função do ano de escolaridade

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Estática	1	0,701	0,403	-
Dinâmica	1	7,751	0,006	7º>9º
CPI	1	0,759	0,384	-

Quadro 10 – Análise de variância para as subescalas da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE) em função do ano de escolaridade

Subescalas	GL	F	p	Sentido das diferenças
Expectativas Positivas	1	26,914	0,000	7º>9º
Expectativas Negativas	1	0,017	0,895	-
Expectativas Disciplina	1	0,492	0,483	-
EEAE	1	5,506	0,019	7º>9º

Discussão e Conclusões

Os resultados do estudo das diferenças no auto-conceito, concepções pessoais de inteligência e expectativas de auto-eficácia académica, em função da disciplina escolhida no 7º ano, indicam que os alunos que optam pela disciplina de Educação Tecnológica apresentam características motivacionais

debilitantes que, porventura, actuarão no sentido de um maior desinteresse e desinvestimento nas actividades escolares, com consequências negativas em termos de rendimento escolar. São alunos que apresentam níveis de auto-conceito reduzido, não só em termos académicos, mas, de igual modo, em áreas de âmbito mais social e não-académico.

Os alunos de Educação Tecnológica apresentam concepções de inteligência mais estáticas, ou seja, acreditam que a quantidade de inteligência que possuem é fixa e, portanto, passível de demonstração pela realização e de avaliação pelos resultados obtidos. Estes sujeitos têm maior probabilidade de prosseguir objectivos centrados nos resultados e de adoptar padrões de realização de desistência, ou, segundo Dweck (op. cit.), padrões debilitantes. De modo inverso, os alunos de 2ª Língua Estrangeira são mais dinâmicos e dão maior importância à promoção do desenvolvimento da sua inteligência do que à sua demonstração. Para estes, a inteligência é concebida como algo de flexível, dinâmico e relativamente controlável. Os sujeitos dinâmicos tendem a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem, procurando novas experiências, mesmo quando estas apresentam um carácter ambíguo ou incerto. Em situação de fracasso, os sujeitos com concepções dinâmicas de inteligência procuram relativizá-lo e aprender com ele, adoptando um padrão de persistência ou orientado para a mestria (Dweck, *ibidem*).

De igual modo, os alunos de Educação Tecnológica apresentam expectativas de auto-eficácia mais reduzidas do que os alunos de 2ª Língua Estrangeira. De acordo com Bandura (op. cit.), as auto-percepções de eficácia podem afectar as escolhas de determinadas tarefas, actividades ou mesmo escolhas vocacionais (Betz & Hackett, 1983), o esforço e a persistência na realização de tarefas e as reacções afectivas dos sujeitos. Deste modo, os indivíduos, quando confrontados com a tomada de decisões sobre determinadas actividades, tendem a evitar aquelas que pensam que excedem as suas capacidades e a empenharem-se naquelas em que existe uma avaliação positiva de auto-eficácia (Bandura, op. cit.). Inúmeros estudos verificaram a existência de relações significativas entre a auto-eficácia e o desempenho, indicando que a níveis mais elevados de auto-eficácia estão associados melhores desempenhos (Bandura & Shunk, 1981; Bandura, Reese & Adams, 1982; Pajares, 1996).

No presente estudo, as diferenças de auto-conceito em função do sexo parecem confirmar estudos já existentes no contexto português. As diferenças em função do sexo são, nos estudos de Marsh, “consistentes com os estereótipos tradicionais: as raparigas têm um auto-conceito de competência em Matemática inferior aos rapazes, a partir do 7º ano, mas um conceito de competência verbal nitidamente superior, assim como níveis ligeiramente superiores no conceito de competência académica global e de competência noutras matérias escolares em geral.” (Fontaine, 1991, pp. 15). Neste estudo, as diferenças manifestam-se em favor dos rapazes no domínio não-académico (físico e social) mas no domínio académico o conceito de competência das raparigas é superior ao dos rapazes, salvo para a competência em Matemática e para os assuntos escolares em geral, confirmando resultados obtidos no contexto português.

De igual modo, no que se refere às Concepções Pessoais de Inteligência confirmam-se resultados obtidos anteriormente no contexto português, ou seja, a ausência de diferenças de sexo (Faria, 1990; 1998).

No que se refere às Expectativas de auto-eficácia, as raparigas apresentam menos expectativas negativas do que os rapazes, o que pode reflectir algumas especificidades do contexto cultural português no que se refere ao género, a par do facto das raparigas terem, em geral, melhores resultados escolares do que os rapazes.

Relativamente ao ano de escolaridade, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam resultados mais elevados nos três instrumentos utilizados. Tal poderá estar associado a um processo de diferenciação do auto-conceito com a idade e do seu carácter progressivamente mais realista, com consequente decréscimo nas auto-avaliações de competência, embora esta seja uma questão com resultados inconclusivos (Veiga, 1995).

Com base nos resultados encontrados podemos afirmar que no nosso Sistema Educativo existem claramente dois grupos de alunos distintos nas características psicológicas e motivacionais, que são de importância crucial no sucesso académico dos alunos. Assim, os que apresentam as

características motivacionais debilitantes como acontece com os alunos que escolhem a disciplina de Educação Tecnológica são potenciais desistentes do nosso Sistema Educativo que, por sua vez, não parece saber lidar com esse facto.

Dado que Portugal é um dos países com uma das mais altas taxas de abandono e reprovação escolar da Europa, especialmente no 3º ciclo, torna-se imperioso realizar nas escolas um trabalho de cariz psicológico (motivação, orientação escolar e profissional) e curricular, isto é, não nos parece ser útil para o normal desenvolvimento psicológico dos alunos existirem turmas distintas, com opções curriculares valorizadas de forma diferente, no mesmo sistema de ensino.

Bibliografia

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-205.
- BANDURA, A. & SHUNK, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- BANDURA, A., REESE, L. & ADAMS, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
- BARROS, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga: Edições Universidade do Minho.
- BETZ, N. E. & HACKETT, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- BYRNE, B. M. & SHAVELSON, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 6, 474-481.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 4 (10), 1040-1048.
- FARIA, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- FARIA, L. (1997). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica*, 17, 75-83.
- FARIA, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- FONTAINE, A.M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- FONTAINE, A. M. & FARIA, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARSH, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- MARSH, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.
- MARSH, H. W., BARNES, J., CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 940-956.
- PAJARES, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século.

GESTÃO CURRICULAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS