

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS DE ALUNOS
DO 3º CICLO COM DIFERENTES OPÇÕES
CURRICULARES**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia na área de
especialização em Motivação e Aprendizagem,
sob a orientação da Professora Doutora Luísa
Maria Soares Faria

Luís Miguel Caldeira Simões

Porto

2000

AGRADECIMENTOS

O trabalho que a seguir se apresenta não teria sido possível sem o apoio e empenho de todo um conjunto de pessoas às quais desejo expressar os meus mais sinceros agradecimentos, em particular:

À Prof.^a Doutora Luísa Maria Soares Faria pela constante ajuda, supervisão crítica e confiança em mim depositadas. Os eventuais defeitos deste trabalho não são, no entanto, da sua responsabilidade;

Aos conselhos executivos de todas as escolas envolvidas, aos professores, psicólogos e muito especialmente aos alunos, pela disponibilidade, paciência e receptividade manifestadas na participação activa deste estudo;

À família, muito em particular ao meu pai, pelo constante incentivo na prossecução deste trabalho, e aos amigos que, de forma directa ou indirecta, também tiveram de viver com esta investigação.

Para a minha mãe

RESUMO

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO 3º CICLO COM DIFERENTES OPÇÕES CURRICULARES

No final do 2º ciclo (6º ano) do nosso sistema escolar é feita 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.). 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 (L.E.). Existem, assim, realidades distintas dentro da escolaridade obrigatória em turmas de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, separadas unicamente por *uma* disciplina, que parecem fomentar características motivacionais e resultados escolares diferenciados.

Assim, neste estudo, procuramos caracterizar a motivação de 629 alunos de escolas públicas do Distrito de Leiria, dos 7º e 9º anos de escolaridade, com diferentes opções curriculares (E.T. vs. 2ª L.E.), através da avaliação de três variáveis motivacionais, a saber: as expectativas de auto-eficácia académica dos alunos (instrumento construído para este estudo por Simões & Faria, 1999), as concepções pessoais de inteligência (CPI de Faria, 1998) e o autoconceito académico e não-académico (avaliado através da adaptação portuguesa do SDQI de Marsh, de Faria & Fontaine, 1990). De igual modo, pretendemos verificar, através de uma prova de raciocínio abstracto (Almeida, 1988), as diferenças entre os alunos de turmas “puras” (constituídas por alunos de uma só opção) e “mistas” (constituídas por alunos das duas opções referidas) de 2ª Língua Estrangeira e de Educação Tecnológica, no que diz respeito à aptidão mental e à sua importância nos desempenhos académicos, bem como as relações entre as variáveis motivacionais e o rendimento académico.

A administração dos instrumentos foi colectiva e em contexto de sala de aula (dois tempos lectivos separados), a turmas inteiras no horário escolar normal e foi realizada por um administrador.

As qualidades psicométricas do novo instrumento, construído para avaliar as expectativas de auto-eficácia académica, revelaram-se satisfatórias. Os resultados dos estudos correlacionais evidenciam a relação estreita entre as três variáveis motivacionais e entre estas e o rendimento académico, superiores às verificadas entre o raciocínio abstracto e os desempenhos escolares, particularmente no caso dos alunos de 2ª Língua Estrangeira. Os estudos diferenciais indicam a superioridade tanto nas variáveis motivacionais consideradas (nomeadamente nas expectativas de auto-eficácia académica) como no rendimento académico dos alunos de 2ª Língua Estrangeira, de 7º ano e de NSE alto relativamente aos alunos de Educação Tecnológica, de 9º ano e de NSE médio e baixo respectivamente. Quanto às diferenças de sexo, as raparigas evidenciam menores expectativas negativas de auto-eficácia e níveis superiores de autoconceito verbal e total. Por seu lado, e tendo em consideração a constituição das turmas (“puras” vs. “mistas”), observamos diferenças favoráveis aos alunos de 2ª Língua Estrangeira (“puros” e “mistos”) em relação sobretudo aos seus pares de Educação Tecnológica (“puros”).

Finalmente, propõem-se e discutem-se algumas soluções orientadas para a implantação de medidas de cariz psicopedagógico nas escolas com o objectivo de promover a motivação e a integração de todos os alunos no sistema de ensino.

RESUMÉ

CARACTÉRISTIQUES MOTIVACIONNELLES DES ÉLÈVES DU TROISIÈME CYCLE AVEC DES OPTIONS CURRICULAIRES DIFFÉRENTES

À la finale du deuxième cycle (sixième année) de notre système scolaire il est fait un choix et/ou différenciation entre les élèves, ainsi, ceux qui présentent des résultats bas aux disciplines dites "théoriques", notamment aux langues étrangères, sont *conduits*, par l'action du système éducatif, à la discipline optionnelle d'Éducation Technologique (E.T.). Cette option *crée*, dans la plupart des cas, des divisions entières d'élèves avec cette option. À l'opposé on trouve nécessairement les élèves qui optent pour une seconde langue étrangère (L.E). Ils se vérifient, de cette façon, des réalités distinctes dans la scolarité obligatoire aux classes de la 7ème, 8ème et 9ème année scolaire. Il paraît que ces univers, séparés uniquement par *une* discipline, fomentent des caractéristiques motivacionnelles et des résultats scolaires dissemblants.

Ainsi, dans cette étude, on essaie de caractériser la motivation de 629 élèves d'écoles publiques du District de Leiria, de la 7ème et de la 9ème année de scolarité, qui ont choisi des différentes options curriculaires (E.T. vs. 2ème L.E), à travers l'évaluation de trois variables motivacionnelles: les expectatives d'auto-efficace (instrument construit pour cet étude par Simões & Faria, 1999), les conceptions personnelles d'intelligence (CPI de Faria, 1998) et l'autoconcept académique (évalué à travers l'adaptation portugaise du SDQI de Marsh, de Faria & Fontaine, 1990). Simultanément, on prétend vérifier, en utilisant une épreuve de raisonnement abstrait (Almeida, 1988), les différences entre les élèves des divisions scolaires "pures" (constituées par ceux qui ont choisi une seule option) et les élèves des divisions "mixtes" (constituées par les deux options: 2ème Langue Étrangère et Éducation Technologique) en ce qui concerne l'aptitude mentale et son effet dans les exécutions académiques, et aussi les relations entre les variables motivacionnelles et les résultats scolaires.

Les instruments ont été administrés collectivement par un administrateur, dans la classe (deux heures scolaires), à des divisions entières d'élèves dans l'horaire scolaire régulier.

Les qualités psychométriques du nouveau instrument, construit pour évaluer les expectatives d'auto-efficace, peuvent se considérer satisfaisantes. Les résultats des études de corrélation évaluent une relation étroite entre les trois variables motivationnelles et entre celles-ci et les résultats scolaires. Ces corrélations sont supérieures aux relations entre le raisonnement abstrait et les résultats scolaires, particulièrement dans le cas des élèves de la 7ème année qui ont une seconde Langue Étrangère. Les études différencielles montrent une supériorité autant dans les variables motivationnelles (notamment dans les expectatives d'auto-efficace scolaire) que dans les résultats scolaires des élèves de la 7ème année qui ont une seconde Langue Étrangère et un niveau socio-économique (NSE) élevé, par rapport à aux élèves de la 9ème année qui ont choisi Éducation Technologique et qui ont respectivement un NSE élevé et bas.

Quant aux différences de genre, les filles évaluent des expectatives d'auto-efficace négatives plus basses et des niveaux supérieurs d'autoconcept verbal et total. D'autre part, et si on considère la constitution des divisions scolaires ("pures" vs. "mixtes"), on observe des différences favorables aux élèves de la seconde Langue Étrangère ("pures" et "mixtes") par rapport surtout à leurs pairs d'Éducation Technologique ("pures").

Finalement, on propose et on discute quelques solutions orientées pour l'implantation des mesures psychopédagogiques dans les écoles qui ont pour but la promotion de la motivation et l'intégration de tous les élèves dans le système scolaire.

ABSTRACT

THIRD CYCLE STUDENTS MOTIVACIONAL CHARACTERISTICS WITH DIFFERENTS CURRICULARS OPTIONS

In the end of the 2nd cycle (6th grade) of our school system a choice and/or differentiation is made among the students, that is, those who present low results in the so-called "theoretical" disciplines, namely the foreign languages, are led, by the action of the educational system, to an option called Technological Education (T.E.). This option creates, in most cases, whole classes of students who have chosen this subject, standing necessarily in the opposite field those who opt for a second foreign language (F.L.). There are, thus, distinct realities in the obligatory studies in the classes of the 7th, 8th and 9th grades, separated only by *one* discipline. These realities seems to promote different motivational features and school results.

Thus, in this study, we try to describe the motivation of 629 students of public schools in the District of Leiria, of the 7th and 9th grades, with different curricular options (T.E. vs. F.L.), through the assessment of three motivational variables: student's self-efficacy expectations (instrument build for this study by Simões & Faria, 1999), the personal conceptions of intelligence (CPI by Faria, 1998) and the academic and non-academic self-concept (assessed by the portuguese version of Marsh's SDQI, by Faria & Fontaine, 1990). We also try to verify, through an abstract reasoning test (Almeida, 1988), the differences between the students of "pure" classes (formed by one-choice students) and "mixed" classes (formed by students of both options – second Foreign Language and Technological Education), concerning the mental aptitudes and its importance in the academic performances, as well as the relations between the motivational variables and the academic results.

The administration of the instruments was collective and made in the classroom by an administrator (in two separated school periods), to whole classes in the regular school time-table.

The psychometric qualities of the new instrument, build to assess the academic self-efficacy expectations, have been proven satisfactory. The results of the correlational studies show a close relation between the three motivational variables and between the latter and the academic results, superior to those verified between the abstract reasoning and the academic performances, particularly in the case of the students who have chosen a second Foreign Language. The differential studies indicate superiority in the considered motivacional variables (namely the academic self-efficacy expectations) as much as in the academic results of the 7th grade students who have chosen a second Foreign Language and who have a high SES relatively to the 9th grade, Technological Education students and those who have high and low SES respectively. As for the gender differences, girls show minor negative expectations of self-efficacy and greater levels of verbal and total self-concept. On the other hand, and considering the constitution of the classes ("pure" vs. "mixed"), we observe differences in favour of the students who have chosen a second Foreign Language ("pure" and "mixed") in comparison to their peers of Technological Education ("pure").

Finally, we propose and discuss some solutions oriented to the adoption of psychopedagogical measures in schools which aim to promote the motivation and integration of all the students in the school system.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
-------------------------------	----------

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA ESCOLHA DE OPÇÕES CURRICULARES NA ESCOLARIDADE BÁSICA

Introdução	5
1.1. Objectivos da escolaridade básica: igualdade vs. diferença	6
1.2. O papel da Escola: reprodução e perpetuação	10
1.3. O papel da Educação Tecnológica na escolaridade básica	13
1.3.1. Características dos alunos que optam pela Educação Tecnológica vs. 2ª Língua Estrangeira	19
1.3.2. Motivação e sucesso de alunos das duas opções curriculares	22
1.4. Papel do grupo-turma no contexto escolar	24
Conclusão	27

CAPÍTULO II

TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA

Introdução	28
2.1. Delimitação conceptual	29
2.2. Definição teórica	32
2.3. Expectativas de auto-eficácia vs. Expectativas de resultado	34
2.4. Dimensões da auto-eficácia	40
2.5. Fontes das crenças de auto-eficácia	41
2.6. Eficácia colectiva	44
2.6.1. Definição teórica	44
2.6.2. Antecedentes e consequências da eficácia colectiva	47
2.7. Auto-eficácia em contextos educativos	49
2.7.1. A auto-eficácia académica	49
2.7.2. Relação com a realização escolar	50
2.7.3. Eficácia colectiva das escolas	55
2.7.4. Importância das expectativas dos professores no desempenho dos alunos	56
Conclusão	59

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução	60
3.1. Delimitação conceptual	61
3.2. Definição teórica	63
3.2.1. Padrões de realização	63
3.2.2. Objectivos de realização	65
3.2.2.1. Objectivos de realização e escolhas vocacionais	68
3.2.2.2. Consequências cognitivas, emocionais e comportamentais dos objectivos de realização	69
3.2.3. Concepções pessoais de inteligência	71
3.3. Investigações em contexto português	75
Conclusão	80

CAPÍTULO IV

AUTOCONCEITO

Introdução	81
4.1. Delimitação conceptual	82
4.2. Definição teórica	85
4.3. Autoconceito académico	90
4.3.1. Definição e avaliação	90
4.3.2. Relação com o rendimento académico	91
4.4. Resultados de estudos diferenciais em função da idade/ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico	100
4.4.1. Papel da idade/ano de escolaridade	100
4.4.2. Papel do sexo	103
4.4.3. Papel do nível sócio-económico (NSE)	105
4.5. Investigações no contexto português	106
4.6. Conclusões: modelo de inter-relação das três variáveis motivacionais – auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e autoconceito	111

CAPÍTULO V

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO 3º CICLO COM DIFERENTES OPÇÕES CURRICULARES: ESTUDO EMPÍRICO

Introdução	117
5.1. Objectivos do estudo empírico	119
5.2. Hipóteses e sua fundamentação	120
5.3. Definição das variáveis e do plano de observação	125
5.4. Metodologia	126
5.4.1. Amostra	126
5.4.2. Instrumentos	127
5.4.3. Procedimento	132
5.5. Resultados	133
5.5.1. Estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos	133
5.5.2. Estudos correlacionais	143
5.5.3. Estudos diferenciais	152
5.6. Discussão e conclusões	180

CONCLUSÃO GERAL	191
------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	196
---------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUÇÃO GERAL

O trabalho que a seguir se apresenta tem como objectivo fundamental avaliar e observar o desenvolvimento da motivação em jovens adolescentes (do 7º e 9º anos de escolaridade) portugueses em função da escolha curricular (2ª Língua Estrangeira ou Educação Tecnológica) que os alunos fazem durante o 3º ciclo (7º ano), dos seus contextos de existência e das relações que se estabelecem entre essa escolha e os níveis de desempenho académico atingidos.

O tema em questão surgiu da nossa constatação enquanto profissionais de Psicologia em contexto escolar de uma diferenciação que se estabelecia entre turmas de alunos das diferentes escolhas curriculares, desfavorável aos alunos da opção de Educação Tecnológica, diferenciação essa que tinha subjacente razões de ordem motivacional e de realização intelectual. A um aparente dualismo no desenvolvimento de um conceito positivo de competência junto dos nossos alunos, percebido como algo de inevitável e imutável por todo um conjunto de razões de índole pessoal e social, procurámos avaliar a sua extensão através da análise de três variáveis motivacionais importantes na adaptação e realização académica: a auto-eficácia, as concepções pessoais de inteligência e o autoconceito.

De igual modo, entendemos como importante a consideração dos contextos sociais a que os sujeitos pertencem pois estes influenciam, em grande medida, o desenvolvimento das suas características motivacionais. Assim, face à problemática enunciada, procuraremos analisar os processos de desenvolvimento diferencial das três variáveis motivacionais consideradas em função de factores de diferenciação como a escolha da disciplina opcional no 7º ano de escolaridade, o ano de escolaridade, o sexo, o número de reprovações e o nível sócio-económico de pertença (NSE).

Este trabalho considera o estudo das variáveis motivacionais enunciadas numa perspectiva mais ampla, a sociocognitiva, uma vez que, de acordo com os autores de cada modelo, existem consequências afectivas, cognitivas e comportamentais na motivação para a realização. De igual modo, este trabalho procura salientar o carácter *implícito* das três variáveis a partir do estudo do *sistema do self* como um sistema de significado, comum a todos os indivíduos, que, de modo diferente, avalia e determina em grande parte o nosso comportamento, emoções e cognições.

O *capítulo 1* apresenta a problemática da escolha de opções curriculares na escolaridade básica, colocando especial ênfase nos objectivos da escolaridade básica, no papel reprodutor e perpetuador das desigualdades sociais que a escola ainda leva a cabo e na tentativa de clarificar o papel e a especificidade que a disciplina de Educação Tecnológica tem na escolaridade básica. De igual modo, procuramos diferenciar as características pessoais e sociais que caracterizam os alunos que escolhem a 2ª Língua Estrangeira e a Educação Tecnológica, assim como os diferentes níveis de sucesso e de motivação para a realização escolar que os dois grupos possuem. Por último, e numa tentativa de contextualizar esta problemática a um campo mais vasto que é o grupo-turma, evidenciamos o seu papel nos contextos escolares.

A *teoria da auto-eficácia* de Bandura é apresentada no *capítulo 2*, dando especial importância aos seus aspectos mais gerais, à problemática da diferença entre expectativas de auto-eficácia e as expectativas de resultado, às dimensões e fontes da auto-eficácia e à importância teórica cada vez mais premente da eficácia colectiva, construto essencial na análise do que as pessoas escolhem fazer como grupo, a quantidade de esforço que despendem e o seu poder de o manter quando os esforços de grupo não conseguem produzir os resultados desejados. Procedemos, de igual modo, a uma análise da acção da auto-eficácia (individual e colectiva) em contextos educativos,

dando especial realce à sua relação com a realização escolar. Por fim, realçamos a importância das expectativas dos professores no desempenho dos alunos.

O *capítulo 3* refere-se à teoria das *concepções pessoais de inteligência* de Dweck, enquadrada numa perspectiva sociocognitiva ou nas “teorias pessoais de sucesso”. Além da delimitação conceptual e definição teórica, foi nosso objectivo analisar os padrões de realização (de desistência vs. de persistência), os objectivos de realização (centrados no resultado vs. centrados na aprendizagem) e as concepções pessoais de inteligência (estática vs. dinâmica) enquanto processos psicológicos, especialmente importantes no contexto de realização escolar, de interpretação pessoal das características das causas (capacidade e esforço) e a possibilidade de cada sujeito agir sobre a sua própria capacidade intelectual. De seguida, procuramos resumir as conclusões de investigações sobre as concepções pessoais de inteligência em contexto português.

A análise do *autoconceito*, segundo o modelo de Marsh/Shavelson, é feita no *capítulo 4* e procuramos, num primeiro momento, delimitar e definir o construto enquanto conceito enquadrado no paradigma sociocognitivo e enquanto conceito estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental e diferenciável. De seguida, procuramos definir e avaliar o autoconceito académico e a sua relação com o rendimento académico. Os resultados de estudos diferenciais em função da idade/ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico são a seguir apresentados, com especial atenção para os resultados verificados no contexto português. Por último, é nosso objectivo delinear um modelo de inter-relação das três variáveis motivacionais consideradas no presente trabalho – auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e autoconceito.

O *capítulo 5*, refere-se ao estudo empírico efectuado no sentido de caracterizar a motivação em alunos de diferentes opções curriculares no 3º ciclo, num total de 629

alunos do 7º e 9º anos de escolaridade. Num primeiro momento, formulamos os objectivos do estudo empírico, as hipóteses e sua fundamentação para, de seguida, definir as variáveis e o plano de observação. A metodologia é caracterizada através da amostra, dos instrumentos utilizados e do procedimento. A apresentação dos resultados é feita tendo em linha de conta o estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados (valores de *alpha*, análise factorial e, no caso da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia”, construído para o presente trabalho, o poder discriminativo dos itens e a análise da distribuição das medidas de tendência central, assimetria e curtose para os itens e para as subescalas do instrumento), os estudos correlacionais e os estudos diferenciais. A análise dos resultados apresentados é feita na discussão e conclusões.

Na *Conclusão Geral* são discutidos os resultados, procurando-se interligar os aspectos teóricos e empíricos desenvolvidos no presente trabalho, no sentido de evidenciar as relações conceptuais entre as variáveis motivacionais e os resultados escolares, úteis na análise de uma futura intervenção deliberada de cariz psicopedagógico em grupos de alunos com características motivacionais debilitantes em contextos escolares.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA ESCOLHA DE OPÇÕES CURRICULARES NA ESCOLARIDADE BÁSICA

Introdução

O presente capítulo pretende ser uma abordagem geral ao problema delineado no âmbito da nossa investigação: comparar as características motivacionais em alunos do 3º ciclo com diferentes opções curriculares (2ª Língua Estrangeira vs. Educação Tecnológica). Deste modo, é nosso objectivo apresentar, a partir da legislação existente no nosso país, nomeadamente aquela que se refere ao domínio educativo, os principais objectivos da escolaridade obrigatória e as suas especificidades para cada ciclo de estudos, com especial atenção para o 3º ciclo. O papel da escola enquanto instituição social reprodutora e perpetuadora das desigualdades existentes no tecido social é, de igual modo, colocado em evidência a partir dos dados coligidos junto da população juvenil portuguesa sobre o insucesso escolar, assim como o papel que a disciplina de Educação Tecnológica tem no 3º ciclo da escolaridade básica e o porquê de, em nossa opinião, existir, no que respeita a esta disciplina, uma carga eminentemente pejorativa.

Em seguida, procuramos caracterizar os alunos que optam pelas duas disciplinas consideradas e realçar algumas das características motivacionais e sociais que influenciam essa escolha e que acompanham e diferenciam claramente os alunos ao longo do 3º ciclo. Por último, é nosso objectivo colocar em evidência a importância do papel do grupo-turma no contexto escolar no sentido de evidenciar as diferenças grupais

que se estabelecem dentro da escola, local onde o direito à igualdade de oportunidades no sucesso escolar se encontra consagrado na Constituição.

1.1 Objectivos da escolaridade básica: igualdade vs. diferença

Diz o artigo 74º, n.º 1, da Constituição da República Portuguesa, que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. O direito à educação exprime-se, na Lei de Bases do Sistema Educativo, “(...) pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade [e] é da *especial* responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares” (Art.º 1º, n.º 2, e Art.º 2º, n.º 2, os itálicos são nossos).

A ideia que habitualmente se faz da escolaridade obrigatória em Portugal passa pela noção de unicidade, ou seja, pela ideia de que todos os alunos, desde o 1º ao 9º ano de escolaridade, passam pelos mesmos currículos, aferidos para a generalidade da população estudantil. Se, no geral, ainda existe uma tendência igualitarista em termos de conteúdos programáticos a leccionar no ensino básico, a massificação do ensino levantou várias questões, sendo uma delas precisamente a que diz respeito à necessidade da existência de uma realidade escolar que procure fazer face a diferentes grupos da população escolar. De facto, a diversidade sócio-económica da população estudantil e a universalidade, obrigatoriedade e durabilidade do ensino básico, consagradas no artigo 6º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, levantou algumas questões que têm vindo a ser resolvidas com o recurso à criação de alternativas escolares dentro da própria escola. Deste modo, por forma a poder garantir a todos uma igualdade de oportunidades no “desenvolvimento pleno e

harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Art.º 2º, n.º 4), a escola deve promover não só medidas de discriminação positiva para os alunos de meios desfavorecidos, como, de igual modo, promover estratégias psicopedagógicas específicas para os alunos com “necessidades educativas especiais”, vulgo dificuldades de aprendizagem. Como exemplos dessa aposta na diversidade de respostas face ao cada vez maior número de reprovações, de alunos com dificuldades de aprendizagem ou de situações de abandono escolar, nomeadamente em anos de transição de ciclo como seja o 7º ano de escolaridade, podemos apontar o Despacho 22/SEEI/96, que regula a criação de turmas de currículos alternativos, ou o Decreto-Lei 319/91, que aponta medidas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

As características mais significativas do ensino básico são, de acordo com Pires (1987), “o alargamento do ensino básico para nove anos; a sua unidade global; a sua organização em três ciclos sequenciais [o 1º ciclo compreende os 4 primeiros anos, o 2º ciclo os 5º e 6º anos e o 3º ciclo os 7º, 8º e 9º anos]; o sentido da sequencialidade, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, deixando assim de ser considerados como preparatórios dos ciclos posteriores; em consequência, a subordinação dos objectivos específicos de cada ciclo aos objectivos gerais que conferem unidade global ao ensino básico (...)” (p. 45).

Os objectivos do ensino básico, enunciados em 14 alíneas, representam por si só “um verdadeiro programa educativo” (*ibidem*, p. 48), mas será, contudo, importante reter a formulação do primeiro objectivo que é o de “*assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social*” (Art.º 7º, os itálicos são nossos).

Daqui ressaltam quatro aspectos essenciais a considerar: o ensino básico é 1) *formativo*; 2) a formação é *geral*; 3) *comum* e 4) destinada a todos os portugueses, ou seja, *universal*.

Os objectivos do ensino básico podem ser, no essencial, resumidos em quatro níveis, a saber, o pessoal (e.g. desenvolvimento dos interesses, aptidões e sensibilidade estética), o de relacionamento social (e.g. aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária), o das aquisições cognitivas (e.g. fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos) e no plano institucional da escola (e.g. criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos).

O artigo 8º da referida Lei de Bases do Sistema Educativo é claro quanto à pretensão noção de unicidade do ensino básico, referindo muito claramente que existem objectivos gerais diferenciados nos três ciclos que compõem a escolaridade obrigatória. De acordo com o artigo citado, n.º 1, o ensino básico é organizado nos seguintes termos “ a) No 1º ciclo, o ensino é *globalizante*, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas; b) No 2º ciclo, o ensino organiza-se por *áreas interdisciplinares* de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área; [e] c) No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um *plano curricular unificado*, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas”.

Existem, deste modo, objectivos específicos para cada ciclo de estudos que, por sua vez, se integram nos objectivos gerais do ensino básico, sendo para o 3º ciclo, aquele que mais directamente nos interessa, “a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na *vida activa* e ao *prosseguimento*

de estudos, bem como a *orientação escolar e profissional* que faculta a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.”(Art.º 8, n.º 3, alínea c, os *itálicos* são nossos).

Desta diferenciação pode-se depreender a importância crucial que cada ciclo apresenta na eficaz progressão ou não de cada aluno no ciclo seguinte. Esta ideia subjacente de patamares consecutivos que levam os alunos no final do percurso da escolaridade obrigatória ao ingresso na vida activa ou ao prosseguimento de estudos é, no mínimo, uma visão *idealista* da realidade do nosso sistema de ensino dado que o objectivo fundamental do referido sistema será *facultar* aos alunos “a opção de formação (...) com respeito pela realização autónoma da pessoa humana”. Na prática sabemos que existe uma certa distância entre o que está legislado e a realidade. Por muito que professores, e até psicólogos, estejam sensibilizados para as questões da formação permanente dos alunos e do respeito que deve existir pelas características pessoais que cada aluno (e.g. estatuto sócio-económico e/ou minorias étnicas) leva consigo para dentro do ambiente físico da escola e, nomeadamente, da sala de aula, as estratégias de intervenção passam menos pela prevenção primária, às vezes de todo impraticável pelos membros da comunidade escolar (e.g. escolas que acolham alunos provenientes de bairros ditos sociais, com graves carências económicas), do que pela remediação, muitas das vezes sem os resultados esperados. Tal provoca muitas vezes nos professores e nos demais intervenientes um imobilismo quase fatalista já que à mensagem oficial veiculada “*todos diferentes, todos iguais*”, se contrapõe uma mais pessimista “*existem uns mais iguais do que outros*”. As desigualdades do sucesso escolar assentam, de acordo com Valentim (1997), na “premissa básica [de que] o sucesso de cada um assente numa igualdade perante as normas ou os critérios escolares e que estes sejam transversais a todo o campo social” (p. 11).

1.2 O papel da Escola: reprodução e perpetuação

Se, na sua origem, a escola era essencialmente dirigida aos grupos sociais dominantes (Gomes da Silva, 1999; Mónica, 1981; Valentim, op. cit.) ela passou a ser vista, a partir do século XVIII, num contexto histórico, político e social específico (e.g. industrialização ou o processo de legitimação do Estado-Nação), como a arma de eleição para “moralizar e civilizar o povo”, ou seja, a escola servia essencialmente dois objectivos: o controlo social das classes menos favorecidas, consideradas perigosas, e a “integração activa do povo, reclamando cidadãos “esclarecidos” através da instrução” (Valentim, op. cit., pp. 20 e 22). No fundo, o processo de escolarização manteve-se nas mãos das classes dominantes e a penetração e generalização da cultura escolar às outras classes fez-se em “cascata” (Valentim, op. cit., p. 23, citando Petitat). Como nota novamente Valentim, “a institucionalização de uma cultura escrita para o povo mantém-se essencialmente um assunto das classes dirigentes e dos Estados: tout pour le peuple mais non pas tout par le peuple” (p. 22). Não é, portanto, de admirar que algumas correntes da Sociologia da Educação tenham colocado em evidência o papel de controlo social e as funções de reprodução da sociedade, entenda-se reprodução das desigualdades sociais, pela escola. A este nível, quando, na década de 60, nomeadamente através dos trabalhos de Bourdieu e Passeron (teóricos do paradigma do conflito, Mónica, 1978), se problematizava o papel reprodutor e “libertador” da escola, constata-se uma *décalage* entre a ideia assumida de que existe “uma escola para todos [quando se verifica] na prática que: a) não é, efectivamente, para todos (a existência de trabalho infantil e o abandono escolar precoce são disso um exemplo) e b) mesmo quando é para todos, não é de forma igual” (Gomes da Silva, op. cit., p. 28). Dito de outro modo, a escola, apesar da abertura aos grupos desfavorecidos, não consegue fazer a diferença.

A escola, no entender de Bourdieu e Passeron, é uma instituição de cariz essencialmente conservador, reproduzindo a hierarquia social através de um processo aparentemente neutro. De modo sibilino, os autores desmistificam a ideologia do dom que olha como natural o que é de facto social, ou seja, aquilo que é herança cultural de classe: “Os estudantes mais favorecidos devem ao seu meio de origem, não só os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, mas herdaram também saberes e um *savoir faire*, gostos e um bom gosto cuja rendibilidade escolar, embora indirecta, não deixa de se verificar. [Deste modo, facilmente se compreenderá que] só formalmente são os estudantes iguais face à aquisição da cultura superior (...) dado que a relação fundamental da classe social com a sociedade global, o sucesso social e a cultura é determinante” (Bourdieu & Passeron, *in* Mónica, 1981, p. 85).

Não bastam assim as desigualdades económicas ou factores políticos para explicar a discriminação escolar: o próprio sistema educativo contribui para a manutenção do *status quo*, perpetuando o privilégio das classes ditas dominantes. A este nível, os autores sublinham o papel que os professores, agentes centrais nesta questão, têm na manutenção da “hereditariedade cultural”. Segundo Filomena Mónica (1978), Bourdieu e Passeron, inspirados nas correntes marxistas, nomeadamente em Althusser, acreditam existir “uma homologia entre o monopólio estatal do exercício legal da violência física e o monopólio escolar da violência simbólica, isto é, o poder para impor normas, valores e crenças” (p. 26). Finkelkraut (1988) salienta o modo como a experiência e as tradições das classes dominadas são desenraizadas e postas a ridículo sendo, assim, “excluídos sem piedade da cultura legítima” (p. 68). Não sem alguma ironia, o autor espanta-se com a forma como é posta em prática a “violência simbólica”- primeiro pelo desenraizamento e, depois, pelo adestramento, pelo inculcar dos valores dominantes – e pelo local onde é exercida essa “violência simbólica”, a escola, “lugar que os filósofos

das Luzes erigiram em instrumento por excelência de libertação dos homens” (*ibidem*, p. 69).

O “fatalismo sociológico” das teses de Bourdieu e Passeron e do modelo do *handicap* sociocultural foi alvo de algumas críticas, nomeadamente de Berthelot, que considera ser necessário ir além da lógica de reprodução nas relações entre sistema escolar e sistema social através de uma abordagem, cujo ponto de partida se prenda com uma “lógica social específica, uma *lógica de actores*, que usam o campo escolar em função dos seus interesses próprios e dos desafios que aí encontram” (Berthelot, 1982, *in* Gomes da Silva, op. cit., p. 32). A sua proposta aponta para a deslocação do tema da “lógica da reprodução” para um outro que ele denomina de “lógica da perpetuação”, tendo em linha de conta a diferenciação de estratégias dos vários actores sociais “através do jogo de diversas estratégias de escolarização, estratégias determinadas, por um lado, pelo papel agora desempenhado pela escolarização no processo de acesso às funções, no seio de uma sociedade tecnocrática e burocrática e, por outro lado, pelo posicionamento de classe dos actores em causa, isto é, pelo ponto de vista que este tem sobre a escolarização em geral e sobre os seus efeitos socioprofissionais em particular” (*ibidem*).

De facto, grande parte da atribuição de uma função hierarquizadora à escola “parece passar-se como se ocorresse uma espécie de fagocitação do papel da escola como modelo hierárquico prestígio social-poder-dinheiro que marca a representação social do mundo do trabalho, impedindo uma concepção (...) não hierarquizadora da escola em que esta não se preocuparia tanto com a avaliação e selecção, mas sim com o desenvolvimento integral das crianças (...). Isto é, em que esta não se centrasse tanto na avaliação de competências curriculares, no estabelecimento de hierarquias e selecções escolares que, abaixo de um determinado nível de excelência em que todas as vias estão

igualmente abertas aos sujeitos, vão distribuindo os alunos em pequenas cascatas descendentes pelas *diferentes vias, estabelecimentos e opções (...)*” (Valentim, op. cit., p. 74, os itálicos são nossos).

Benavente (citada in Gomes da Silva, op. cit., p. 29) considera que o insucesso escolar é o resultado de uma relação social entre alunos e professores, que, por sua vez, é mediatizada pela origem social. A escola é, no entanto, considerada como “lugar de passagem obrigatório para que se adquiram competências sociais e técnicas passíveis de ser capitalizadas no mercado de trabalho (...) [em que] as famílias e os jovens de meios sociais mais desfavorecidos viram alargar-se, pelo menos em termos formais, o leque de probabilidades de ascensão social” (*ibidem*, p. 29).

Uma escola é, por si, uma realidade própria e distinta de outras escolas quer pelas práticas de ensino-aprendizagem adoptadas (e.g. motivação e capacidade de motivar do corpo docente) quer pelo meio sócio-económico-cultural em que se insere, sendo que daí se não possa depreender que as opções de “realização autónoma” dos alunos sejam garantidas *a priori* como universais.

O que está, no fundo, em questão é o de se saber se o sistema de ensino português faculta a todos os alunos as mesmas oportunidades de formação ou se, pelo contrário, existirão práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas e distintas para *diferentes* grupos de alunos, grupos esses tomados aqui ao nível do seu desempenho académico, com as inevitáveis consequências que tais práticas acarretam a nível psicológico, nomeadamente, o motivacional?

1.3 O papel da Educação Tecnológica na escolaridade básica

Os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória no nosso país têm, no final do 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano, que, em média, corresponderá a uma idade de 12, 13

anos), 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 nas nossas escolas). O Decreto-Lei n.º 286/89 estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo e, no preâmbulo, é feita, de novo, menção às várias componentes curriculares, “visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução de estudos”.

Na já citada Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo organiza-se de forma a “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (Art.º 3º). Deste modo, a educação tecnológica integra-se numa formação mais geral a oferecer a todos os alunos.

O plano de organização do ensino-aprendizagem do programa da disciplina de Educação Tecnológica refere no capítulo introdutório que, na especificidade da disciplina, há a salientar: “1) a integração das componentes teórica e técnico-prática num processo interactivo e constante; 2) o seu carácter eminentemente prático, não devendo entender-se esta prática limitada ao desenvolvimento de manualidades ou tendo em vista uma especialização técnica, mas uma prática centrada na integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que o exercício pensamento/acção aplicado à resolução de problemas técnicos e tecnológicos conduza à construção de uma **atitude tecnológica**” (Ministério da Educação, 1991).

Azevedo (1991), concordando no essencial com as linhas específicas da disciplina citadas, perspectiva o ensino da Educação Tecnológica numa dupla vertente: “uma educação tecnológica geral e inicial para todos e uma educação tecnológica especializada destinada àqueles que, após o ensino básico, se preparam para o ingresso imediato na vida activa e profissional” (p. 90). No seu entender, a educação tecnológica deve ser uma componente de formação de todos os cidadãos ao longo do ensino básico e é perspectivada, segundo o autor, como “a compreensão das leis gerais da produção e reprodução das diversas técnicas, das suas origens às suas finalidades (...); a apreensão dos espaços onde as técnicas se aplicam e desenvolvem e da diversidade das organizações produtivas, o que só se poderá fazer em íntima articulação com o mundo do trabalho. (...); o desenvolvimento da capacidade de actuação sobre a matéria, realizando projectos técnicos, progressivamente mais elaborados ao longo da escolaridade de base, quer como resposta a uma necessidade quer como resolução de um problema” (*ibidem*, pp. 90 e 91). A educação tecnológica entendida como “resposta às necessidades concretas, pelas possibilidades derivadas da permanente ligação entre o saber e o saber-fazer (...) constitui uma componente de formação geral e comum apropriada ao “oceano tecnológico” em que vivemos” (*ibidem*, p. 91).

Existe, deste modo, uma especificidade e uma filosofia internas da disciplina de educação tecnológica consagrada, aliás, na Lei de Bases do Sistema Educativo, que é “assegurar o equilíbrio entre o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Art.º 7º, alínea b). Não será, então, lícito perspectivar a educação tecnológica como a “preparação para o exercício de uma profissão quer com a manipulação de materiais ou a mera fabricação de objectos técnicos [ou, no limite, como] uma “receita pedagógica” específica para alunos com dificuldades de

aprendizagem, oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos e mais ligados à produção” (Azevedo, op. cit., p. 92).

De facto, em nosso entender, parece existir a percepção generalizada de que os alunos que escolhem a disciplina de Educação Tecnológica não o fazem tanto por um projecto efectivo de escolha pessoal mas por uma fuga, *dentro* do sistema educativo, ao próprio sistema em que estão inseridos. Optar pela disciplina de Educação Tecnológica implica ser-se um mau aluno e, portanto, essa escolha legitima um rótulo deficitário relativamente aos desempenhos académicos e intelectuais dos alunos. Escolher Educação Tecnológica significa, no geral, uma renúncia, à partida, de uma escolaridade orientada para o sucesso, entenda-se universitária, porque mais teórica e, logo, mais valorizada em termos sociais. À bifurcação das escolhas opcionais e das oportunidades de formação no 3º ciclo não será então de estranhar o facto dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou atrasos no seu desenvolvimento serem predominantemente integrados em turmas de Educação Tecnológica e não em turmas de 2ª Língua Estrangeira. Se existe um respeito por parte da escola em relação à singularidade e especificidade dos alunos com “necessidades educativas especiais”, nas quais se deverá apoiar o trabalho pedagógico, parece existir o oposto em relação às turmas de Educação Tecnológica, onde as características pessoais (motivacionais e intelectuais) dos alunos são percepcionadas não numa lógica positiva e de respeito face à diferença mas numa lógica deficitária. Daqui à inevitável e segregacionista denominação de “turmas de repetentes” vai um pequeno passo que Fonseca (1999) considera “(...) tão características das nossas escolas, são mais um nicho que avoluma os problemas. Este erro metodológico é ainda acrescido, dado que por tradição e por segregação lamentáveis, as turmas dos “piores alunos” são distribuídas aos professores mais imaturos e menos experientes” (p. 517). No seu entender, caberá à escola “definir

objectivos curriculares, métodos educacionais alternativos e operar transformações na organização pedagógica, através da criação de módulos e horários que facilitem acções e recursos e intervenções pedagógicas a tempo parcial” (pp. 517 e 518).

De facto, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos de escolaridade, aumentou a diversidade da composição social e daqueles que não se encontram motivados para um ensino demasiadamente académico e teórico. De acordo com o Departamento de Avaliação, Prospectivas e Planeamento (DAPP), o 7º ano é considerado um ano de “alto risco” já que, de acordo com a mesma fonte, este caracteriza-se como sendo o mais problemático da “escola toda”: 24,2% (27 036) dos alunos, aproximadamente um quinto dos alunos matriculados, não conseguiram concluí-lo com êxito no ano escolar 1996/97, enquanto que 18,13% (17 362) não foram aprovados no 9º ano, a confirmar a ideia de que os “picos”, tanto de abandono como de insucesso, se situam nos momentos de transição. Segundo o Jornal “Público” (12 de Setembro de 1997, pp. 22 e 23), no ano lectivo 1995/96, a taxa de alunos matriculados repetentes no 7º ano sobe de 7 para 12,4% (17 920 alunos). Mais de dez mil alunos (6,8%) abandonaram o sistema educativo. A conclusão é a de que “ao longo dos 7º, 8º e 9º anos, os últimos da “escola toda”, terão ficado pelo caminho quase 24 mil alunos” (*ibidem*). Num artigo mais recente, o mesmo jornal (4 de Fevereiro de 2000, p. 28), referindo-se a dados oficiais do Ministério da Educação referentes ao ano lectivo 1996/97, reforça o facto de ser o 3º ciclo aquele em que mais se reprova, nomeadamente no 7º ano de escolaridade. Nos restantes dois anos do 3º ciclo (8º e 9º anos), as percentagens de retenção foram 16 e 14,5 por cento, respectivamente. A idade dos alunos matriculados por ano revela, segundo a mesma fonte, “que há muita gente que acumula insucessos e se prolonga no sistema”. Se tudo correr bem, um aluno com um percurso escolar sem reprovações chegará ao 7º ano com uma idade aproximada de 12

anos. Contudo, o que as estatísticas indicam é a existência de uma percentagem significativa de alunos mais velhos matriculados no 7º ano em 1996/97: 21 por cento têm 13 anos, 13,2 por cento têm 14 e 5,7 por cento já atingiram o limite de idade obrigatória de frequência do ensino básico, os 15 anos, confirmando, assim, a ideia de que os alunos atrasados por efeitos de reprovações tendem a atrasar-se cada vez mais: “o insucesso escolar não é apenas um efeito, mas também causa de futuros insucessos” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 196).

Num estudo sociológico realizado junto da população jovem portuguesa (Cabral & Pais, 1998), constatou-se que o insucesso escolar apresentava-se como a característica dominante dos percursos escolares dos jovens inquiridos. Para mais de 60 por cento da população juvenil, a reprovação faz parte do seu passado escolar, “afectando de forma particular os jovens que já abandonaram o sistema educativo” (p. 80). De facto, dos alunos que abandonaram o sistema de ensino, 70,5% reprovou durante o seu percurso escolar e 56,3% confrontou-se com essa situação mais do que uma vez. A amplitude que o insucesso escolar apresenta no nosso país questiona “as explicações unicasais de natureza estritamente individualista [*teoria dos dotes individuais*] ou social [*handicap sócio-cultural*] a que muitos dos professores e alunos, ainda hoje, recorrem (...)” (Alves, in Cabral & Pais, op. cit., p. 80). A autora conceptualiza o insucesso escolar como o resultado da interacção de factores “de natureza individual, socioeconómica, cultural, pedagógica, institucional e política [mantendo as seguintes características]: trata-se de um fenómeno *massivo, cumulativo, social e territorialmente selectivo*” (p. 81, os itálicos são nossos).

Não tendo dados estatísticos acerca do número de alunos com insucesso ou que abandonam a escola com a opção da disciplina de Educação Tecnológica, poderemos

somente especular sobre a probabilidade de serem estes os que em maior número abandonam a escolaridade obrigatória!

Concordamos com Joaquim Azevedo (*ibidem*, pp. 93 e 96) quando refere a necessidade imperiosa de dotar os alunos “(...) ao longo do 2º e especialmente do 3º ciclo com serviços especializados em orientação escolar e profissional a fim de motivar de forma mais completa e eficaz o surgimento de projectos pessoais educativos com sucesso [dado que] a adesão ao prolongamento da escolaridade básica e universal para 9 anos depende (...) das ocasiões de valorização de diferentes interesses e expectativas sociais dos jovens”. Contudo, motivar o aparecimento de projectos pessoais educativos num sistema de ensino que valoriza a norma constitucional da igualdade de oportunidades e do direito à educação depende da criação de alternativas viáveis e passíveis de, numa lógica positiva, *valorizarem* os “diferentes interesses e expectativas dos jovens”.

1.3.1. Características dos alunos que optam pela Educação Tecnológica vs. 2ª Língua Estrangeira

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. De igual modo, são alunos que, na sua grande maioria, são provenientes de famílias com baixo estatuto sócio-económico e cultural.

Os alunos que escolhem a 2ª Língua Estrangeira apresentam aspirações de futuro mais *optimistas* já que muitos deles esperam ingressar no Ensino Superior, com a consequente inserção no mercado de trabalho em profissões de elevado ou médio estatuto. Para tal, não será com certeza alheio o facto destes alunos apresentarem

melhores desempenhos e resultados académicos do que os alunos de Educação Tecnológica. Os alunos que optam pela 2ª Língua Estrangeira pertencem, no geral, a famílias de médio ou elevado estatuto sócio-económico e cultural que fomentam padrões comportamentais orientados para o sucesso (Faria & Fontaine, 1993).

Inúmeros estudos no domínio da Sociologia do Trabalho têm colocado em evidência a influência da classe social dos pais, ou o seu estatuto sócio-económico (ESE), no nível educativo e profissional atingido pelas crianças e adolescentes (Brown & Brooks, 1996). Essa influência, da qual “não subsistem quaisquer dúvidas (...) sugere que o estatuto sócio-económico é o preditor ambiental mais poderoso e consistente das aspirações vocacionais e do grau em que estas realmente se concretizam” (Silva, 1999, p. 4). A conclusão de Schulenberg, Vondracek e Crouter, para quem o “ESE gera/produz ESE” (*in* Silva, *ibidem*), ou seja, no limite, os filhos limitar-se-iam a herdar os níveis profissionais dos pais, tem-se complexificado pela introdução de variáveis moderadoras (e.g. grau de escolarização) nos modelos sobre a influência unilateral dos pais nos filhos. Além da classe social de pertença dos indivíduos, aspectos ligados à estrutura familiar “têm sido correlacionados com a evolução e os resultados vocacionais dos filhos. Assim, conhece-se o papel dos pais enquanto *modelos e figuras de identificação* principais dos filhos. Inquéritos realizados nos EUA revelam que os adolescentes nomeiam os seus pais como sendo a influência mais importante nas escolhas vocacionais (mais importantes, por exemplo, que os psicólogos e outros profissionais no contexto educativo)” (*ibidem*, *itálicos no original*).

No contexto português, “(...) são precisamente os níveis de habilitação escolar dos progenitores e a origem de classe aqueles que melhor explicam a diferenciação estatutária dos jovens perante o universo escolar” (Alves, *op. cit.*, p. 58).

A aprendizagem das línguas estrangeiras é iniciada no 2º ciclo somente com a escolha de uma língua estrangeira. No 3º ciclo, todas as escolas deverão proporcionar aos alunos a oportunidade de iniciação a uma segunda língua estrangeira curricular, sendo que, aqueles que a não escolhem são obrigados, no ensino secundário, a inscreverem-se numa segunda língua estrangeira curricular. Na prática, os alunos que optam por uma disciplina de âmbito mais prático no 7º ano de escolaridade, como é o caso da disciplina de Educação Tecnológica, são penalizados em termos de carga horária lectiva no ensino secundário, dado que têm uma disciplina *a mais* quando comparados com os alunos que escolheram a 2ª língua estrangeira no 7º ano.

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 de quem se espera pouco em termos pedagógicos e que são encaminhados, pelo seu passado escolar, para a escolha da disciplina de Educação Tecnológica. A antiga dicotomia entre conhecimento “livresco/científico” e conhecimento “prático/profissionalizante” parece estar em evidência na escolha das duas disciplinas aqui referidas. Resta, contudo, dizer que uma só disciplina, no caso a Educação Tecnológica, não prepara, como, aliás, não é seu objectivo, os alunos para um imediato ingresso no mercado de trabalho. A disciplina de Educação Tecnológica, erradamente percepcionada como sendo somente trabalhos manuais, contempla nos seus programas curriculares áreas de estudo teóricas (e.g. informática) avaliadas por meio de testes *escritos*. A disciplina visa dotar os alunos de saberes “científicos e tecnológicos” para fazerem face ao constante avanço e mudança que essas áreas têm sofrido nas últimas décadas.

1.3.2 Motivação e sucesso de alunos das duas opções curriculares

A menor valorização política da disciplina de Educação Tecnológica, a que não será alheio o facto de quase todas as opções que existem com uma carga eminentemente prática (Escolas Profissionais ou Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário) terem elevadas taxas de insucesso, leva, assim, a que esta seja um escape natural do sistema de ensino para os alunos que evidenciam um conjunto de variáveis pessoais debilitantes de índole “sociocognitiva” (Barros & Almeida, 1991). A importância destas variáveis (e.g. desânimo aprendido ou expectativas de auto-eficácia) advém do facto de ser possível “considerar não somente a inteligência como variável independente dos níveis de realização escolar, mas também as experiências de aprendizagem ou as experiências educativas enquanto variáveis independentes da inteligência e dos níveis de desempenho intelectual” (*ibidem*, p. 87). De facto, parece existir a percepção de que os alunos que optam pela disciplina de Educação Tecnológica apresentam, em primeiro lugar, menores índices de desempenho intelectual à maior parte das disciplinas e, em segundo, elevados níveis de desmotivação.

Existem, portanto, duas realidades distintas no 3º Ciclo (três na realidade dado o por vezes reduzido número de alunos que fazem uma opção serem agrupados com os alunos da outra disciplina de opção, criando turmas *mistas* que se desdobram aquando da hora lectiva opcional): 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. Da nossa prática profissional, podemos afirmar, de igual modo, que as turmas de Educação

Tecnológica são percepcionadas pelos professores como mais fracas relativamente às turmas de 2ª Língua Estrangeira, sendo natural a diminuição do nível de exigência em termos pedagógicos para os denominados “objectivos mínimos”. Este círculo vicioso de profecias que se auto-realizam apresenta-se como bidireccional: por um lado, alunos altamente desmotivados e com poucos hábitos de trabalho na sala de aula e, por outro, professores que, muitas das vezes, não conseguem fazer face a tais alunos, não acreditando nas suas capacidades de os ajudarem no processo de aprendizagem (Shunk, 1995) e reduzindo drasticamente as expectativas em relação ao futuro escolar dos alunos. Estes correspondem, *esforçando-se, persistindo e perseverando* ainda menos como consequência dos baixos resultados académicos.

De acordo com a nossa prática de psicólogo escolar parece haver uma *generalização* de comportamentos de desânimo, essencialmente académicos, e que têm consequências ao nível da construção de um projecto de vida e de carreira. Prova disso será o reduzido número de alunos da opção de Educação Tecnológica que escolhem frequentar as sessões de orientação escolar e profissional no 9º ano de escolaridade. A nossa prática leva-nos a supor que a grande maioria, sem quaisquer qualificações profissionais, pretende ingressar no abrangente mercado de trabalho. Os poucos que realmente optam por frequentar as referidas sessões de orientação escolar e profissional, ou mostram preferência por escolhas escolares/profissionais de âmbito prático ou, então, revelam possuir aspirações irrealistas tendo em conta o seu passado escolar de insucesso. De facto, existe alguma “tendência (...) para que os jovens oriundos das classes populares procurem mais do que os outros as opções do 9º ano que mais se direccionam para a componente tecnológica [o que faz com que] este comportamento, apesar da pouca importância que a escolha no 9º ano possa ter, sugere já alguns indícios de diferenciação social perante as opções vocacionais” (Gomes da Silva, op. cit., p. 64).

Por outro lado, aqueles que apresentam bons resultados académicos e elevados índices de auto-conceito e auto-eficácia podem ver o seu futuro escolar comprometido pelo nível de exigência dos professores ter diminuído dadas as características motivacionais debilitantes do grupo-turma.

1.4 Papel do grupo-turma no contexto escolar

A definição de grupo não é tarefa fácil. Por exemplo Shaw (citado *in* Barreiros, 1996, p. 40), a propósito da noção de grupo, refere a existência de diversos modelos teóricos de análise e compreensão do(s) grupo(s). O autor citado considera o grupo “como duas ou mais pessoas que interactuam mutuamente de tal modo que cada pessoa influi em todas as demais e é influenciada por elas” (*ibidem*). Littlejohn (1988), citando Cartwright e Zander, refere quatro pressupostos básicos da dinâmica de grupo: “os grupos são inevitáveis e ubíquos; os grupos mobilizam forças poderosas que produzem efeitos de suma importância para os indivíduos; os grupos podem produzir boas e más consequências; uma compreensão correcta da dinâmica de grupo (susceptível de obtenção através de pesquisa) permite a possibilidade de que consequências desejáveis de grupos sejam deliberadamente aumentadas” (p. 254).

De acordo com Barreiros (op. cit., p. 85) “a turma enquanto grupo tem uma dimensão artificial, é um grupo secundário”. Os seus objectivos são impostos do exterior, as suas relações estão pré-determinadas em termos espaço-temporais e, quer atinja ou não os seus objectivos, o seu período de vida é curto e está condenado a desaparecer. A origem do grupo, “onde nem professores escolhem alunos, nem estes escolhem professor(es) ou colegas [salienta a verdadeira dimensão artificial da turma], onde até os próprios objectivos são afixados administrativamente.” (*ibidem*).

Segundo Ribeiro (1990), “a turma é um grupo artificial de características variáveis, cuja estrutura e modo de funcionamento não correspondem ao modelo de pequeno grupo” (p. 141). Ainda a este respeito, Postic (1984) resume do seguinte modo as características do grupo-turma: “ (...) é um grupo de *interacção directa*, porque os seus membros têm uma influência uns sobre os outros e porque quanto às normas que aí se desenvolvem, ele exerce uma acção sobre elas; é um *grupo de trabalho*, organizado com vista a determinado objectivo, e não um grupo lúdico; é um *grupo formal*, já que os seus membros foram designados para constituírem um grupo e não se escolheram, já que a estrutura foi imposta pela instituição” (p. 126, os itálicos são nossos). Segundo o mesmo autor, o grupo-turma caracteriza-se pela existência de duas estruturas: a formal, composta pelo grupo de discentes e do docente, e a estrutura informal, que inclui o total de alunos e só admite ocasionalmente o docente.

De acordo com Ribeiro (op. cit.), é esta última que “melhor caracteriza a dinâmica do grupo-turma, precisamente pela sua independência relativamente ao docente e à instituição. É a este nível que melhor se manifestam afinidades e incompatibilidades, estatutos escolares e pertenças de classe, e outros factores sociométricos e sociais. É ainda no âmbito da estrutura informal que o grupo-turma cria regras, coordena papéis e toma decisões referentes não apenas ao seu funcionamento interno mas também ao seu *relacionamento com o docente e a escola*” (p. 154, os itálicos são nossos). Assim, facilmente se compreenderá a emergência de uma relação educativa “triangular”, isto é, entre professor, aluno e turma, em detrimento de uma relação “individualizada” professor-aluno, já que o grupo “controla sistematicamente a actuação do professor” (*ibidem*, p. 142).

Barreiros (op. cit.) perspectiva a turma como um *sistema*, ou seja, integrando “um conjunto de indivíduos (objectos) possuindo atributos (propriedades) que ao interagirem

dão origem ao aparecimento das relações que cimentam o conjunto [e assinala que] uma turma é uma totalidade própria que excede a soma dos elementos que a compõem e que é sempre diferente de outras turmas-totalidades; que a actividade de cada totalidade-turma é condicionada pela sua organização interna, ou seja, pelo modo como ela se relaciona com o meio e com os projectos em que se envolve; que turma e meio, estando em relação, se modificam mutuamente, mas a definição de limites e fronteiras demarca campos de actuação e clarifica relações” (pp. 97 e 99).

No caso dos alunos que optam pela 2ª Língua Estrangeira ou pela Educação Tecnológica, parece-nos existirem características individuais comuns, sobretudo decorrentes de factores motivacionais, que vão reflectir-se na escolha da disciplina de opção, ou seja, esta escolha é sobretudo efeito de crenças pessoais cognitivas, motivacionais e emocionais que, no grupo-turma, encontram apoio umas nas outras gerando um sentimento de eficácia colectiva (Bandura, 1982; 1995a). Deste modo, as turmas comportam-se como um todo, com uma dinâmica própria que o professor não consegue controlar (Ribeiro, op. cit.), facilmente identificáveis (de 2ª Língua Estrangeira ou de Educação Tecnológica) e catalogáveis (boas, médias ou más) pelos membros da comunidade escolar. Pensamos que os alunos que optaram pela disciplina de Educação Tecnológica, mas que se encontram em *turmas mistas*, apresentam características motivacionais mais favoráveis em contexto educativo, provavelmente por um fenómeno de comparação social, do que aqueles que, optando pela mesma disciplina, se encontram em turmas *só* de alunos da referida escolha.

Conclusão

Este capítulo procurou pôr em destaque a existência de realidades distintas no nosso sistema de ensino, que se julga universal e igual para todos. Que o não é sabe-se, por exemplo, pela análise do nosso insucesso escolar e pela clara diferenciação social de que esse mesmo insucesso é prova, e da existência de opções curriculares no início do 3º ciclo que têm uma clara função de separar em dois grupos gerais os alunos: aqueles que conseguem fazer face às exigências colocadas pelo sistema *escolhem* a disciplina mais teórica de 2ª Língua Estrangeira e os restantes alunos, cujas dificuldades de vária ordem vão contra os trâmites normais do processo de ensino-aprendizagem, tal como ele é encarado ou *percepcionado* pelos agentes educativos, que *optam* pela disciplina de Educação Tecnológica, símbolo de um grupo de alunos desajustados ao sistema de ensino, que valoriza determinadas características intelectuais e motivacionais em detrimento de outras. Daqui ao desajustamento escolar destes alunos, cujo currículo é, apesar de tudo, em tudo igual ao dos seus pares de 2ª Língua Estrangeira, vai um pequeno passo que tem, todavia, consequências assinaláveis.

- -

CAPÍTULO II

TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA

“O Homem é aquilo em que acredita”

Anton Chekhov, Dramaturgo

Introdução

A teoria da auto-eficácia tem “estimulado um vasto campo de pesquisa que tem conseguido aumentar a nossa compreensão acerca dos determinantes das crenças de controlo e de domínio, e do papel que estas crenças desempenham na adaptação psicológica e ajustamento” (Maddux, 1995). A afirmação aqui descrita é reveladora da enorme importância que a teoria da auto-eficácia tem assumido nas últimas décadas e que, com toda a certeza, continuará a assumir, dada a amplitude de acção que possui.

No capítulo que se segue procuraremos resumir os principais aspectos da teoria da auto-eficácia que, em nosso entender, têm uma influência directa no tema abordado neste trabalho. Para isso, será nosso objectivo fazer uma selecção de investigações em diversos domínios e que suportam as ideias lançadas por Bandura. Pretendemos, de igual modo, contextualizar a referida teoria num espectro mais largo, a teoria sociocognitiva.

A importância da teoria da auto-eficácia não se esgota neste capítulo mas um dos seus aspectos mais importantes será, em geral, a revalorização dos estudos da motivação e, em particular, a importância das percepções pessoais de eficácia num mundo cada vez mais complexo, que exige cada vez mais dos indivíduos capacidades auto-eficazes.

2.1 Delimitação conceptual

Mais de duas décadas passaram desde que Albert Bandura (1977) introduziu o construto da *auto-eficácia* no domínio da investigação psicológica com a publicação do artigo “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”. Uma década depois, Bandura (1986) situou o referido construto numa teoria sociocognitiva do comportamento humano. Mais recentemente, o autor publicou “Self-efficacy: The Exercise of Control” (1997), livro no qual enquadra a auto-eficácia numa teoria de acção pessoal e colectiva que opera em conjunto com outros factores sociocognitivos na regulação do bem-estar humano.

A teoria da auto-eficácia tem servido de base a inúmeros estudos em domínios de investigação tão díspares da Psicologia como a clínica, a educação, as aptidões sociais, o desporto de alta competição e, mais recentemente, na análise de grupos e instituições (e.g. escolas).

As crenças (utilizaremos indistintamente, tal como aparece na literatura, os termos crença e expectativa) de auto-eficácia têm, de resto, estado na base de estudos ligados a investigações no campo educacional, nomeadamente no estudo da motivação para a realização escolar e da auto-regulação (Zimmerman, 1989). Existem, no âmbito das investigações em educação, três grandes áreas às quais os investigadores da auto-eficácia se têm debruçado. A primeira encontra-se relacionada com a ligação existente entre as crenças de auto-eficácia e as escolhas ao nível do prosseguimento de estudos superiores e das opções de carreira, particularmente aquelas relacionadas com as ciências e a Matemática (Betz & Hackett, 1983; Lent, Brown & Larkin, 1986). Outra área de investigação sugere que as crenças de auto-eficácia dos professores estão directamente ligadas às suas práticas de ensino e aos resultados académicos dos alunos (Ashton & Webb, 1986, citado por Pajares, 1996). Finalmente, a terceira área de

investigação refere-se ao estudo das relações entre as crenças de auto-eficácia dos estudantes, outras variáveis motivacionais (atribuições, auto-regulação, treino de estratégias e outras crenças pessoais) e os seus desempenhos académicos.

O estudo de variáveis ligadas ao *self* sofreu um enorme desenvolvimento na década de 60, depois de Allport ter afirmado que um dos acontecimentos mais estranhos na história da Psicologia era o modo como o *self* havia sido ignorado até então (citado em Veiga, 1995). De acordo com Bandura (1992), as actividades geradas a partir do *self* são o núcleo dos processos causais, já que não apenas dão significado e valência à maior parte das influências externas como, de igual modo, funcionam como determinantes proximais importantes da motivação e acção (Bandura & Shunk, 1981). Os seres humanos fazem contribuições causais para o seu funcionamento psicossocial através de mecanismos de agência (*agency* no original) pessoal. Entre os mecanismos de agência mais importantes encontram-se as crenças pessoais acerca das capacidades das pessoas para exercerem controlo sobre os acontecimentos que afectam as suas vidas. Um ponto central da teoria de Bandura é o de que as crenças pessoais de eficácia influenciam o modo como as pessoas sentem, pensam e agem, ou seja, elas regulam o funcionamento humano através de quatro processos importantes de natureza cognitiva, motivacional, afectiva e de selecção (Bandura, 1995a).

Como refere Kirsch (1995), e parafraseando a célebre frase de Ebbinghaus sobre a Psicologia, a auto-eficácia tem uma curta história, mas um longo passado. A teoria da auto-eficácia insere-se numa longa tradição de teorias de competência pessoal e de eficácia e do papel que tais crenças exercem na adaptação, ajustamento e bem-estar psicológico (Maddux, op. cit.). Exemplos de anteriores teorias ou modelos são os de Atkinson, Rotter ou Seligman.

Bandura (1989) conceptualiza a abordagem do *self* enquadrada numa teoria mais ampla: a teoria sociocognitiva. Esta assume que as pessoas são capazes de moldarem os ambientes em que vivem através da auto-reflexão e da auto-regulação. Desta forma, os indivíduos não são nem agentes “autónomos” nem meros transmissores “mecânicos” das influências externas ambientais (Bandura, *ibidem*).

Maddux (op. cit.) resume a teoria cognitivo-social nos seguintes pontos: 1) as pessoas possuem capacidades simbólicas importantes que lhes permitem criar modelos internos de experiências, desenvolverem mecanismos de acção, predizerem os resultados através de hipóteses e comunicarem ideias e experiências; 2) o comportamento é intencional, isto é, obedece a objectivos delineados e guiados por processos de antecipação e encontra-se dependente da capacidade de simbolização individual; 3) as pessoas são auto-reflexivas e capazes de avaliarem os seus próprios pensamentos e experiências; 4) as pessoas são capazes de auto-regulação através do controlo directo que exercem sobre o seu comportamento e pela selecção, ou mudança, de condições ambientais que, por sua vez, influenciam o comportamento; 5) as pessoas aprendem de modo vicariante pela observação que fazem do comportamento de outras pessoas e dos resultados obtidos; 6) as capacidades mencionadas anteriormente são o resultado da evolução de mecanismos e estruturas neurofisiológicas complexas: os domínios fisiológicos e experienciais interagem na determinação do comportamento, que é, deste modo, “plástico”; 7) os acontecimentos ambientais, os factores pessoais internos (cognições, emoções e acontecimentos biológicos) e o comportamento são influências que interagem mutuamente. Deste modo, o ser humano responde cognitiva, afectiva e comportamentalmente a acontecimentos externos. O ponto central da teoria cognitivo-social reside no facto do ser humano, através de processos cognitivos, poder exercer controlo sobre o seu comportamento que, por sua vez, influencia não só o meio

ambiente mas também os estados biológicos, afectivos e cognitivos. O princípio da reciprocidade triádica (ver Figura 1) é também referido por Bandura (op. cit.) como “agência emergente interactiva”.

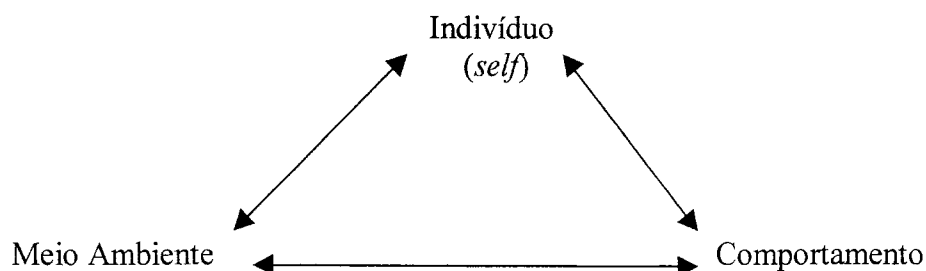


Figura 1. *Modelo das relações entre as três classes de determinantes na concepção da reciprocidade triádica de Bandura (adaptado de Pajares, op. cit.)*

Bandura (1986, citado por Zimmerman, op. cit.) afirma que a reciprocidade não significa, contudo, simetria nas três influências consideradas. Umas, por exemplo as ambientais, podem exercer, numa dada situação ou contexto, maior força do que as influências individuais ou comportamentais.

2.2 Definição teórica

A teoria da auto-eficácia dá primordial importância ao papel desempenhado pelos factores cognitivos individuais no modelo da reciprocidade triádica da teoria cognitivo-social. De acordo com a referida teoria, *todos* os processos de mudança psicológica e comportamental operam através da alteração das percepções individuais de mestria pessoal ou auto-eficácia (Bandura, 1977, 1982). De acordo com a definição original de Bandura (1977), as expectativas de auto-eficácia são definidas como a “convicção que cada indivíduo possui que pode executar com sucesso o comportamento necessário para atingir um determinado resultado” (p. 193). Esta definição sofreu, todavia, alterações, passando o autor a conceptualizar as expectativas de auto-eficácia como “julgamentos dos sujeitos acerca das suas capacidades para exercerem controlo sobre acontecimentos

que afectam as suas vidas” (Bandura, 1989, p. 1175) para, deste modo, cada um poder “(...) 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” (Bandura, 1986, *in* Barros, 1996, p. 67). Segundo Bandura (1977), “as pessoas processam, avaliam e integram diversas fontes de informação que dizem respeito às suas capacidades e regulam a escolha do comportamento e do esforço despendido” (p. 212).

De acordo com o autor, as autopercepções de eficácia podem afectar as escolhas de determinadas tarefas, actividades ou mesmo as escolhas vocacionais (Betz & Hackett, *op. cit.*), o esforço, a persistência na realização de tarefas ou face a situações adversas e as reacções afectivas e emocionais 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.*). Quanto maior for o sentido de eficácia pessoal de um sujeito maiores serão as suas quantidades de esforço, persistência e resiliência face a obstáculos, enquanto que aquele que duvide das suas capacidades mais facilmente apresentará comportamentos de desistência ou fuga. Indivíduos com reduzidos índices de eficácia podem acreditar que as tarefas parecem mais problemáticas do que na realidade são, crença mal-adaptativa esta que pode induzir *stress*, depressão e uma visão menos clara de como resolver o(s) problema(s). Por outro lado, uma elevada auto-eficácia está directamente relacionada com uma abordagem confiante e serena de tarefas e actividades difíceis.

Um ponto importante da teoria de Bandura refere-se à relativização da importância do construto de auto-eficácia. Esta não produzirá necessariamente desempenhos e

comportamentos competentes quando os sujeitos em causa não apresentarem as competências e os incentivos necessários para efectuar tais desempenhos. O funcionamento competente de um sujeito requer uma harmonização entre, por um lado, as crenças de eficácia e, por outro, as aptidões (*skills*) e os conhecimentos possuídos. São as auto-percepções de capacidade que ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o seu conhecimento e com as suas aptidões. Deste modo, a importância das crenças de auto-eficácia é fundamental na boa aquisição de conhecimentos e no eficaz desenvolvimento das aptidões pessoais. Inúmeros estudos verificaram a existência de relações significativas e positivas 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).

2.3 Expectativas de auto-eficácia vs. Expectativas de resultado

Bandura (1977) faz uma distinção entre os papéis que quer as crenças de auto-eficácia quer as expectativas de resultado têm na determinação do comportamento humano. Enquanto que “a expectativa de resultado é definida como uma estimativa pessoal de que um dado comportamento levará à obtenção de um determinado resultado [a expectativa de eficácia] é a convicção de que se pode executar com sucesso o comportamento requerido para produzir o resultado” (p. 193). Deste modo, Bandura considera que existe uma clara diferenciação entre as duas variáveis já que, segundo ele, “os indivíduos podem acreditar que um determinado plano de acção conduzirá à obtenção de determinados resultados, mas se eles tiverem dúvidas sobre as suas capacidades de realizarem as actividades necessárias, tal informação não influenciará o seu comportamento” (*ibidem*).

Na teoria da auto-eficácia, as expectativas de resultado são fundamentalmente determinadas pelas expectativas de auto-eficácia. Deste modo, e como consequência, as expectativas de resultado não têm utilidade na predição do comportamento além daquilo que pode ser predito por medidas de auto-eficácia. Contudo, quando os resultados obtidos não são totalmente determinados pela qualidade dos desempenhos, parece não existir uma relação estreita entre as expectativas de resultado e as expectativas de auto-eficácia. Quando tal sucede, as expectativas de resultado podem ser preditoras importantes do comportamento (Maddux, op. cit.).

Grande parte dos estudos realizados sobre os dois tipos de expectativas considerados sugerem que as crenças de auto-eficácia determinam as expectativas de resultado. No entanto, como nota Maddux (op. cit.), a maior parte dos estudos “utiliza medidas questionáveis de auto-eficácia e expectativa de resultado” (p. 16). Como exemplo, algumas investigações carecem de uma clara distinção metodológica entre a aptidão percebida necessária para desempenhar um dado comportamento e a probabilidade percebida de que esse comportamento produzirá determinados resultados. Deste modo, quando se utilizam medidas de construtos que não são consistentes com as definições conceptuais nem com as medidas utilizadas noutras investigações, será difícil retirar conclusões sobre o assunto. No entanto, o autor afirma que quando existe uma clara diferenciação metodológica e conceptual entre os dois construtos, os *dois* tipos de expectativas podem ser factores determinantes na predição de *intenções* e do comportamento.¹

¹ Sobre a questão da equivalência, defendida por Kirsch quando se trata de analisar tarefas “aversivas”, entre a auto-eficácia e as intenções, tal como são entendidas na teoria do comportamento planeado de Azjen, Bandura (1995b, p. 358) considera que a crença de que se pode lidar e ultrapassar com sucesso certos acontecimentos de vida - auto-eficácia - difere em termos conceptuais da intenção de o fazer. Bandura cita inúmeros estudos empíricos que corroboram a separação conceptual entre os dois construtos e indicam que, independentemente de se tratar ou não de tarefas consideradas “aversivas”, as crenças de auto-eficácia influenciam os desempenhos e as intenções.

Os resultados que as pessoas esperam obter dependem em grande medida do modo como esperam comportar-se (Bandura, 1986). Assim, quando as expectativas de eficácia estão controladas, a contribuição das expectativas de resultado na predição do comportamento não é independente. Tal não significa que os dois tipos de julgamentos sejam sempre consistentes, isto é, um elevado nível de auto-eficácia pode não resultar necessariamente num comportamento consistente com a crença se o indivíduo acreditar que os resultados do comportamento forem indesejáveis (Pajares, op. cit.).

A questão, que tem levantado alguma controvérsia e celeuma (cf. Bandura, 1995b; Barros, op. cit.; Kirsch, op. cit.; Maddux, op. cit.), depende essencialmente da distinção simplista e “ambígua” (Kirsch, op. cit.) que Bandura fez entre os dois tipos de expectativas, bem como com os respectivos papéis. Apesar do consenso existente acerca das diferenças conceptuais e empíricas entre os dois tipos de expectativas (Barros, op. cit.), um “cepticismo conceptual” tem criticado a primazia dada à auto-eficácia e sugere mesmo que, *por si*, as expectativas de resultado podem explicar o comportamento (Sexton & Tuckman, 1991). De facto, investigações neste domínio indicam que as expectativas de resultado não podem ser separadas “facilmente” das crenças de eficácia (*in* Pajares, op. cit.). O que os seus resultados-sugerem é que existe uma “dependência e uma estreita ligação dos julgamentos de auto-eficácia com as percepções dos resultados previstos por acções. Assim, as expectativas de resultado têm um importante papel na criação das percepções de eficácia” (*ibidem*, p. 559).

Barros (op. cit.) refere na sua análise do assunto existir “uma certa inconsistência na relação que Bandura estabelece entre expectativa de resultado e expectativa de auto-eficácia [já que] parece possível extrair (...) significados diferentes do termo expectativa de resultado: crenças acerca das contingências de comportamento-resultado, antecipação e conhecimento das consequências do comportamento, probabilidade

subjectiva de obter um resultado desejado e expectativa das consequências do resultado” (p. 70).

Kirsch (1985, citado por Pajares, op. cit., p. 558) argumenta com o facto de, por vezes, as expectativas de resultado serem independentes das percepções individuais acerca da competência individual de cada um dado que as contingências ambientais são expectativas de resultado que fogem ao controlo individual. Deste modo, a definição de Bandura acerca da dependência das expectativas de resultado de julgamentos sobre a qualidade da execução do comportamento requerido, cai, segundo Kirsch, por terra. Citando Rotter, Kirsch define a expectativa de resultado como a probabilidade subjectiva de que um dado comportamento produzirá um determinado resultado. Kirsch considera que as definições dadas por Bandura acerca deste tipo de expectativas são, de facto, contraditórias² e dá dois significados diferentes do referido construto: o primeiro é entendido como um sistema de crenças meios-fins (*means-ends belief*) e o segundo como uma expectativa de resultado pessoal (*personal outcome expectancy*). A crença meio-fim define-se, segundo Kirsch (op. cit., p. 333), como a “probabilidade subjectiva pessoal de que um comportamento executado com sucesso terá como consequência um dado resultado [enquanto que a expectativa de resultado pessoal é entendida como a] probabilidade subjectiva de que o comportamento pessoal do indivíduo seria seguido de um determinado resultado”³.

A relação entre a auto-eficácia e a expectativa de resultado depende, assim, de qual das expectativas de resultado é que se considera. As crenças de auto-eficácia e as

² Barros (op. cit., p. 69 e ss.), ao analisar as diferentes definições das expectativas de resultado de Bandura, considera-as próximas da *expectativa de não contingência* da teoria original do desânimo aprendido (“crença de que os comportamentos do sujeito não afectarão os resultados ou não produzirão qualquer efeito num meio insensível”), da *expectativa de reforço* de Rotter (“probabilidade subjectiva de obter um resultado desejado) ou mesmo, de acordo com Carver e Scheier, “à *antecipação e conhecimento* das consequências que podem advir de um dado padrão de comportamento”.

³ De acordo com a distinção proposta, Kirsch considera que a crença de que jogar basquete excepcionalmente bem trará fama e dinheiro é uma crença meio-fim, ao passo que a expectativa pessoal de atingir a fama e fortuna por jogar basquete é uma expectativa de resultado pessoal.

crenças meio-fim “são construtos conceptualmente independentes”, relacionados, contudo, empiricamente, concluindo Kirsch que não existe uma “*conexão lógica necessária* entre a auto-eficácia e este tipo de expectativa de resultado” (*ibidem*, ver Figura 2).

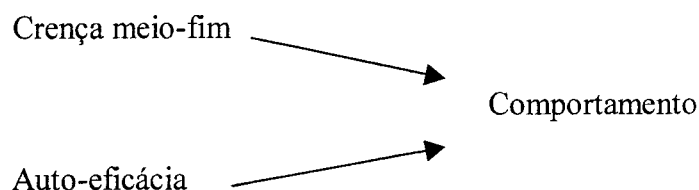


Figura 2. *As crenças meios-fins e a auto-eficácia como determinantes do comportamento (adaptado de Kirsch, op. cit.)*

Já a relação entre a auto-eficácia e as expectativas de resultado pessoais é de natureza causal, isto é, tanto a auto-eficácia como as crenças meios-fins são dois determinantes importantes das expectativas de resultado, embora os seus efeitos no comportamento sejam mediados pelas expectativas de resultado pessoais (ver Figura 3).

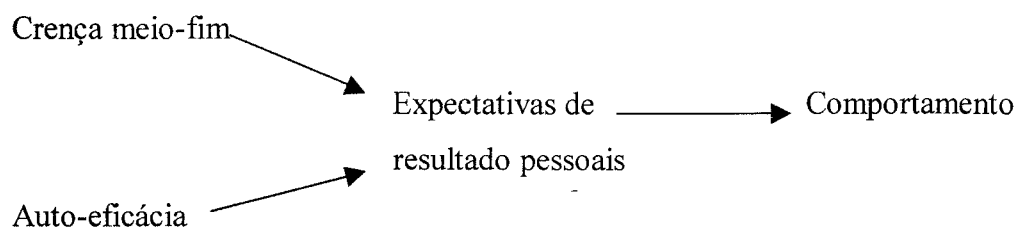


Figura 3. *As expectativas de resultado como mediadoras dos efeitos das crenças meios-fins e das expectativas de auto-eficácia no comportamento (adaptado de Kirsch, op. cit.)*

Saber com exactidão qual das variáveis (auto-eficácia e crenças meios-fins) melhor prediz o comportamento “depende” de vários factores, como seja a exactidão com que tanto a auto-eficácia como as expectativas de resultado são avaliadas e “as contribuições relativas da auto-eficácia e das expectativas de resultado dependem da natureza da situação e do tipo de comportamento sobre o qual os resultados dependem” (Kirsch, op. cit., p. 335).

A extensa resposta que Bandura (1995b) dedica a Kirsch pretende “rectificar o ecumenismo conceptual”, as “análises simplistas” e os inevitáveis e “sérios equívocos acerca da natureza da eficácia humana”. Centrando-nos nos aspectos *relevantes* para a discussão aqui apresentada, Bandura considera que a distinção apresentada por Kirsch sobre as expectativas de resultado não faz sentido porque, diz, “ao afirmar que as expectativas de resultado para nós próprios [expectativa de resultado pessoal] e para os outros [crença meio-fim] representam construtos diferentes, Kirsch parece confundir as contingências de resultado esperadas com a crença sobre se é possível produzir os desempenhos requeridos para obter os resultados. (...) Em resumo, os agentes (*performers*) diferem mas a contingência do resultado-desempenho é idêntica”⁴ (Bandura, op. cit., p. 348). Considerar as contingências resultado-desempenho esperadas como representando “construtos dissimilares” e com nomes diferentes conforme se trata de nós mesmos ou dos outros cria, segundo Bandura, “confusão conceptual”.

Um outro ponto de análise é o que se refere à relação entre as crenças de eficácia e as expectativas de resultado. Segundo Bandura, “a teoria da auto-eficácia distingue os graus de controlabilidade por meios pessoais que afectam a extensão na qual as crenças de auto-eficácia moldam as expectativas de resultado e o quanto estas predizem o desempenho. Em actividades onde os resultados são altamente contingentes da qualidade do desempenho, as crenças de eficácia influenciam a maior parte da variância dos resultados esperados” (op. cit., p. 349). Ainda sobre a relação entre as variáveis consideradas conclui o autor que “as crenças de eficácia explicam somente parte da variância nos resultados esperados quando os resultados não são completamente controlados pela qualidade do desempenho. E, finalmente, os resultados esperados são

⁴ Segundo Bandura, a estrutura da contingência assumida entre o desempenho e o resultado é idêntica nos dois tipos de expectativas (crença meio-fim e expectativa de resultado pessoal). O autor exemplifica: “Se atingir um elevado nível de desempenho académico qualifica os estudantes para um reconhecimento social e académico, a crença acerca dos meios para atingir esses resultados é o mesmo para nós mesmos e para os nossos colegas estudantes” (*ibidem*).

independentes das crenças de auto-eficácia se as contingências estiverem restritamente estruturadas para que nenhum nível de competência possa produzir os resultados desejados” (*ibidem*).

A “separação conceptual e empírica” entre as crenças de eficácia e as expectativas de resultado, “dois sistemas de controlo de crenças que operam em conjunto”, é a seguir apresentada (ver Figura 4).

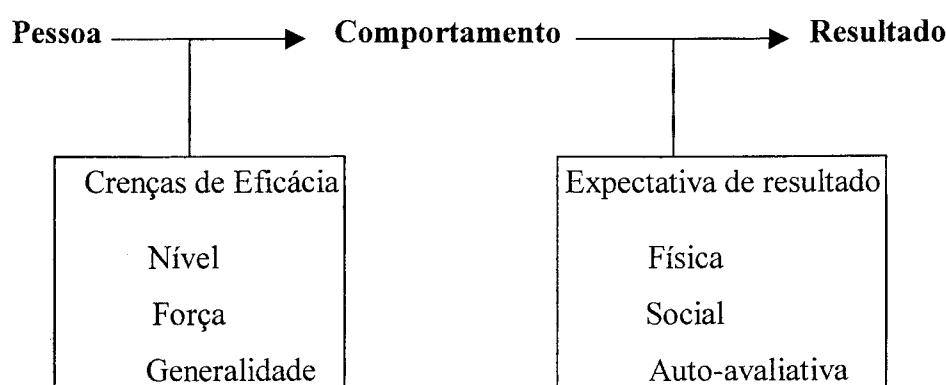


Figura 4. *Relação entre as crenças de eficácia e as expectativas de resultado. As crenças de eficácia variam em nível, força e generalidade. Os resultados que derivam de um determinado comportamento podem tomar a forma de efeitos físicos positivos ou negativos, sociais e auto-avaliativos (adaptado de Bandura, op. cit.)*

2.4 Dimensões da auto-eficácia

As expectativas de auto-eficácia variam ao longo de três dimensões: magnitude, força e generalidade (Bandura, 1977).

A *magnitude* refere-se, numa hierarquia de comportamentos, ao número de etapas de dificuldade crescente que o indivíduo acredita ser capaz de realizar.

A *força* das expectativas de auto-eficácia está directamente ligada à firmeza das convicções de um indivíduo de que ele ou ela pode efectuar o comportamento em questão. Deste modo, indivíduos que possuem expectativas fortes de mestria persistirão nos seus comportamentos de *coping* apesar de experiências em contrário.

A *generalidade* das expectativas de auto-eficácia refere-se ao grau de expectativas que dadas experiências de sucesso ou fracasso induzem nos indivíduos. Enquanto umas influenciam as expectativas de forma limitada e circunscrita, outras exercem um poder de generalização de comportamentos ou contextos.

Analisar as expectativas de auto-eficácia requer uma avaliação pormenorizada das três dimensões acima consideradas (Bandura, op. cit.). A grande maioria das investigações realizadas sobre o assunto recaem, todavia, em medidas unidimensionais da força (confiança nas capacidades de cada um de realizar um comportamento sobre determinadas condições) das expectativas de auto-eficácia (Maddux, op. cit.).

2.5 Fontes das crenças de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia que cada indivíduo possui são adquiridas e desenvolvidas a partir de quatro fontes principais de informação: desempenhos pessoais, experiências vicariantes, persuasão verbal e estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1977, 1982, 1995a; Barros, 1996; Maddux, 1995). As quatro fontes consideradas diferem no seu poder de influência sobre as crenças de auto-eficácia.

Os *desempenhos pessoais* são considerados a fonte mais poderosa de avaliação e manutenção das crenças de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1982). Os sucessos aumentam e reforçam as expectativas de auto-eficácia para uma dada tarefa ou comportamento, enquanto que os fracassos diminuem essas mesmas expectativas, especialmente se ocorrerem numa fase inicial em que a auto-eficácia não se encontra ainda firmemente estabelecida. O desenvolvimento da auto-eficácia através dos desempenhos pessoais envolve “a aquisição de ferramentas cognitivas, comportamentais e de auto-regulação que permitam a criação e execução dos cursos de acção apropriados para lidar-se com as constantes e mutáveis circunstâncias da vida. [Daqui a importância da noção de esforço,

já que] algumas dificuldades e contrariedades (...) são úteis na aprendizagem de que o sucesso requer usualmente esforço sustentado” (Bandura, 1995a, p. 3). De facto, a noção de esforço é especialmente importante e pode mesmo “fortalecer a persistência” em casos onde os sujeitos descobrem que, através do esforço, podem ultrapassar insucessos ou obstáculos (Barros, op. cit.).

A segunda fonte de informação relativa à eficácia é a *experiência vicariante*, através dos efeitos produzidos pela acção dos outros. Esta fonte de informação é menos forte do que os resultados interpretados dos desempenhos pessoais, mas, quando em situações em que as pessoas estão pouco confiantes acerca das suas próprias capacidades ou quando possuem pouca experiência numa dada situação, estas tornam-se especialmente importantes. As experiências vicariantes (aprendizagem por observação, modelação, imitação) influencia as expectativas de auto-eficácia quando as pessoas observam o comportamento de outros, vêem o que são capazes de realizar, anotam as consequências do seu comportamento e, posteriormente, usam a informação adquirida na construção de expectativas acerca do seu próprio comportamento e das respectivas consequências. Deste modo, observar alguém similar executar uma tarefa com sucesso pela acção do esforço aumenta a crença do observador de que, ele próprio, possui as capacidades necessárias para lidar com a actividade ou tarefa em causa. Do mesmo modo, observar alguém falhar, apesar do esforço despendido, diminui os julgamentos pessoais de eficácia e enfraquece os níveis de motivação. Os efeitos das experiências vicariantes dependem de inúmeros factores como “a percepção do observador da similitude entre ele próprio e o modelo, o número e a variedade de modelos, o poder percebido dos modelos e a proximidade entre os problemas que o observador e o modelo enfrentam” (Maddux, op. cit., p. 10).

Os indivíduos também criam e desenvolvem crenças de auto-eficácia através da *persuasão verbal* que recebem de outros. Estas persuasões envolvem exposições aos julgamentos verbais que outros emitem e, embora esta fonte de informação de auto-eficácia seja consideravelmente menos poderosa do que os desempenhos pessoais e as experiências vicariantes, ela é de igual modo importante na medida em que os persuasores desempenham um papel importante no desenvolvimento da auto-eficácia. Os indivíduos que são persuadidos verbalmente acerca das capacidades que possuem para resolver determinados problemas tendem a mobilizar níveis de esforço mais elevados dando, assim, lugar a crenças auto-afirmativas que promovem o desenvolvimento de aptidões e um sentimento de eficácia pessoal, muito embora a possibilidade do “*feedback* persuasivo positivo [poder ter] um efeito fugaz se os esforços subsequentes dos indivíduos tiverem pouca influência na situação” (Barros, op. cit., p. 71). Maddux (op. cit.) afirma que os resultados de estudos experimentais mostram que o efeito da persuasão verbal é moderado quando se trata da mudança das crenças de auto-eficácia e que esse mesmo efeito é influenciado por factores ligados à atractividade, credibilidade e confiança do persuasor. Bandura (1995a) considera ser mais fácil enfraquecer as crenças de auto-eficácia através de julgamentos verbais negativos do que, ao invés, fortalecer tais crenças pelo uso do encorajamento positivo. O autor conclui que “constrangendo actividades e enfraquecendo a motivação, a descrença nas capacidades pessoais cria a sua própria validação comportamental” (p. 4).

Estados fisiológicos e emocionais, tais como ansiedade, *stress*, depressão, fadiga e estados de humor, fornecem informação relativa às crenças de auto-eficácia dado que os indivíduos interpretam as suas reacções como sinais de vulnerabilidade a fracos desempenhos. Deste modo, as pessoas podem interpretar a fadiga e a dor como sinais de debilidade física, enquanto que estados de humor depressivo podem diminuir a eficácia

percebida. Não é somente a mera intensidade das reacções físicas e emocionais que determina as crenças de auto-eficácia, mas o modo como estas são percebidas e interpretadas pelos sujeitos (Bandura, op. cit.).

Será importante realçar o facto destas fontes de informação não se traduzirem directamente em julgamentos de competência. Os indivíduos interpretam os resultados dos acontecimentos e são essas interpretações que fornecem a informação necessária na qual os julgamentos são feitos. A informação existente das várias fontes de auto-eficácia não é necessariamente “instrutiva”, sendo, por si só, *neutra*, ganhando o seu significado somente através do uso do processamento cognitivo (Bandura, 1977, 1982, 1995a). Assim, deve ser feita uma distinção entre a informação fornecida pelas diversas fontes e o processamento cognitivo, que é responsável pela selecção, interpretação e integração da referida informação em julgamentos de auto-eficácia. Um conjunto de factores, “(...) incluindo pessoais, sociais e situacionais, afectam o modo como as experiências de eficácia *relevantes* são interpretadas (Bandura, 1995a, p. 5, os itálicos são nossos).

Segundo Barros (op. cit.), os factores pessoais e situacionais incluem “a capacidade pessoal percebida, a dificuldade da tarefa, a quantidade de esforço despendido, a quantidade de ajuda externa recebida, os resultados da tarefa, os padrões de sucesso e insucesso, a semelhança percebida dos modelos e a credibilidade do persuasor” (p. 71).

2.6 Eficácia colectiva

2.6.1 Definição teórica

Segundo Pajares (op. cit.), um dos contributos mais importantes da teoria cognitivo-social “tem sido a observação que a confiança é um construto tanto pessoal como social - que os sistemas colectivos como as salas de aula, grupos de professores,

escolas (...) desenvolvem uma espécie de *eficácia colectiva*, isto é [e de acordo com Bandura], a crença partilhada por um grupo nas suas capacidades para atingir determinados níveis de realização” (p. 567).

Bandura (1982; 1995a) parte do pressuposto que as pessoas não são seres sociais isolados uma vez que a maior parte dos desafios e dificuldades que se lhes colocam reflectem problemas grupais que requerem, da parte das pessoas, esforços sustentados no sentido de procurar produzir mudanças significativas: “A força de grupos, organizações e mesmo das nações radica, em parte, no sentido da *eficácia colectiva* das pessoas de que podem resolver os seus problemas e melhorar as suas vidas através do esforço concertado. A *eficácia colectiva* percebida irá influenciar o que as pessoas escolhem fazer como grupo, a quantidade de esforço que despendem e o seu poder de manutenção quando os esforços grupais não conseguem produzir resultados”⁵ (Bandura, 1982, p. 143). Ainda segundo o autor, o conhecimento da *eficácia pessoal* está intimamente ligada com a *eficácia de grupo* percebida porque, salienta Bandura, “a *eficácia colectiva* tem as suas raízes na *auto-eficácia*”⁶ (*ibidem*).

O construto da *eficácia colectiva* tem sido definido de várias maneiras (cf. Zaccaro, Blair, Peterson & Zazanis, 1995, p. 308). O que, segundo os autores, existe de comum entre as várias definições é “o julgamento dos membros do grupo acerca da aptidão geral do colectivo para actuar eficazmente. Neste sentido, a *eficácia colectiva* tem sido

⁵ Bandura (cf. 1982, 1995a) aponta alguns factores que podem enfraquecer a *eficácia colectiva* (e.g. interdependências transnacionais que fazem com que as pessoas inevitavelmente possuam uma maior *eficácia pessoal* do que *colectiva*) e que provocam um aumento da “*fraqueza colectiva*”.

⁶ Investigações há que procuram equacionar o construto da *auto-eficácia* em sistemas sociais diferentes: o individualista por oposição ao *colectivista*. Bandura (1995a) afirma, no entanto, que as crenças de *eficácia* funcionam de modo similar, quer a nível social quer a nível individual, nos dois sistemas sociais considerados: “(...) o modo como as sociedades estão estruturadas pouco diz sobre a maneira como os seus membros executam os seus desempenhos quando a influência da sua *eficácia percebida* e dos respectivos efeitos motivacionais não são considerados” (p. 34). A este nível, Oettingen (1995) salienta o poder das instituições sociais que, de modos culturais determinados (países de matrizes ideológicas *colectivistas* e *individualistas*), modificam a prevalência, a forma e mesmo a avaliação das diferentes fontes de informação da *auto-eficácia*. A autora conclui que os “estudos existentes *indicam* que as crenças de *eficácia* têm efeitos inter-culturais similares no funcionamento humano” (p. 171, os *itálicos* são nossos).

definida como uma extensão directa da auto-eficácia individual” (p. 308). Subjacente a esta análise da “extensão directa” entre os dois construtos não se encontra a consideração dos factores que são realmente únicos para as percepções colectivas, ou seja, nas anteriores definições, incluindo a do próprio Bandura, “existe considerável ambiguidade no que diz respeito a se tais percepções de competência representam parte da estrutura de crenças partilhada pelo colectivo, se reflectem crenças meramente individuais, ou se são uma combinação de ambas” (*ibidem*).

Os autores (Zaccaro *et al.*, op. cit.) definem a eficácia colectiva como representando “um sentimento de competência colectiva partilhada por indivíduos quando mobilizam, coordenam e integram os seus recursos numa resposta concertada de sucesso a exigências situacionais específicas”⁷ (p. 309). A definição apresentada inclui aspectos importantes a considerar: “a) a eficácia colectiva representa crenças partilhadas; b) percepções de competência em actividades colectivas coordenadas; c) consideração dos recursos de outros membros e; d) a situação e comportamento, ou a especificidade da tarefa da eficácia colectiva” (*ibidem*).

O primeiro aspecto salienta a importância das crenças partilhadas e o seu “grau significativo de interdependência entre os julgamentos dos membros [ou seja] as percepções de competência colectiva são influenciadas não só pelas actuais condições dentro do grupo, mas também, num contexto mais alargado, ao modo como os membros de outros grupos percebem e dão expressão às suas interpretações das condições actuais. Tal sugere que a eficácia colectiva pode incluir componentes tanto individuais como grupais” (*ibidem*).

A ênfase colocada nas percepções de competência em actividades colectivas coordenadas determina, em muitos casos, o grau de sucesso do grupo. O elemento

⁷ O espectro da eficácia colectiva apresentada por Bandura considera grupos, nações e culturas. Para os autores citados, seguindo Bandura, “colectiva” varia entre diádes e nações.

coordenação é de particular importância na diferenciação entre a auto-eficácia e a eficácia colectiva. De facto, “a *auto-eficácia* refere-se a crenças acerca do modo como os indivíduos podem organizar, de modo positivo, os seus conhecimentos, aptidões e competências na realização de determinadas tarefas. A *eficácia colectiva* refere-se não somente às crenças dos membros do grupo sobre como podem realizar eficazmente os seus recursos individuais na resolução da tarefa grupal, mas, de igual modo, à coordenação e combinação satisfatórias dos recursos dos membros do grupo”⁸ (*ibidem*).

A percepção dos recursos colectivos tem efeitos considerados fundamentais nos julgamentos individuais que cada membro faz acerca dos “a) recursos que outros membros do grupo possuem e, mais importante ainda, pela b) vontade de outros membros do grupo de contribuírem com os seus conhecimentos, aptidões e competências para o esforço colectivo” (*ibidem*).

A eficácia colectiva decorrente de situações específicas encontra-se directamente ligada com a estratégia *micro-analítica* que Bandura preconiza na avaliação da auto-eficácia num determinado desempenho e que pode ou não generalizar-se a outros domínios. Deste modo, uma acção colectiva decorrente da união de indivíduos no sentido de realizarem determinados objectivos não será possível pelos indivíduos do grupo tomados isoladamente. Incluída na eficácia colectiva estarão sempre as “aptidões agregadas para alcançarem os objectivos para os quais o grupo foi formado” (*ibidem*).

2.6.2 Antecedentes e consequências da eficácia colectiva

São considerados como antecedentes das percepções de eficácia colectiva dois tipos

⁸ As boas capacidades de coordenação de um grupo podem, de certo modo, compensar níveis moderados de conhecimentos ou aptidões, já que os seus membros poderão possuir maiores índices de eficácia colectiva comparativamente com membros de outro grupo em que suceda o oposto. Zaccaro *et al.* citam estudos que demonstraram o “sucker effect” como fonte de menor motivação colectiva e que sucede

de experiência pelos membros de cada grupo. Um será a “qualidade de *acontecimentos anteriores experienciados* quer directamente quer através de experiências vicariantes e que sejam partilhados pelos outros membros do grupo; o outro refere-se à *natureza dos processos sociais* e das influências que operem dentro do colectivo” (*ibidem*, os itálicos são nossos).

Inúmeras investigações indicam uma importante relação entre os desempenhos anteriores do grupo e a eficácia colectiva. Guzzo (1986, citado *in* Zaccaro *et al.*, op. cit.) argumenta que os desempenhos prévios são um antecedente importante da confiança sentida nas capacidades de desempenho do grupo.

A observação de grupos-modelo (experiências vicariantes) fornece pistas importantes acerca dos padrões de respostas apropriados em domínios específicos de desempenho (Bandura, 1977). Tais grupos-modelo poderão eventualmente ser importantes já que informam os membros das suas capacidades esperadas, por comparação com grupos em situação semelhante (Zaccaro *et al.*, op. cit.).

As consequências da eficácia colectiva sentem-se ao nível dos objectivos traçados e dos subsequentes desempenhos e, de igual modo, ao nível da coesão grupal. Relativamente ao primeiro ponto, estudos (cf. Zaccaro *et al.*, op. cit.) demonstram “suporte para a influência da eficácia colectiva nos processos de desempenhos individuais e de equipa [e em relação à coesão grupal] os efeitos de desempenhos anteriores na coesão de grupo subsequente eram inteiramente mediados pelas percepções de eficácia colectiva que eram, por sua vez, desenvolvidas pelos resultados positivos do grupo” (p. 321).

2.7 Auto-eficácia em contextos educativos

2.7.1 A auto-eficácia académica

A auto-eficácia académica “refere-se à capacidade percebida individual de desempenhar determinadas tarefas académicas em níveis desejados” (Schunk, 1991, *in* Bong, 1997, p. 696). De acordo com a autora, a auto-eficácia académica é muitas vezes conceptualizada como um construto específico a determinados domínios (e.g. operações aritméticas como a subtração; cf. Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1982, 1983) mas que, recentemente, em várias investigações se tem colocado a hipótese que a auto-eficácia académica possa “possuir um certo grau de generalidade através de actividades ou domínios” (*ibidem*).

O estudo da auto-eficácia e das suas relações com outros construtos psicológicos (e.g. resolução de problemas, atribuições ou níveis de ansiedade académica; cf. Pajares, *op. cit.*, p. 552; Bong, *op. cit.*, p. 696), a motivação académica e os resultados, faz parte de uma das duas áreas de investigação em contextos académicos, sendo que a outra diz respeito à “ligação entre a auto-eficácia e a escolha de cursos universitários e de carreiras, nomeadamente nas áreas das ciências naturais e da matemática” (Pajares, *op. cit.*, p. 551). A influência e o papel que os mecanismos cognitivos, e em particular o da auto-eficácia, apresentam na escolha de carreiras tem tido comprovações empíricas que “sugerem fortemente que as crenças de eficácia não só exercem uma forte e directa influência no processo de tomada de decisão e de escolha de carreira, mas que a auto-eficácia também afecta significativamente o desenvolvimento dos factores de escolha vocacional mais importantes como os interesses, valores e objectivos” (Hackett, 1995, p. 234).

2.7.2 Relação com a realização escolar

A extensa revisão que Barros (op. cit., pp. 72 e ss.) efectua sobre escalas de auto-eficácia para situações escolares e sobre estudos sobre a relação entre a auto-eficácia e a realização escolar indica que “a níveis mais elevados de auto-eficácia estão associados melhores desempenhos (...). A auto-eficácia mostrou ainda ser melhor preditor do desempenho subsequente do que os desempenhos anteriores.” Nos resultados dos diversos estudos apresentados “verificam-se, em geral, correlações positivas moderadamente elevadas (coeficientes médios aproximados de .50) com o desempenho [e] os mesmos resultados mostram, por outro lado, que a auto-eficácia constitui um forte preditor da realização escolar e da persistência na execução das tarefas” (p. 75).

As crenças de eficácia apresentam um importante papel mediador sobre “o efeito das aptidões ou de outras crenças pessoais nos desempenhos posteriores pela respectiva influência sobre o esforço, persistência e perseverança” (Pajares, op. cit., p. 552). Os inúmeros exemplos de investigações que Pajares (pp. 551-557) apresenta indicam que, “em geral, existem amplas razões para acreditarmos que a auto-eficácia é um construto motivacional poderoso que funciona bem na predição de crenças académicas pessoais e de desempenhos em níveis variados, mas funciona melhor quando as linhas teóricas e os procedimentos respeitantes à especificidade e à correspondência são considerados” (p. 557).

Em termos de motivação académica, existem dados que permitem associar a auto-eficácia com os níveis de desempenho e a quantidade de energia despendida (Zimmerman, 1995). A auto-eficácia estaria, por exemplo, positivamente relacionada com o esforço mental investido e com os desempenhos de estudantes durante uma situação de aprendizagem a partir de materiais escritos (Salomon, 1984). Ao contrário destes, as crianças que julgaram a sua eficácia para a aprendizagem através da televisão

sentiram-se mais eficazes para a aprendizagem, mas atingiram patamares de realização mais baixos e o seu nível de esforço foi mais reduzido, ou seja, enquanto que para as tarefas com materiais escritos a auto-eficácia correlacionou-se positivamente com o esforço mental e a realização, o oposto sucedeu na situação experimental televisão.

De acordo com Bandura (1995a), a auto-eficácia desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual e na “aprendizagem auto-direccionada”, característica fundamental na actual “era da informação” e que, no seu entender, torna premente a necessidade de um dos “principais objectivos de uma educação formal dever ser equipar os estudantes com as ferramentas intelectuais, crenças de eficácia, e interesses intrínsecos para que eles possam educar-se ao longo da sua vida” (p. 17). A influência exercida pelas crenças de eficácia no desenvolvimento académico inclui “as crenças dos estudantes acerca da eficácia de regularem a sua própria aprendizagem e de lidarem com sucesso em diferentes áreas académicas; as crenças dos professores na própria eficácia pessoal de motivarem e promoverem aprendizagens nos seus alunos; e o sentido de eficácia colectiva das Universidades de que as suas escolas possam atingir progressos académicos significativos” (*ibidem*).

De acordo com a teoria sociocognitiva, “as pessoas devem desenvolver aptidões na regulação dos determinantes motivacionais, afectivos e sociais do seu funcionamento intelectual bem como dos aspectos cognitivos, [o que requer necessariamente a consideração] da auto-influência (...) no processo de aprendizagem” (*ibidem*). Este aspecto salientado por Bandura é de particular importância dadas as conclusões que as investigações de Zimmerman (“principal expoente do modelo da auto-regulação académica”), em colaboração com o próprio Bandura, têm evidenciado e que passam pela ideia base que “os bons auto-reguladores apresentam, em comparação com os maus auto-reguladores, melhores resultados académicos (...) e que quanto maiores as crenças

dos estudantes na sua eficácia para regularem a sua motivação e as actividades de aprendizagem, mais confiantes estarão na própria eficácia para lidarem com tarefas académicas. A eficácia académica percebida, por seu turno, promove directamente a realização intelectual e aumenta as aspirações académicas” (*ibidem*).

Segundo Zimmerman (op. cit.), “os estudantes podem ser descritos como auto-regulados desde que sejam participantes activos em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais no próprio processo de aprendizagem” (p. 329). A aprendizagem para ser qualificada como auto-regulada, deve “envolver o uso de estratégias específicas para se alcançar objectivos académicos tendo como *base* as percepções de auto-eficácia. [Sobressai desta definição] a importância de três elementos: as estratégias de aprendizagem de auto-regulação dos estudantes, as percepções de auto-eficácia das aptidões de desempenho, e o comprometimento com objectivos académicos” (*ibidem*, os itálicos são nossos). De forma a se qualificarem as acções estratégicas dos estudantes como auto-reguladas, dever-se-á conhecer em última análise os seus objectivos académicos e as suas percepções de eficácia.

Diversas investigações acerca da relação entre as percepções de auto-eficácia, a auto-eficácia para a auto-regulação, processos auto-regulatórios académicos e a realização académica, “têm demonstrado que a auto-eficácia académica tem um importante papel de mediação sobre a influência da auto-eficácia para a aprendizagem auto-regulada na realização académica” (Pajares, op. cit., p. 552, citando investigações de Zimmerman). Os estudantes que acreditam serem capazes de desempenharem tarefas académicas fazem um maior uso de estratégias metacognitivas e cognitivas, além de persistirem durante mais tempo quando comparados com estudantes que não perfilham tais crenças. Conclusões de Pintrich e De Groot, (1990, *in* Pajares, op. cit., p. 553) confirmam o papel de “facilitação” da auto-eficácia em relação ao empenhamento

cognitivo e ao uso de estratégias cognitivas que produzem maiores desempenhos quando, além da “vontade”, os estudantes, de forma a serem bem sucedidos na sala de aula, possuem a “aptidão”.

A auto-eficácia encontra-se, de igual modo, directamente ligada aos níveis de realização escolar. Por exemplo, quando o *feedback* pelos sucessos de desempenhos anteriores é atribuído ao esforço (“Tens trabalhado bastante”), os alunos ficam mais motivados e com uma maior fonte de eficácia para as aprendizagens posteriores. Resultados idênticos verificam-se aquando do uso do *feedback* comparativo social que “ao acompanhar a instrução formal influencia as crenças de auto-eficácia, que, por sua vez, aumentam o desenvolvimento de competências académicas” (Zimmerman, 1995, p. 208). Investigações de Schunk (1982, 1983) mostram que a frequência e a imediação do *feedback* de desempenho também afectam as percepções de eficácia pessoal, já que “independentemente de qualquer progresso diário na aprendizagem ser monitorizado por um professor ou pelos próprios estudantes, tal [*feedback* de desempenho] cria percepções de eficácia e aptidões aritméticas mais elevadas (in Zimmerman, op. cit., p. 209). Estudos posteriores de Schunk (in Pajares, 1996; Schunk, 1995) revelam que o *feedback* de competência (“És bom(a) nisto”) tinha um efeito mais forte na auto-eficácia e no desempenho, ficando a necessidade expressa por Schunk (op. cit.) de “explorar como os estudantes interpretam o *feedback* atribucional em diferentes fases do desenvolvimento de aptidões (...) [já que à medida que elas se desenvolvem] os estudantes deveriam ser bem sucedidos com menos esforço; assim, o *feedback* de competência pode ser mais credível” (p. 291). O *feedback* de esforço poderá mesmo acarretar potenciais baixas na auto-eficácia uma vez que à medida que os estudantes se tornam mais aptos nas tarefas, atribuir os sucessos aos seus esforços poderá levá-los a questionarem-se sobre a razão porque têm de trabalhar de forma a serem bem sucedidos.

Esta questão, relacionada com um importante sistema de crenças que são as concepções pessoais acerca da inteligência (Bandura, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Faria, 1998), pode ter efeitos contrários nos objectivos de aprendizagem pessoais, dependendo da concepção perfilhada, dinâmica ou estática.

Por seu lado, Pajares (op. cit.), referindo investigações relacionando auto-eficácia para a matemática, aptidão geral (factor *g*), auto-conceito para a matemática e ansiedade a matemática, sublinha que “o efeito directo da auto-eficácia no desempenho era tão forte como o efeito da competência. O efeito directo não significativo da ansiedade e o reduzido efeito do auto-conceito no desempenho, bem como a influência da auto-eficácia [nestes dois construtos], confirmam anteriores resultados em que a influência destes determinantes nos desempenhos académicos diminui quando a auto-eficácia é incluída no modelo” (p. 554).

A este nível, será de salientar a importância do estabelecimento de objectivos (“goal setting”) enquanto importante processo cognitivo que afecta os resultados de realização, e cujos “benefícios dependem da proximidade, especificidade e dificuldade” (Schunk, 1995, p. 284). Objectivos próximos no tempo têm maiores efeitos positivos do que objectivos distantes, dado que é mais fácil realizar-se julgamentos de progresso quando se considera a proximidade e padrões de desempenho específicos dos objectivos. Bandura e Schunk (1981) testaram a hipótese de que a auto-motivação através do estabelecimento de objectivos proximais serve como um efectivo mecanismo de desenvolvimento de competências e de percepções de auto-eficácia. Verificou-se que, em crianças que manifestavam atrasos significativos ao nível das operações matemáticas e desinteresse pelas mesmas matérias escolares, os objectivos proximais tiveram um efeito positivo na aprendizagem auto-dirigida, no desenvolvimento de percepções de eficácia pessoal e na motivação para problemas aritméticos, ao contrário

dos objectivos gerais ou distantes. De igual modo, permitir o estabelecimento por parte dos estudantes de objectivos pessoais académicos incrementa o compromisso para com os mesmos objectivos. Schunk (1985, *in* Schunk, 1995) verificou os efeitos benéficos que os objectivos auto-propostos apresentam na promoção da auto-eficácia e das aptidões.

As crenças de auto-eficácia têm um impacto multifacetado no funcionamento académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). A eficácia académica dos pais e as suas aspirações em relação aos seus educandos estão ligadas aos desempenhos académicos destes. De igual modo, as crenças das crianças na eficácia de regularem a sua própria aprendizagem e os resultados académicos contribuiu, por um lado, para os desempenhos académicos e promoveu aspirações académicas elevadas e comportamentos pró-sociais, reduzindo, assim, a vulnerabilidade a sentimentos de desvalorização pessoal e depressão. Outra das conclusões do estudo aponta para a relação directa entre a eficácia auto-regulatória percebida e o desempenho académico e a adesão a auto-sanções morais para problemas comportamentais (e.g. absentismo e delinquência juvenil) que podem pôr em risco os objectivos académicos.

2.7.3 Eficácia colectiva das escolas

Uma outra linha de investigação diz respeito à eficácia colectiva das escolas e ao papel que as crenças de eficácia dos professores têm na “atmosfera da sala de aula” e à implementação de programas de aprendizagem académica que é mais reduzida quando a população escolar é culturalmente diversificada (Bandura, 1995a). Uma importante questão que o autor salienta é o modelo das “duas vias”, uma académica e outra de cariz mais vocacional ou de aprendizagem, que os sistemas educacionais implementam em muitos países. Bandura (*op. cit.*) cita estudos de Evans e Heinz (1991) que descobriram

que, num sistema de “duas vias”, existem, na realidade, quatro diferentes caminhos que os estudantes seguem. Além dos dois já mencionados, “existem os desistentes das aprendizagens que tomam um rumo de vida incerto e os jovens desligados da educação, [os dois] marginais ao sistema [e potenciais focos] de problemas sociais” (p. 22). As actuais transformações sociais e tecnológicas requerem, da parte dos sistemas de aprendizagem, uma resposta e adaptação rápidas. O mercado de trabalho exige indivíduos eficazes, possuidores de versatilidade cognitiva e de capacidades de auto-regulação que lhes permitam fazer face às mudanças tecnológicas durante a sua vida profissional. Os sistemas “altamente estruturados (...) poderão permitir menos flexibilidade e espaço para mudanças de direcção ao longo do caminho, [embora conclua] que os sistemas que dão oportunidades de perseguir maiores níveis de aprendizagem criam os meios para uma continuada auto-revalorização” (*ibidem*).

2.7.4 Importância das expectativas dos professores no desempenho dos alunos

Os resultados de estudos que relacionam, quer os níveis de expectativa das várias classes sociais ou dos grupos rurais e urbanos, quer expectativas e realizações, são contraditórios. Contudo, as diferenças de sexo parecem mais consistentes devido, sobretudo, ao grau de adesão a estereótipos sexuais de competência. Deste modo, as expectativas de raparigas são sistematicamente inferiores às dos rapazes mesmo na ausência de diferenças anteriores de realização em tarefas idênticas. Observa-se, de igual modo, em casos de auto-avaliação ou hetero-avaliação de produções masculinas e femininas uma sub-avaliação das realizações femininas e, inversamente, uma sobre-avaliação das realizações masculinas. Tais resultados vêm ao encontro dos dados de Block onde “as raparigas do grupo de elevado rendimento académico recebiam os mais baixos níveis de encorajamento e avaliações positivas; também recebiam

significativamente menos atribuições elogiosas e significativamente mais atribuições depreciativas.” (Sprinthall & Sprinthall, 1990). Os “efeitos perniciosos” teriam, segundo a autora, origem no jardim de infância e prolongar-se-iam até ao ensino superior. De acordo com Fontaine (1987), “as baixas expectativas, apesar de não terem um efeito debilitante sobre as realizações, são todavia preditoras duma maior fragilidade destas, ou seja, duma maior sensibilidade ao fracasso, assim como duma excessiva prudência na escolha de objectivos de realização.” (p. 32).

Veiga (op. cit.) refere a importância que as expectativas dos professores apresentam no autoconceito dos alunos. As expectativas positivas dos professores face ao desenvolvimento dos alunos poderiam, em certa medida, atenuar os efeitos negativos que uma situação familiar pouco estimulante tem no rendimento escolar ou no autoconceito académico. Resultados de estudos referidos por Veiga (op. cit.), apontam no sentido de que o autoconceito dos sujeitos tende a modelar-se em função daquilo que deles é esperado e da existência de correlações significativas e positivas entre as percepções que os professores têm do autoconceito dos alunos e o autoconceito professado por estes.

– A importância das expectativas dos outros significativos (professores) na relação educativa foi posta em evidência nos trabalhos clássicos de Robert Rosenthal que ficaram conhecidos por “efeito Pigmeleão”: os professores formam frequentemente expectativas acerca do desempenho dos alunos, a que estes depois respondem cumprindo as profecias que, assim, se auto-realizam. O “efeito Pigmeleão” apresenta “três componentes: 1) os alunos em relação aos quais se espera que tenham um bom desempenho tendem a apresentar progressos; 2) os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo; 3) os alunos

que fazem progressos contrariando expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor” (Sprinthall & Sprinthall, op. cit., p. 366).

Good & Brophy (*in op. cit.*) identificaram dezassete diferenças no comportamento dos professores na sala de aula de acordo com a percepção que têm do alto ou baixo rendimento dos seus alunos. Assim, com alunos de baixo rendimento académico, os professores, por exemplo, esperam menos tempo pelas respostas, dão menos pistas e reformulam menos frequentemente as questões, criticam mais, sentam-nos mais longe de si, têm uma interacção menos amigável e aceitam menos as ideias do aluno.

Foram identificadas várias características que afectam as expectativas dos professores: classe social, raça, origem familiar (famílias monoparentais), e o temperamento do aluno e diferenças entre sexos. A este nível, Barros (1992), na extensa revisão que consagra ao tema dos “professores e alunos pigmalhões”, conclui que “é mais fácil na educação fazer crescer ervas daninhas do que a boa semente” (p. 142). Tal dever-se-ia ao facto de algumas investigações terem comprovado o facto de os alunos, sobre os quais recaem menos expectativas, serem mais prejudicados do que os alunos altamente expectados, ou seja, a influência das expectativas negativas é maior do que a das positivas.

A importância da variável estatuto sociocultural é aqui relevante já que “como normalmente os alunos de estatuto sociocultural mais baixo são mais negativamente considerados, tornam-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas” (*ibidem*).

Conclusão

Procurámos, ao longo deste capítulo, evidenciar algumas das questões mais debatidas referentes ao construto da auto-eficácia (e.g. expectativas de auto-eficácia vs. expectativas de resultado), bem como evidenciar a estreita relação existente entre a auto-eficácia e o domínio escolar, seja através da sua relação, directa ou indirecta, com o rendimento escolar, seja através da sua ligação com a eficácia colectiva das escolas. Deste modo, parece-nos ter ficado demonstrada a utilidade da teoria da auto-eficácia na predição do comportamento e de futuras intervenções psicológicas ao nível do ajustamento individual e colectivo.

De acordo com Maddux (op. cit.), a teoria da auto-eficácia, através de um “vasto corpo de investigações”, contribuiu de três maneiras para o estudo do controlo percebido e da competência: “em primeiro lugar, a teoria da auto-eficácia enfatiza a distinção entre três importantes variáveis ligadas ao controlo pessoal e à motivação - expectativas de auto-eficácia, expectativas de resultado e valor do resultado. Em segundo, a teoria da auto-eficácia realça a medição destas variáveis, especialmente a auto-eficácia (...) [e] em terceiro lugar, e a mais importante, a teoria da auto-eficácia fornece um modelo de explicação das origens e efeitos das percepções do controlo percebido, de guias de mudança do comportamento humano e de desenvolvimento do ajustamento e adaptação” (p. 27).

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução

A teoria das concepções pessoais de inteligência enquadra-se numa abordagem sociocognitiva da motivação e da personalidade que procura compreender como “os indivíduos desenvolvem crenças que organizam o seu mundo e dão significado às suas experiências” (Dweck, 1999, xi). Estes conjuntos de crenças, que a autora apelida de “sistemas de significado”, criam diferentes mundos psicológicos, que variam entre os indivíduos porque se tratam de *concepções pessoais*, levando-os a “pensarem, sentirem e agirem de modo diferente em situações idênticas” (*ibidem*).

O trabalho de investigação que a autora tem levado a cabo no domínio da motivação teve como objectos de estudo “a descrição de *padrões de cognição-afecto-comportamento*, em contextos de realização, prossegue com a conceptualização de *objectivos de realização* que explicam a adopção de padrões diferenciados de realização, chegando à conceptualização mais geral de *concepções pessoais de inteligência*, que estão na base da adopção de objectivos diferenciados” (Faria, 1998, p. 23).

A importância da referida teoria passa, por um lado, pelo “ressurgimento (...) do estudo dos objectivos de realização e da motivação em geral, [e por outro], pelo abrir de novas fronteiras de investigação e conceptualização [que] gerou um conjunto alargado de evidências de grande importância teórica e empírica (...), capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização” (*ibidem*).

3.1 Delimitação conceitual

O estudo da inteligência tem sido uma das áreas de maior polémica no campo da Psicologia. Inúmeras correntes ou teorias (Almeida, 1983; 1994) apresentam concepções por vezes tão díspares que se torna “visível alguma “desorientação” entre os autores. Alguns deles reorientaram o seu domínio de estudo da inteligência para outras áreas mais sócio-motivacionais, como os estilos cognitivos e a criatividade. Esta desorientação é já sentida ao nível da terminologia [já que] termos diferentes são usados para designar as mesmas coisas, e vice-versa [pelo que] depreende-se que o conceito “inteligência” permanece bastante impreciso em termos da sua definição” (Almeida, 1994, p. 51).

Existem, segundo Sternberg, Conway e Ketron (1981), duas classificações gerais de investigação em inteligência: as *teorias explícitas*, que dizem mais respeito às construções de psicólogos e cientistas e que se baseiam em amostras de sujeitos realizando tarefas que se supõem medir o funcionamento intelectual (testes), e as *teorias implícitas*, que são construções/percepções pessoais (de psicólogos ou não). 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, op. cit., p. 42).

A relevância do estudo das teorias implícitas radica “(...) na importância que a inteligência tem na nossa sociedade e que faz com que seja útil sabermos o que as pessoas entendem por inteligência; porque estas teorias servem de facto como a base de uma avaliação diária e informal (como nos colégios ou entrevistas de emprego) e de

treino (como nas interacções pais-filhos) da inteligência; e porque estas teorias podem sugerir aspectos do comportamento inteligente que necessitam de compreensão mas que são postos de parte nas teorias explícitas da inteligência disponíveis” (Sternberg *et al.*, op. cit., p. 38).

As teorias implícitas individuais podem, de igual modo, ser conceptualizadas como “teorias pessoais de sucesso”, das quais fazem parte, por exemplo, a teoria atribucional de Weiner ou a teoria do abandono aprendido de Seligman, e que procura a compreensão, explicação e o prognóstico de situações que impliquem sucessos ou fracassos. No geral, as teorias pessoais de sucesso privilegiam “uma abordagem cognitivo-afectiva da motivação para a realização pois valorizam não só a percepção, análise e interpretação da realidade pelo sujeito mas também a importância de variáveis afectivas consequentes, antecedentes ou paralelas aos processos cognitivos; a influência desses elementos afectivos e cognitivos manifesta-se, quer na escolha de objectivos de realização, quer na orientação e implementação da acção (Fontaine & Faria, 1989, pp. 5 e ss.). Dado que a motivação é considerada como “resultado de um desenvolvimento diferencial” individual, dependente de todo um sistema de valores, normas e experiências passadas, valoriza-se necessariamente o estudo da motivação “numa perspectiva de construção histórico-social” (*ibidem*).

A importância da teoria das concepções pessoais de inteligência, desenvolvida por Dweck no âmbito do quadro teórico mais geral das teorias pessoais de sucesso, apresenta aspectos importantes a considerar que, “além da identificação de esquemas de imputação causal (...) realça a importância da interpretação pessoal das características das causas, variável de sujeito para sujeito [e para] a possibilidade do sujeito agir sobre a sua própria capacidade intelectual, ou seja de se identificar como agente do seu próprio desenvolvimento” (*ibidem*). Será importante salientar o facto de o valor da

inteligência, central na teoria de Dweck, nunca ser questionado, uma vez que a questão de se saber “*realmente*” o que ela é depende do modo como se aborda o conceito de inteligência (e.g. Jensen e Sternberg ou Wechsler), ou seja, tendo, por exemplo, em linha de conta abordagens do funcionamento intelectual de índole geneticista, ou ambientais e motivacionais, de diferenças culturais e mesmo do desacordo existente entre indivíduos que a consideram como capacidade ou potencial pessoal, imutável, ou como, numa perspectiva incremental, um conjunto de conhecimentos e aptidões individuais (Dweck, op. cit.).

3.2 Definição teórica

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, op. cit., p. 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; Dweck & Leggett, 1988; Fontaine & Faria, 1989).

3.2.1 Padrões de realização

Dweck (1986) evidencia dois padrões de realização que incluem não só atribuições mas também emoções, comportamentos e outras cognições. O aparecimento e a consequente “manifestação de um ou outro padrão de realização não depende da

capacidade real dos sujeitos e distingue-se particularmente pela produção de respostas diferenciadas perante situações de fracasso” (Faria, op. cit., p. 24).

Dweck qualifica esses padrões de realização, evidenciados em contextos escolares, “em *padrão debilitante*, com consequências negativas para a realização e persistência nas tarefas, sobretudo após o fracasso, e o *padrão orientado para a mestria*, com consequências positivas para a realização mesmo após o fracasso” (Fontaine & Faria, op. cit., p. 10). Os sujeitos que adoptam o primeiro padrão, designados como “*orientados para o fracasso*”, procuram evitar situações percebidas como difíceis enquanto que os sujeitos que adoptam o segundo padrão, “*orientados para a mestria*”, caracterizam-se pela “escolha de tarefas desafiadoras e por elevados níveis de realização e persistência perante obstáculos” (Faria, op. cit., p. 24).

Resultados de várias investigações da autora (*in* Faria, op. cit.) indicam que os sujeitos orientados para o fracasso e os sujeitos orientados para a mestria diferem não só no modo como interpretam os seus fracassos mas, também, na forma como percebem os seus sucessos. Assim, um estudo realizado por Dweck e Reppucci (1973, *in* Faria, op. cit.) concluiu que “os sujeitos orientados para o fracasso se responsabilizam menos pelos seus sucessos, ao atribuí-los a causas externas, logo mais dificilmente reproduzíveis” (*ibidem*).

As diferenças que as investigações verificaram existir entre os sujeitos orientados para o fracasso e os sujeitos orientados para a mestria após situações de fracasso revelam que, no caso dos sujeitos orientados para o fracasso, “começaram a evidenciar-se cognições negativas, atribuições para o fracasso a causas incontrolláveis, como falta de capacidade, afectos negativos, verbalizações irrelevantes para a realização, aborrecimento e aversão à tarefa, realização debilitada, com a utilização progressiva de estratégias menos adequadas e menos sofisticadas de resolução dos problemas

[enquanto que, pelo contrário,] os sujeitos orientados para a mestria, quando confrontados com os problemas de fracasso (...) evidenciaram um aumento de estratégias orientadas para a solução dos problemas que compreendiam auto-instruções e supervisão da sua própria realização, acompanhadas de um aumento do esforço, da atenção e da concentração [e] melhoraram o tipo de estratégias após o confronto com o fracasso” (*ibidem*). Segundo Dweck (1999), um factor crucial nas diferenças entre os sujeitos orientados para a mestria e os sujeitos orientados para o fracasso reside no facto de que para aqueles o fracasso não é percebido como um julgamento pessoal, diminuindo, deste modo, o consequente risco a nível pessoal de tentar resolver, de forma optimista, situações difíceis através do uso do esforço continuado, enquanto que para estes últimos parece ser a “inteligência no seu todo e talvez a sua auto-estima” que se encontra em avaliação e em risco (p. 10).

As diferenças nos padrões de realização evidenciadas pelos dois tipos de sujeitos não parecem ter relação com as capacidades dos sujeitos e as suas competências em determinados domínios de realização (e.g. Matemática) e “demonstram que a realização dos sujeitos em contextos escolares será mais cabalmente compreendida se aliarmos às explicações centradas na capacidade intelectual real dos sujeitos explicações de ordem motivacional, nomeadamente ao nível dos padrões de realização [sendo que] o padrão de realização de desistência não é característico apenas dos maus alunos” (Faria, 1998, p. 31).

3.2.2 Objectivos de realização

Dweck evidencia a relação dos padrões mencionados com diferentes objectivos de realização em contextos escolares, isto é, os indivíduos apresentam padrões de realização diferentes dado que prosseguem objectivos de realização diferentes. De facto,

os sujeitos com um padrão de persistência procuram sobretudo desenvolver a sua capacidade e os sujeitos com um padrão de desistência procuram demonstrá-la. Assim, um padrão debilitante terá na sua base a prossecução de objectivos centrados no resultado (mostrar competência) e um padrão orientado para a mestria resultará da prossecução de objectivos centrados na aprendizagem (tornar-se competente) (Fontaine & Faria, op. cit., p. 10).

Nos objectivos centrados no resultado, “os indivíduos procuram obter julgamentos favoráveis da sua competência ou evitar julgamentos negativos sobre a sua competência [enquanto que nos objectivos centrados na aprendizagem], os indivíduos procuram um aumento da sua competência, compreender ou resolver algo de novo” (Dweck, 1986, p. 1040). Por outras palavras, os indivíduos que perseguem o primeiro tipo de objectivos (também denominados de objectivos normativos ou de capacidade porque o estudante tem como objectivo comparar-se favoravelmente com os outros) encontram-se preocupados com o seu nível de inteligência já que “desejam parecer inteligentes (para eles e para os outros)”, e não, de alguma forma, intelectualmente incapacitados. Por outro lado, aqueles que adoptam o segundo tipo de objectivos (objectivos de mestria ou de tarefa) têm como meta tornarem-se, numa perspectiva desenvolvimentista, mais inteligentes (Dweck, 1999).

A autora considera que os dois tipos de objectivos são perfeitamente “naturais” e idênticos no que se refere à percentagem de alunos que os escolhem (50% para cada um), embora os resultados apontem no sentido de que uma ênfase demasiado elevada nos objectivos centrados no resultado possa ser “um perigoso sinal”. Este perigo relaciona-se com o “afastamento dos objectivos de aprendizagem, levando os estudantes a porem de parte oportunidades valiosas de aprendizagem se se envolverem em

qualquer risco de errar [e pode] fomentar uma resposta de desânimo ou desistência” (*ibidem*, p. 16).

Uma investigação de Elliott e Dweck (1988, *in* Faria, op. cit.) procurou verificar a relação entre objectivos de aprendizagem e padrões de realização e o modo como estes são determinados por aqueles. Dado que a prossecução de objectivos centrados no resultado nem sempre implica a adopção de padrões de desistência, foi introduzida uma variável moderadora, a confiança na capacidade intelectual própria. O estudo “demonstrou experimentalmente que os sujeitos com diferentes objectivos de realização escolhem tarefas com diferentes graus de dificuldade. Os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado escolhem tarefas em que os riscos estão controlados, ou seja, tarefas que põem à prova competências familiares, de modo a minimizar os resultados negativos e a oferecer garantia absoluta de sucesso [enquanto que,] pelo contrário, os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem escolhem tarefas que maximizam as suas possibilidades de desenvolvimento, centrando-se no interesse intrínseco e instrumental das mesmas” (pp. 32 e ss.). A importância da variável confiança na capacidade própria só se verificou relevante para os sujeitos que prosseguiam objectivos centrados no resultado. Os sujeitos com reduzida confiança na capacidade própria adoptam um padrão de realização de desistência, ao passo que os sujeitos que possuem níveis elevados de confiança na capacidade própria adoptam um padrão de realização persistente. Estes sujeitos são “*pseudo-orientados para a mestria*, já que, apesar de se assemelharem aos sujeitos que prosseguem objectivos de aprendizagem, ao contrário destes, estão dispostos a sacrificar oportunidades de aprendizagem em troca de situações que permitam demonstrar competência” (p. 36).

A vulnerabilidade dos estudantes que adoptam objectivos centrados nos resultados é maior quando existe uma focalização, por parte destes, na possibilidade de fracasso e da sua necessidade de o evitar (Dweck, op. cit.).

3.2.2.1 Objectivos de realização e escolhas vocacionais

A existência de objectivos de realização distintos permite compreender melhor a natureza das escolhas de opções desafiadoras ou, pelo contrário, daquelas que se encontram abaixo das capacidades reais dos alunos. O exemplo paradigmático é a Matemática, disciplina que apresenta temas curriculares distintos e onde os conhecimentos de uns não são necessariamente úteis para outros. Tal facto “implica, portanto, no início das aprendizagens, maiores incertezas, tacteamento, erros e se não permite mostrar-se sempre competente, pela diversidade das tarefas e experiências que proporciona, permite tornar-se progressivamente mais competente. Os sujeitos com objectivos centrados nos resultados escolherão menos este tipo de área do que aqueles com objectivos de aprendizagem” (Fontaine, 1990, p. 118).

A diferenciação de géneros na realização para a Matemática ou para as áreas verbais tem sido motivo de análise e reflexão sendo que, em resumo, “a matemática parece diferir das áreas verbais no modo como parece ser mais compatível com os padrões motivacionais de rapazes brilhantes e menos com os das raparigas igualmente brilhantes” (Dweck, 1986, p. 1045). Várias investigações têm precisamente demonstrado diferenças de género nas expectativas futuras sobre o prosseguimento de estudos em Matemática, mesmo quando não existe diferenciação de género nas percepções de aptidão para a matemática, e nas expectativas actuais acerca dos estudos na referida disciplina. Tal facto poderá estar directamente relacionado com o facto de as raparigas brilhantes “preferirem tarefas sobre as quais elas estão certas das aptidões e do

sucesso, ao passo que os rapazes brilhantes são mais atraídos por tarefas desafiadoras da mestria” (*ibidem*).

Estudos recentes de Dweck (1999; Mueller & Dweck, 1998) indicam que a crença ingénua no reforço positivo através da atribuição dos bons desempenhos dos alunos à sua capacidade pode ter efeitos negativos na motivação e na realização dos estudantes, sendo que, para a questão em análise (“o paradoxo das raparigas brilhantes”), a autora (1999) afirme que a “ironia reside no facto da maturação precoce e das capacidades auto-regulatórias serem, mais tarde, motivo de vulnerabilidade motivacional (...) [uma vez] que para o desenvolvimento dos padrões motivacionais debilitantes serão os sucessos iniciais das raparigas brilhantes, com os consequentes elogios de professores e pais sobre a sua *inteligência* e a sua rectidão, um dos factores a ter em conta” (p. 124, os *itálicos* são nossos). Daí a ênfase que a autora coloca no reforço positivo sobre desafios, esforço e uso de estratégias em relação às raparigas.

3.2.2.2 Consequências cognitivas, emocionais e comportamentais dos objectivos de realização

A realização e a persistência dos sujeitos pode, por vezes, ser afectada de modo negativo dado que “a prossecução de diferentes objectivos de realização (...) conduz à adopção de padrões diferenciados de cognição-emoção-comportamento” (Faria, 1998, p. 37). De facto, existem consequências cognitivas, emocionais e comportamentais distintas consoante a adopção por um dos objectivos de realização, sendo que são os sujeitos com objectivos centrados nos resultados que apresentam um maior número de efeitos e consequências negativas.

Por exemplo, em termos cognitivos, e segundo estudos efectuados por Leggett e Dweck (1988, *in* Faria, op. cit.), verificaram-se diferenças acerca da relação entre o

esforço e a capacidade (inversa vs. cumulativa) em função dos objectivos de realização adoptados. Os autores citados “observaram que os sujeitos que adoptam objectivos centrados no resultado usam a regra inversa entre o esforço e a capacidade para atribuir os resultados: com efeito, o resultado será um reflexo mais fiel da capacidade se não tiver sido produzido por outro factor “parasita” como o esforço. [Por oposição, os sujeitos que adoptam objectivos centrados na aprendizagem] usam a regra da relação cumulativa entre esforço e capacidade, visto o esforço estimular a manifestação de capacidade” (p. 38).

As consequências a nível afectivo, sobretudo após o confronto com situações de fracasso, são visíveis, em indivíduos que prosseguem objectivos centrados no resultado, na percepção de tarefas que requerem um esforço elevado como uma “ameaça à sua auto-estima, já que se podem saldar por um fracasso e suscitar atribuições de baixa capacidade [associadas a sentimentos] de ansiedade, vergonha, depressão, aborrecimento e desvalorização de si próprio e da tarefa” (*ibidem*). O oposto sucede com os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem dado que o fracasso não é sinónimo de ameaça à respectiva auto-estima, mas sim de “desafio e o esforço investido para o ultrapassar é fonte de motivação intrínseca, prazer e orgulho” (*ibidem*).

Por último, e em termos comportamentais, a escolha de tarefas varia consoante a adopção dos diferentes objectivos de realização. Tarefas com uma elevada probabilidade de sucesso são mais facilmente escolhidas por sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado já que estas não representam a hipótese do confronto “com desafios, dificuldades, ambiguidade e possibilidade de errar (...) [com] a consequente ameaça de dar mostras de incompetência” (*ibidem*). A ameaça do fracasso sentida por estes sujeitos reflecte-se, por conseguinte, na escolha de tarefas ou muito

fáceis (sucesso, *a priori*, garantido) ou muito difíceis (desculpabiliza a eventualidade de um fracasso, não representando, por isso, um sinal de baixa capacidade). Estes indivíduos costumam sacrificar oportunidades de aprendizagem que colocam risco de erros e de dificuldades (Dweck & Leggett, 1988). Ao contrário, “as tarefas escolhidas pelos indivíduos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem (...) permitem-lhes obter informações acerca das suas competências e capacidades, possibilitando-lhes o planeamento de estratégias mais adequadas e o estabelecimento de padrões mais adaptados de realização” (Faria, 1998, pp. 39 e 40).

A questão de se saber o que leva os sujeitos a adoptar diferentes objectivos de realização radica, segundo Dweck (1986, 1988, 1999), nas concepções pessoais de inteligência que “determinam a escolha de objectivos de realização particulares e a consequente adopção de padrões de realização específicos” (Faria, 1998, p. 40).

3.2.3 Concepções pessoais de inteligência

A “obsessão” sentida pelos estudantes acerca do seu nível de inteligência é, precisamente, o modo particular como eles a pensam. A preocupação sobre a capacidade, a natureza e a demonstração da inteligência “implica pensá-la como uma coisa fixa, concreta. Só se tem uma certa quantidade de inteligência, sendo por isso preferível mostrar que é suficiente ou escondê-la, se não for esse o caso. O que leva alguns estudantes a perseguirem objectivos centrados na aprendizagem será um modo diferente de encarar e pensar a sua própria inteligência (...), mais dinâmica e maleável, algo que pode ser desenvolvido através do esforço pessoal” (Dweck, 1999, p. 20).

A *concepção estática* “envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável (...) [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, 1998, p. 42).

Os sujeitos que adoptam a concepção estática acreditam que a quantidade de inteligência que possuem é fixa e, portanto, passível de demonstração pela realização e de avaliação pelos resultados obtidos, ou seja, estes sujeitos prosseguem objectivos centrados nos resultados e seguem um padrão de realização de desistência. De modo inverso, os sujeitos dinâmicos 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. Na situação de fracasso, os sujeitos com concepções dinâmicas de inteligência procuram relativizá-lo, adoptando um padrão de persistência.

Investigações (*in* Dweck, 1999, p. 21 e ss.) demonstraram que a adopção da teoria estática encontra-se relacionada com as preocupações dos estudantes nos seus desempenhos e em parecerem “inteligentes”. Por outro lado, os estudantes que adoptam uma teoria “maleável” da inteligência são levados a procurar novas situações de aprendizagem e a desenvolver as suas capacidades, sem preocupações de maior acerca do quão “inteligentes” eles possam parecer no imediato. De igual modo, as teorias de inteligência têm uma relação causal na escolha que os estudantes fazem dos diferentes objectivos de realização (Dweck & Leggett, 1988).

Dweck (1999) salienta o facto de algumas das suas investigações apontarem um dado importante na prática psicológica junto de alunos “estáticos” e que se refere ao carácter “maleável” das concepções pessoais de inteligência, ou seja, é possível

“manipular” experimentalmente as teorias da inteligência. É citada uma investigação de Bergen (1992), em que eram fornecidos a estudantes universitários dois falsos artigos científicos acerca do desenvolvimento precoce de um menino, cada um deles explicando a referida precocidade através da perspectiva estática (inteligência inata e fixa) ou dinâmica (estímulos ambientais). O autor verificou que os respectivos artigos tiveram um impacto profundo nas teorias de inteligência que os estudantes mantinham e na sua persistência face a situações de fracasso. De igual modo, Dweck e Leggett (1988), através da exposição de relatos diferenciados (estáticos ou dinâmicos) sobre indivíduos notáveis como Albert Einstein, Hellen Keller e a criança campeã do cubo mágico de Rubik, e onde dois grupos de sujeitos deveriam escolher o tipo de tarefas a realizar (centradas no resultado vs. centradas na aprendizagem), verificaram que a “manipulação experimental das concepções pessoais de inteligência tinha afectado a escolha do tipo de tarefas. Assim, os sujeitos que tinham sido expostos a uma concepção dinâmica de inteligência escolhiam as tarefas com objectivos centrados na aprendizagem com maior frequência do que os outros, que tinham sido expostos a uma concepção estática, e que escolhiam essencialmente as tarefas com objectivos centrados no resultado” (Faria, 1998, p. 45).

Stone (1998, *in* Dweck, 1999) corroborou, na sua investigação com alunos do 5º ano de escolaridade, dados anteriores sobre a influência das teorias de inteligência na adopção de diferentes objectivos de realização e demonstrou que os objectivos centrados no resultado podem ter significados diferentes para os indivíduos “estáticos” ou “dinâmicos”. Assim, para estes últimos, “os objectivos centrados no resultado testam aptidões específicas num determinado momento [enquanto que para os primeiros] a mesma tarefa testa a sua inteligência global actual e na adultez [o que leva Dweck a afirmar] que esta diferença pode criar uma preocupação e medo de fracassar entre os

estáticos (...) mas pode permitir aos dinâmicos uma adopção flexível e coordenada de ambos os objectivos de realização” (p. 28).

Stipek e Gralinski (1996), num estudo acerca da relação entre as crenças que as crianças possuem sobre a inteligência e os desempenhos académicos, afirmam “que embora uma orientação para a mestria tenha vantagens, uma orientação para os desempenhos pode ser melhor do que não ter de todo objectivos académicos” (p. 406). Concordando com Dweck acerca dos efeitos negativos que uma orientação para os desempenhos pode ter em crianças com baixos níveis de confiança, os autores não a interpretam automaticamente como má ou negativa, tendo, pelo menos, em linha de conta o uso activo de resolução de problemas. Os autores afirmam, no entanto, e corroborando resultados de outras investigações (cf. Dweck, 1999, pp. 29-38), que “as crenças das crianças acerca da sua inteligência e desempenhos são poderosos preditores dos resultados de realização alcançados e com um efeito na orientação de objectivos e nas estratégias de resolução de problemas” (*ibidem*).

O modelo teórico foi sistematizado por Bergen e Dweck (1989, *in* Faria, 1998) numa estrutura de três níveis. O primeiro nível, designado por *estrutural*, compreende as concepções pessoais de inteligência. No segundo nível, denominado por *motivacional*, “encontram-se os objectivos que os sujeitos adoptam em relação aos atributos que valorizam (por exemplo, a inteligência), cuja escolha é determinada pelas concepções pessoais acerca desses atributos. [Finalmente, no terceiro nível], designado por *real*, encontram-se os padrões coerentes e distintos de cognições-afecto-comportamento, manifestados na prossecução dos objectivos de realização, que se originam em torno destes mesmos objectivos” (pp. 49 e 50).

As diferenças nas concepções pessoais de inteligência “têm as suas raízes nas etapas iniciais do desenvolvimento, quando os sujeitos “estáticos” se começam a

orientar para os resultados e para a comparação social, enquanto que os sujeitos dinâmicos se centram mais no processo e nas acções conducentes aos resultados desejados. Estas orientações diferenciadas conduziriam a preocupações diferentes no domínio da realização, ou seja, a preocupação com a avaliação positiva e os juízos favoráveis de competência (concepção estática) vs. a preocupação com o desenvolvimento da inteligência através do exercício de esforço (concepção dinâmica), originando assim concepções pessoais de inteligência distintas.” (Faria, 1997, p. 80).

Numerosos estudos têm sido realizados com o objectivo de validar empiricamente a relação entre concepções pessoais de inteligência e objectivos de realização (Faria, 1998). A autora chama a atenção para um aspecto que nos parece de particular importância, ou seja, já que os sujeitos parecem adoptar concepções de inteligência diferentes em diferentes situações, será talvez mais “apropriada uma conceptualização das concepções pessoais de inteligência que integre ambas as orientações, estática e dinâmica, enquanto aspectos ou formas qualitativamente diferentes de um mesmo construto, o *autoconceito*.” (*ibidem*, p. 47, os itálicos são nossos).

3.3 Investigações em contexto português

Em relação ao construto das concepções pessoais de inteligência foram realizados no nosso país estudos transversais e longitudinais (Faria, 1990, 1996, 1998). Em relação ao segundo tipo de estudo, longitudinal sequencial, com estudantes do quinto ao décimo-primeiro anos de escolaridade, que obedeceu a dois momentos distintos de avaliação, separados por dois anos de intervalo, “pretendeu-se, com a sua realização, observar, descrever e explicar o desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência (...) e das suas relações com o rendimento escolar durante a adolescência,

analisando alguns dos potenciais determinantes da mudança (ou constância) intra-individual destas variáveis, bem como as diferenças em função dos grupos de pertença dos sujeitos nesta mudança (ou constância) (Faria, 1998, p. 414).

O processo de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência foi considerado em dois vectores distintos, a saber, “as diferenças de idade ou nível de escolaridade foram consideradas factor de “apreciação” das mudanças desenvolvimentais, e as diferenças em função do sexo e do NSE factores de “diferenciação” dos contextos de existência” (p. 416).

Várias hipóteses se colocam em relação às variáveis enunciadas a partir de estudos transversais realizados no contexto português (*in* Faria, 1996). Temos, deste modo, que, em relação ao desenvolvimento intra-individual, mais concretamente ao desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência com o tempo, “os resultados dos estudos transversais, realizados no contexto Português, demonstram uma evolução das concepções pessoais de inteligência no sentido de concepções progressivamente mais dinâmicas” (p. 18). A autora, procurando explicar os resultados no contexto português, dada a falta de estudos norte-americanos relativos à evolução das concepções pessoais de inteligência com a idade, formulou a hipótese de o contexto escolar poder ter um efeito uniformizante no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência, ou seja, “o efeito de uniformização escolar operar-se-ia em termos da selecção dos alunos com concepção dinâmica e não em termos da socialização para a adesão a tais representações” (*ibidem*). O desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência é conceptualizado em termos de duas hipóteses alternativas: “o desenvolvimento de concepções de inteligência progressivamente mais dinâmicas, devido ao efeito uniformizante da escola que conduz à adesão a tais representações, ou à selecção dos sujeitos com concepções de inteligência mais dinâmicas: o efeito de

uniformização da escola opera em termos da selecção dos alunos com concepções dinâmicas, provocando o abandono selectivo dos alunos com concepções estáticas” (p.19).

Em relação às diferenças inter-individuais na mudança intra-individual das concepções pessoais de inteligência, são considerados os papéis das seguintes variáveis, o ano de escolaridade, o sexo, o NSE e a zona de residência.

Relativamente ao papel do ano de escolaridade na mudança intra-individual, constatou-se uma “evolução progressiva das concepções pessoais de inteligência num sentido mais dinâmico, observada nos estudos transversais no contexto Português [levando a autora] a prever que esse desenvolvimento com o tempo, ocorrerá de forma regular, igual e no mesmo sentido em todos os anos de escolaridade” (p. 19). De notar que os estudos transversais não permitem distinguir os efeitos de idade dos de coorte, pelo que só um estudo de carácter longitudinal permitirá “comprovar se as diferenças de ano, previamente observadas (...) são ou não específicas a cada coorte” (*ibidem*).

Estudos empíricos no contexto norte-americano têm demonstrado a existência de diferenças, em função do sexo, entre as concepções de inteligência e os padrões de realização, adoptando as raparigas concepções mais estáticas de inteligência e padrões de realização de desistência (*in* Faria, op. cit.). No entanto, os resultados de estudos realizados no contexto português apontam no sentido da não existência de “diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas concepções pessoais de inteligência (...) [sustentando] a hipótese da existência de uma diferença cultural importante, entre o contexto Português e o contexto Norte-Americano” (p. 20).

O estudo de diferenças relativas ao papel do NSE e da zona de residência tem sido escasso no contexto norte-americano, sendo que “no único estudo em que compara sujeitos de NSE baixo e alto, não foram observadas quaisquer diferenças significativas

nos padrões de realização entre sujeitos de NSE diferentes [embora, em estudos transversais realizados com adolescentes portugueses, tenha sido evidenciada] a existência de diferenças (...) entre os sujeitos de NSE baixo e os de NSE alto: os de NSE baixo apresentaram concepções significativamente mais “estáticas” do que os de NSE alto” (*ibidem*). O efeito de zona de residência não tem revelado diferenças significativas nas concepções pessoais de inteligência.

Em termos gerais, os resultados do estudo longitudinal, nos dois momentos de avaliação, confirmaram os resultados acima descritos. Deste modo, “(a) as diferenças em função do ano de escolaridade vão no mesmo sentido de estudos anteriores, com os sujeitos dos anos de escolaridade superiores a apresentarem-se menos estáticos (mais dinâmicos) do que os dos anos de escolaridade inferiores; (b) as diferenças de NSE evidenciam mais uma vez que os sujeitos de NSE alto se apresentam menos estáticos (mais dinâmicos) do que os de NSE médio e baixo; (c) mantém-se a ausência de diferenças entre os sexos nos dois momentos de avaliação” (Faria, 1998, p. 421).

A evolução das concepções pessoais de inteligência com o tempo não se verificou, bem como “qualquer influência significativa dos factores de diferenciação inter-individuais na constância intra-individual [pelo que] estes resultados infirmam a hipótese da socialização uniformizante da escola e serão, eventualmente, compatíveis com a da selecção baseada sobre a adesão a concepções pessoais de inteligência dinâmicas” (Faria, 1996, p. 24). No sentido de apoiar esta hipótese, tornou-se necessário uma análise comparativa das concepções pessoais de inteligência entre os alunos “perdidos” ao longo do estudo e os alunos que permaneceram no estudo longitudinal. Foi tida em linha de conta uma análise comparativa das diferenças de ano nas concepções pessoais de inteligência para os NSE alto, médio e baixo dado que, entre os dois momentos de avaliação do estudo longitudinal, ocorreu uma perda selectiva de

sujeitos oriundos, na maioria, do NSE baixo. Verificou-se que os sujeitos “perdidos” possuíam concepções de inteligência estáticas pelo que “perderam-se os alunos que poderiam evoluir mais e ficaram os que, provavelmente, não sofreriam grandes alterações em termos de evolução nas concepções pessoais de inteligência, justificando-se assim a ausência de diferenças intra-individuais entre as duas fases” (Faria, 1998, p. 424).

Embora nem todos os alunos “perdidos” ao longo do estudo longitudinal o fossem por motivos de abandono escolar, pelo que as conclusões deverão ser relativizadas, parece ter ficado demonstrado o papel penalizador da escola em que aos alunos “estáticos” não lhes foram “proporcionadas experiências susceptíveis de promover as concepções pessoais de inteligência (...), num sentido mais dinâmico, limitando-se a exigir este tipo de concepção, penalizando (...) os sujeitos com concepções estáticas, mais orientados para o resultado e para a comparação social [pelo que será de realçar] a importância da implantação de uma intervenção psicológica deliberada, no sentido de promover o desenvolvimento de estratégias mais adequadas para lidar com as situações de fracasso e com a pressão avaliativa do contexto escolar” (Faria, 1996, pp. 30 e ss.).

Conclusão

A teoria das concepções pessoais de inteligência, ao inserir-se numa perspectiva sociocognitiva, procura fornecer uma visão diferente do construto inteligência, mais orientada para a sua componente motivacional do que para uma análise essencialmente psicométrica, desenvolvimentista ou mesmo cognitivista. De facto, como refere Dweck (1999), “a questão reside em saber porque razão às vezes as pessoas funcionam bem e outras vezes mal, comportando-se de maneiras que são derrotistas ou destrutivas [isto é] compreender melhor porque algumas pessoas excedem as expectativas enquanto que outras não atingem todo o seu potencial” (xii).

A importância do estudo da inteligência passa, em grande medida, pela sua compreensão “*como uma adaptação bem sucedida no mundo real que nos cerca, [o que torna] essencial o conhecimento acerca de tais relações*” (Sternberg, 1981, in Almeida, 1983, p. 11). A teoria desenvolvida por Dweck procura, de igual modo, perceber como as nossas concepções, acerca de algo tão importante como é a inteligência, afectam os nossos desempenhos e objectivos através de consequências cognitivas, afectivas e comportamentais. De facto, a ênfase colocada pela perspectiva sociocognitiva evidencia a importância que as crenças e motivações individuais têm no nosso dia-a-dia, procurando, de certo modo, relativizar o peso mais objectivo que o estudo da inteligência tem tido no campo da Psicologia.

CAPÍTULO IV

AUTOCONCEITO

Introdução

O estudo do autoconceito tem raízes históricas profundas que tiveram, no presente século, a sua expressão científica através da Psicologia. Por ser um construto polissémico e por ser considerado como a “natureza essencial” do Homem, as abordagens de investigação têm sido numerosas mas com resultados contraditórios previsíveis. A abordagem privilegiada neste capítulo pertence, segundo Bracken (1996) à “segunda geração” teórica e prática de modelos do autoconceito: o modelo de Marsh/Shavelson. De facto, o referido modelo, que se insere no paradigma sociocognitivo, apresenta um amplo corpo de investigações, nomeadamente no campo educacional, com importantes e valiosos resultados.

Procuraremos neste capítulo evidenciar os aspectos mais gerais do autoconceito e uma das suas facetas cuja importância nos interessa particularmente: o autoconceito académico e as suas relações com o rendimento académico dos alunos. De igual modo, faremos uma análise dos estudos diferenciais em função da idade/ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico e das investigações efectuadas no contexto português.

Por último, procuraremos proceder à construção de um modelo das três variáveis motivacionais consideradas no presente trabalho de investigação: a auto-eficácia, as concepções pessoais de inteligência e o autoconceito.

4.1 Delimitação conceptual

O estudo do autoconceito, “o núcleo mais central da personalidade e da existência e o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Veiga, 1995, p. 25) radica a Sócrates e Platão, embora somente no final do século passado e nas primeiras décadas deste século autores tão importantes como James, Freud, Watson ou Allport tenham conferido um cunho científico ao conceito em causa. A resposta à frase socrática *conhece-te a ti mesmo* tem sofrido alterações ao longo da história do pensamento ocidental. Enquanto uns (e.g. Rogers) acreditam ser o autoconceito (“self”) a unidade básica para o estudo do comportamento humano, outros (e.g. behavioristas como Watson e Skinner) negam o estudo e a procura de conhecimento do “self”, vindo, aliás, ao encontro de Hume, filósofo empirista do século XVIII, para quem a observação e definição do “self” eram impossíveis de atingir (para uma análise mais detalhada das raízes históricas de temas contemporâneos ligados ao autoconceito cf. Harter, 1996; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Simões, 1997; Veiga, 1995; Wylie, 1974).

A importância dos trabalhos de William James, geralmente reconhecido como o primeiro psicólogo a desenvolver uma *teoria* do autoconceito, é ainda hoje considerada como tendo “antecipado muitos dos desenvolvimentos subsequentes nas teorias do autoconceito [uma vez que desenvolveu noções tão importantes como] (a) a distinção entre o Eu enquanto conhecedor (“The I”) ou agente activo e o Eu enquanto conhecido (“The Me”); (b) a natureza multifacetada e hierárquica do autoconceito (...); (c) o *self* social baseado no reconhecimento que os indivíduos recebem dos seus pares (...); e (d) a definição da auto-estima como a relação entre o sucesso, as pretensões de sucesso e a importância subjectiva individual” (Marsh & Hattie, 1996, p. 38). A terminologia utilizada por Simões (op. cit.) refere o “I” como “o aspecto do Eu que organizaria e

interpretaria, de forma subjectiva, a experiência do indivíduo (*Eu-come-Sujeito*) [enquanto que o “Me”], representaria o Eu enquanto conhecido (*Eu-come-Objecto*), que seria constituído pelas características materiais (corpo, família, bens), pelas características espirituais (...) e pelas características sociais (relações, papéis, personalidade), características que conferem ao sujeito a sua individualidade” (p. 197). Harter (1996), na sua análise da necessidade de distinguir entre o “I-Self” e o “Me-Self”, refere a sua “incrível viabilidade [não deixando de notar, contudo, que] empiricamente tem sido devotada uma maior atenção ao estudo do *self* como objecto do conhecimento e avaliação do indivíduo” (p. 6).

Hattie (op. cit., p. VIII) nota a confusão de terminologia entre conceitos que aparecem muitas vezes na literatura científica como sinónimos (e.g. *self*, auto-percepção, auto-imagem, auto-identidade, auto-controlo, etc.) e Veiga (op. cit.) salienta a este propósito que a delimitação do construto autoconceito parece advir “(...) da utilização de termos psicológicos diferentes que, muitas vezes, significam a mesma coisa [e da] complexidade do autoconceito, das numerosas facetas desta entidade psíquica, da variedade de termos utilizados e das diferentes perspectivas teóricas existentes” (pp. 26 e ss.). Hattie (op. cit.) refere mesmo a inexistência de uma frase redutora que possa descrever o autoconceito já que, na sua opinião, “existe um conjunto de frases que descrevem o autoconceito, que não são inconsistentes entre si e que se referem a uma variedade ampla de situações” (p. 6).

A investigação científica do autoconceito tem tido, nos últimos 15 anos, um desenvolvimento notável com mais de 11.000 artigos recenseados na base de dados PsychINFO, reflexo da importância que o artigo de Shavelson, Hubner e Stanton publicado na década de 70 (1976), considerada por Tom Wolfe a década do Eu (“Me”, in Hattie, op. cit., p. 1), teve no levantamento das “inconsistências” existentes nas

definições e investigações metodológicas do construto (Bracken, 1996). A falta de uma base de apoio teórica, de carácter heurístico, fez com que o estudo do autoconceito sofresse “tal como muitos outros construtos psicológicos, do facto de toda a gente saber o que é e de os investigadores não sentirem a necessidade de fornecer uma qualquer definição teórica para aquilo que pretendem medir” (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984, p. 940).

Existem, segundo Veiga (op. cit., pp. 33 e ss.), cinco paradigmas que têm como tema de estudo o autoconceito: 1) “o *paradigma da conceptualização diferencial* que, através do uso sistemático da análise factorial, tem vindo progressivamente a confirmar a multidimensionalidade do autoconceito, considerando a existência de uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância (...) tendo igualmente produzido um importante trabalho no estudo das diferenças no autoconceito em função de grupos de pertença”; 2) a *perspectiva “behaviorista”*, que considera como válido o estudo do autoconceito enquanto explicação de comportamentos apenas se estes puderem ser observados e quantificados (é muitas vezes imputada ao paradigma comportamental a culpa do facto de entre as décadas de 1920 a 1960 se ter, em grande parte, negligenciado o estudo do *self* dada a “aura de misticismo”, próxima da ideia de alma, que a noção de autoconceito comportava, cf. Hattie, op. cit., pp. 29-32); 3) o *paradigma cognitivo-social* enfatiza os factores contextuais e o processamento de informação já que “ao centrar-se na maneira como as pessoas se percebem a si próprias como tal e em relação com os demais, o posicionamento cognitivo-social defende, contrariamente à psicanálise, que o estudo do autoconceito se processe através de métodos autodescritivos, em que o indivíduo possa descrever as suas experiências conscientes.” (Veiga, op. cit., p. 33). Marsh, Byrne e Shavelson encontram-se entre os autores mais importantes deste paradigma; 4) nas *perspectivas desenvolvimentistas*, a psicanálise, ao

centrar-se na dinâmica do inconsciente, não valoriza o autoconceito “fenomenológico”, interessando-se antes pela avaliação do autoconceito inconsciente através de testes projectivos, que, diga-se, têm sido alvo de inúmeras críticas de ordem metodológica; e finalmente, 5) a *perspectiva cognitivo-desenvolvimentista* salienta o carácter dinâmico do autoconceito, cujas percepções variam conforme a idade e o grupo de pertença sendo que “o autoconceito se vai construindo ao longo de toda a vida, é um construto que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões” (*ibidem*).

Marsh e Hattie (1996), considerando a proposta de Soares e Soares (1977), analisam as perspectivas teóricas acerca da estrutura do autoconceito “através da analogia com modelos de inteligência correspondentes (...) tendo em linha de conta, porém, os perigos de extrapolar modelos de uma disciplina para a outra” (p. 39, cf. Faria & Fontaine, 1990, p. 98). Deste modo, a autores tão importantes para o estudo da inteligência como Spearman, Thurstone, Cattell, Guilford ou Piaget corresponderiam, respectivamente, os modelos unidimensionais, factoriais multidimensionais, factoriais hierárquicos e os modelos taxonómicos. Um exemplo desta analogia é a consideração do factor g, aptidão geral ou energia mental, de Spearman e a posição unidimensional do autoconceito, em que só se considera um factor geral ou esse mesmo factor domina os factores mais específicos (para uma análise mais pormenorizada ver Marsh & Hattie, op. cit., pp. 38-55).

4.2 Definição teórica

Byrne e Shavelson (1986) evidenciam, na grande parte dos estudos efectuados sobre a estrutura do autoconceito, “(a) a falta de uma clara base teórica, (b) a utilização de instrumentos de qualidade psicométrica inferior, [facto já posto em evidência por

Wylie (op. cit.), em que somente sete instrumentos, num total de noventa e três, obtiveram índices aceitáveis de validade concorrente], e (c) o uso inapropriado de procedimentos metodológicos” (p. 474). Apresentam, assim, um modelo do autoconceito que posteriormente terá a contribuição de Marsh e que ficará conhecido como o modelo de Marsh/Shavelson, desenvolvido no campo da Psicologia Educacional (Byrne, 1996; Byrne & Shavelson, 1986; Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Hattie, 1992; Marsh, 1990, 1997; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Bolus, 1982).

A investigação no domínio do autoconceito tem tido enormes desenvolvimentos nos últimos 25 anos, embora as “milhares” de investigações realizadas no período considerado tenham deficiências metodológicas (cf. Byrne & Shavelson, 1986; Marsh & Hattie, 1996), é aquilo que Hattie (*in* Marsh & Hattie, op. cit., p. 56) descreve de “empirismo poeirento” para qualificar os estudos sobre o autoconceito. Não será, portanto, de admirar a extrema importância que Shavelson *et al.* (1976) tiveram no “trabalho de integração dos vários aspectos comuns às diferentes definições, revelando a existência de 17 dimensões conceituais nas quais podiam ser classificadas as múltiplas definições do autoconceito” (Faria & Fontaine, op. cit., p. 98).

De acordo com este modelo, o autoconceito é definido como sendo, em termos gerais, “as percepções individuais de uma pessoa formadas através da experiência e das interpretações do seu meio ambiente. Elas são especialmente influenciadas pelas avaliações dos outros significativos, reforços e atribuições pelo comportamento individual de cada um” (Marsh & Hattie, op. cit., p. 58). De acordo com Shavelson *et al.* (1976), o autoconceito é um construto hipotético, potencialmente útil na explicação e predição dos comportamentos, sendo a sua importância considerada tanto como “um resultado e como uma variável mediadora que ajuda a explicar outros resultados” (*ibidem*). Constitui, assim, um “elemento essencial da personalidade” (Fontaine, 1991,

p. 14), 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, op. cit., p. 98).

O autoconceito é, segundo o modelo apresentado, descrito como possuindo sete importantes características: 1) *organizado e estruturado*, ou seja, o indivíduo é capaz de sintetizar as suas experiências de vida organizando-as e simplificando-as, atribuindo-lhes, deste modo, um sentido próprio; 2) *multifacetado*, dado que as experiências podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes (e.g. área escolar, aceitação social); 3) *hierárquico*, isto é, a existência de uma dimensão geral (autoconceito geral), no topo da hierarquia, pressupõe a divisão em componentes mais específicas (e.g. autoconceito académico e autoconceito não-académico) que, por sua vez, se subdividem dentro da mesma área (e.g. autoconceito a Matemática e autoconceito no domínio social), na base da hierarquia; 4) *estável*, sendo esta estabilidade tanto maior quanto mais próxima estiver do topo da hierarquia, ou seja, o autoconceito geral, no topo da hierarquia, é estável mas à medida que nos vamos aproximando da base hierárquica o autoconceito torna-se progressivamente específico a situações e, como consequência, menos estável; 5) *desenvolvimental*, dado que o autoconceito não é uma entidade imutável, mas evolui de categorias indiferenciadas e gerais em idades inferiores para categorias diferenciadas e específicas, centradas nas próprias experiências dos indivíduos; 6) *avaliativo*, ou seja, segundo os autores, a componente avaliativa do autoconceito (“Eu sou bom a Matemática”) estaria directamente ligada com a auto-estima, sendo o autoconceito utilizado para designar a componente descritiva nas várias situações de vida (“Eu sou feliz”). Marsh *et al.* (1984) salientam o facto de não existir, no modelo proposto, uma distinção conceptual ou empírica entre o autoconceito e a auto-estima, razão para o uso indiscriminado na literatura; e 7) *diferenciável* de outros construtos teoricamente

próximos, isto é, a realização académica deverá estar mais altamente correlacionada com o autoconceito académico do que com o autoconceito físico (cf. para uma análise mais pormenorizada Byrne & Shavelson, 1986, pp. 474-475; Faria & Fontaine, op. cit., pp. 98-99; Marsh & Hattie, op. cit., pp. 58-59).

Shavelson *et al.* (1976) apresentaram um possível modelo hierárquico do autoconceito, que ironicamente, e apesar do seu carácter heurístico, ficou célebre como o modelo do autoconceito quando a intenção original dos autores era somente representar uma possível conceptualização hierárquica da definição do autoconceito (Marsh & Hattie, op. cit.). Deste modo, no topo da hierarquia encontra-se o autoconceito geral que se subdivide nas componentes académicas e não académicas do autoconceito. A primeira “divide-se em áreas específicas que se subdividem em matérias específicas dentro de uma mesma área. O autoconceito não académico pode dividir-se em auto-conceito social, que se subdivide em facetas mais específicas como a relação com os pares e a relação com os outros significativos; em autoconceito físico, que compreende (...) a aparência física e a competência física; e em autoconceito emocional, que envolve estados emocionais particulares” (Faria & Fontaine, op. cit., p. 98).

As subseqüentes extensões e refinamentos do modelo original de Shavelson *et al.* deram lugar àquilo que Bracken (op. cit., ix) apelida de “segunda geração de escalas do autoconceito que melhoraram em muito a qualidade instrumental da investigação e aplicações clínicas” (e.g. modelo de Song e Hattie e o modelo revisto de Marsh/Shavelson).

Deste modo, o estudo de Shavelson e Bolus (op. cit.) procurou testar as suposições de um autoconceito hierárquico e multifacetado, com maior estabilidade no topo da hierarquia e que pode ser diferenciado dos resultados académicos. A

multidimensionalidade do autoconceito ficou demonstrada pela clara separação dos seus cinco componentes. Em defesa de um modelo hierárquico, os autores verificaram que o autoconceito geral se correlacionava mais com o autoconceito geral académico, menos com matérias específicas do autoconceito e menos ainda com os resultados escolares. Por seu lado, o autoconceito académico apresentou elevada correlação com matérias específicas do autoconceito. Os resultados não confirmaram, contudo, a maior estabilidade do autoconceito à medida que se aproxima do topo da hierarquia.

Com base nos artigos de Shavelson *et al.* (1976) e na investigação de Shavelson e Bolus (op. cit.), e no modelo do autoconceito aí proposto, Marsh e Shavelson (1985) “sugeriram que as facetas académicas do autoconceito poderão dividir-se em duas subáreas (matemática e ciências vs. Inglês), uma possibilidade não considerada por Shavelson *et al.*” (in Marsh & Hattie, op. cit., p. 63; cf. Marsh, 1990).

Diversos estudos de Marsh (1987; Marsh *et al.* 1988, in Byrne, op. cit., pp. 292 e ss.) confirmam a necessidade de dois factores académicos separados, embora o autor tivesse notado a fraca consistência desses dados. Propôs, então, uma revisão “mais explícita do modelo Marsh/Shavelson que incluísse autoconceitos adicionais específicos académicos, de primeira ordem, relacionados com outras áreas disciplinares principais de um currículo académico típico” (Byrne, op. cit., p. 292). Byrne e Shavelson (op. cit.), numa tentativa *popperiana* de testarem a estrutura multifacetada e multidimensional do autoconceito, tal como proposta por si em 1976 (Shavelson *et al.*) ou em 1985 (Marsh & Shavelson), concluem que a segunda proposta “representa o modelo mais preciso sobre a estrutura do autoconceito” (p. 480).

Marsh e colaboradores têm tentado avaliar a adequabilidade do modelo de Shavelson (Marsh, 1984, 1987, 1990; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). De acordo com os estudos efectuados, Marsh é da opinião que existem dados que

comprovam o modelo multifacetado e hierárquico do autoconceito, embora Hattie (op. cit. p. 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 autoconceito enquanto construto multifacetado. O denominador comum destes estudos tem sido o *Self Description Questionnaire* (SDQ). De acordo com Hattie (*ibidem*), o SDQ é das melhores medidas para avaliar as dimensões propostas por Shavelson e o construto autoconceito. Nas suas conclusões sobre a dimensionalidade do autoconceito, Hattie refere que as alterações propostas por Marsh ao modelo de Shavelson *et al.* não se apresentam como fortes uma vez que “o modelo de autoconceito definido pelos instrumentos de Marsh parece estar mais relacionado com a competência e realização do que com concepções do *self* [no original]” (p. 92).

4.3 Autoconceito académico

4.3.1 Definição e avaliação

Byrne (op. cit.) refere a falta de uma definição precisa do autoconceito académico notando, no entanto, que Strein (1993) procurou caracterizar o termo tendo em vista dois elementos comuns a grande parte das investigações realizadas, ambos consistentes com o modelo proposto por Shavelson. Primeiro, o autoconceito académico reflectiria aspectos descritivos (e.g. “Eu gosto de Português”) e avaliativos (e.g. “Eu sou bom a Português”) de auto-percepção. Em segundo, “as auto-percepções associadas com o autoconceito académico tendem a focalizar-se na competência escolar, e não nas atitudes” (p. 290).

Existem inúmeras medidas de avaliação do autoconceito académico, medidas essas que podem ser categorizadas na base de quatro dimensões descritivas⁹ (e.g. perspectiva unidimensional vs. perspectiva multidimensional). Um exemplo da primeira perspectiva será o *Self-Perception Profile for Children* (SPPC, Harter, 1985) que, apesar de ser considerado um instrumento multidimensional, na medida em que procura avaliar múltiplas facetas do autoconceito, só abrange uma única subescala académica, pelo que, para uma categorização das escalas de autoconceito académico, representa a perspectiva unidimensional (cf. Byrne, op. cit. e Faria & Fontaine, 1995, a respeito da adaptação para o contexto português do referido instrumento). Pelo contrário, o *Self-Description Questionnaire* (SDQ1, de igual modo adaptado à população portuguesa, cf. Faria & Fontaine, 1990) de Marsh, constitui a perspectiva multidimensional dado existirem, além de várias escalas não-académicas, três diferentes escalas de avaliação de aspectos particulares do autoconceito académico.

4.3.2 Relação com o rendimento académico

A ligação entre o autoconceito académico e os resultados académicos tem gerado enorme controvérsia entre os investigadores, com resultados aparentemente contraditórios entre si. As principais questões levantadas por este tópico têm sido: “Qual a relação entre o autoconceito académico e os desempenhos académicos?; Existem evidências de uma predominância causal entre o autoconceito e os desempenhos académicos?; Quais são as referências sociais que estão na base da formação do

⁹ Wylie (*in* Hattie, op. cit.) refere, nas suas recensões sobre os estudos acerca do autoconceito, que a grande maioria (95%) das investigações nesse domínio são de natureza reactiva e não espontânea, isto é, o investigador especifica as dimensões nas quais o sujeito deverá definir-se, deixando pouco lugar a medidas de carácter mais aberto. O método autodescritivo supõe-se “ser a melhor forma de conhecer o indivíduo [uma vez que lhe é pedido] que informe acerca da maneira como se percebe a si próprio (*self report*), considerando-se que, sendo o autoconceito entendido como a maneira segundo a qual o indivíduo se percebe, então será esta a única forma de o avaliar” (Veiga, op. cit., p. 36). Para uma análise exaustiva dos métodos e instrumentos utilizados no autoconceito ver Byrne (op. cit.) Keith e Bracken (1996) e Veiga (op. cit.).

autoconceito no que diz respeito aos desempenhos académicos?” (Byrne, op. cit., p. 299).

A ligação entre o autoconceito e a realização académica tem sido amplamente debatida, evidenciando a maioria das investigações uma “relação positiva entre os dois construtos” (*ibidem*). Das inúmeras investigações efectuadas (cf. Byrne, op. cit.; Hattie, op. cit.) dever-se-á ter em consideração o seu “enquadramento temporal”, ou seja, as anteriores à década de 80 sofreriam de “conhecimentos limitados da estrutura do autoconceito e de instrumentos geralmente inferiores de autoconceito [factores que, sem surpresa, se traduziam] em resultados confusos, ambíguos e mais baixos do que o esperado” (Byrne, op. cit.). Assim, questões de natureza essencialmente metodológica traduziram-se num empobrecimento conceptual e científico dos resultados verificados. As investigações de Marsh e colegas têm sido, a este nível, “exemplares” já que o seu trabalho com o SDQ e o ASDQ (*Academic Self-Description Questionnaire*) tem revelado resultados correlacionais consistentes entre aspectos específicos do autoconceito e os desempenhos académicos (cf. Byrne, op. cit., p. 301). De realçar investigações levadas a cabo com o ASDQ-II onde se verificaram correlações elevadas entre os dois construtos. De facto, a relação entre o autoconceito e os resultados escolares será maior quando as medidas de autoconceito reflectem domínios académicos, e não o oposto. Deste modo, “não será surpreendente que a correlação seja maior quando estas relações representam uma ainda maior especificidade entre uma faceta académica do autoconceito e o respectivo resultado numa disciplina afim” (p. 302).

Resultados de diversas meta-análises respeitantes à relação entre o autoconceito e os resultados escolares apresentam correlações “da ordem dos .20 entre essas duas variáveis (variação de -.44 até +.91)” (Fontaine, 1991, p. 17). Considerando, de acordo

com o modelo proposto por Shavelson, a multidimensionalidade do autoconceito, será de esperar uma relação mais estreita entre o autoconceito académico e os resultados escolares do que, ao invés, o autoconceito não-académico. Ainda segundo o modelo proposto, existirão correlações elevadas entre as dimensões mais específicas do autoconceito (e.g. Língua Portuguesa) e os respectivos resultados escolares nesse domínio. Assim, Fontaine (op. cit.) referencia correlações verificadas entre o autoconceito académico e os resultados escolares “da ordem de .29 a .40, a do conceito de competência verbal com os resultados nesta área, de .21 a .45 e a do conceito de competência em matemática com os resultados nesta disciplina, de .18 a .55, aproximadamente” (*ibidem*).

As correlações verificadas são muitas vezes vistas como “provas da importância do conceito de competência académica para promover o sucesso escolar [ou para inferir do] sentido de causalidade”.

A questão da causalidade entre o autoconceito e os desempenhos académicos tem levantado inúmera polémica sobre a direcção e a predominância dessa mesma causalidade. Byrne (op. cit.) cita um estudo por si levado a cabo (1984) em que para um estudo que argumentava pelo impacto do autoconceito nos desempenhos académicos existia um outro que defendia precisamente o oposto. De um total de 23 estudos, enquanto 11 defendiam a direcção causal do autoconceito para os desempenhos académicos, 11 argumentavam precisamente o oposto, e o restante estudo não indicava nenhuma direcção específica. Aparentemente parece não existirem evidências precisas acerca da predominância causal, pelo que a questão permanece em aberto.

No entanto, Byrne salienta novamente questões de natureza metodológica, sobretudo quanto à natureza do estudo (transversal vs. longitudinal) e às abordagens estatísticas (e.g. modelos de equações estruturais), que limitariam muitas das conclusões

retiradas de anteriores investigações. De facto, uma análise desta questão requer, antes de mais, estudos de natureza longitudinal e procedimentos estatísticos específicos, requisitos escassamente utilizados até então.

Uma importante investigação sobre este assunto é a de Shavelson e Bolus (op. cit.) que verificou que o autoconceito académico (Inglês, Matemática e Ciências) prévio *afectou* as realizações académicas subsequentes em indivíduos de 3 escolas, mas os efeitos das realizações anteriores no autoconceito académico subsequente não foram significativos. Os autores alertaram, contudo, para o tamanho e natureza da amostra (99 sujeitos), que coloca algumas cautelas na generalização dos seus resultados (para uma análise completa sobre as limitações do referido estudo cf. Byrne & Shavelson, 1986).

Byrne (op. cit.) referencia investigações levadas a cabo e que apresentam, no entanto, resultados que não permitem avaliar da relação causal existente entre os dois construtos. Marsh argumenta que é mais provável o autoconceito prévio afectar os resultados posteriores se esses resultados forem inferidos a partir das notas escolares e não de resultados de testes standardizados (*in* Byrne, op. cit.).

Um estudo longitudinal de Marsh (1990), “representando o estudo mais rigoroso no sentido de avaliar as relações causais [revelou], de forma convincente, que o autoconceito académico é predominantemente causal sobre os desempenhos académicos” (*in* Byrne, op. cit., p. 304). Marsh & Yeung (1997) apresenta resultados que “claramente apoiam um modelo de efeitos recíprocos [sendo de] particular relevância para o estudo do autoconceito académico e da sua aplicação em contextos de sala de aula, esta investigação demonstra que o autoconceito prévio tem efeitos significativos nos resultados escolares subsequentes para além dos efeitos substanciais dos resultados anteriores. Tal apoia a utilidade do autoconceito académico não somente como uma

importante variável de resultado mas, de igual modo, como uma variável mediadora que facilita a obtenção de outros resultados desejados” (p. 50).

Existem dois campos de referência cujos efeitos nas relações entre o autoconceito acadêmico e os desempenhos acadêmicos são importantes. O primeiro diz respeito à teoria da comparação social, elaborada por Festinger na década de 50, que postula que o autoconceito acadêmico deriva, essencialmente, das comparações de competência pessoais com as de outros membros significativos do mesmo grupo de origem. A segunda perspectiva, proposta por Marsh, indica que, além das comparações com o grupo de referência, *externas* portanto, os estudantes iriam, “com base no processo de *comparação interna*, comparar as autopercepções das suas capacidades verbais com as autopercepções das suas capacidades matemáticas” (Simões, op. cit., p. 203).

A importância da comparação social na formação do autoconceito acadêmico é inegável dado o tempo que, hoje em dia, os estudantes passam na escola, lugar por excelência de múltiplas interações com colegas e professores e que dão azo, por seu turno, à formação e desenvolvimento dos seus autoconceitos. Salientaremos a este respeito os estudos realizados relativos a escolas que apresentam caminhos acadêmicos substancialmente diferentes (“academically tracked schools”) e o “efeito do grande peixe no lago pequeno” (big-fish-little-pond-effect) de Marsh (1987; Marsh & Parker, 1984).

As escolas que agrupam os estudantes de acordo com as suas aptidões (altas vs. baixas), em diferentes salas de aula, fornecem uma ampla variedade de processos de comparação social, especialmente se tal suceder durante os anos do 3º ciclo e secundário. Grande parte das investigações realizadas ao longo dos anos apresentou resultados “inconsistentes e indeterminados” (Byrne, op. cit., p. 306). É citada uma investigação de Byrne (1988) cujos resultados evidenciam diferenças significativas

entre os dois grupos de estudantes no que toca aos três autoconceitos académicos, sendo que aqueles da opção de menor prestígio (baixas aptidões) (low track no original) apresentaram resultados significativamente mais baixos do que os seus colegas da opção de elevado prestígio (altas aptidões) (high track no original). Contudo, não se encontraram diferenças significativas entre os diferentes grupos de alunos no que diz respeito ao autoconceito geral. A autora avança a hipótese de os alunos considerados como de baixa aptidão colocarem mais importância nos aspectos de natureza não-académica (social ou física) do que nas suas competências académicas. Assim, os seus autoconceitos não-académicos encontrar-se-iam, no mínimo, ao mesmo nível do dos seus colegas, facto que a ser verdade, coloca aos “psicólogos, conselheiros e outros preocupados com o bem-estar dos estudantes de baixas aptidões a tarefa de colocar mais ênfase nos aspectos de natureza não-académica” (*ibidem*).

De acordo com Marsh (1987; Marsh & Parker, 1984) o “efeito do grande peixe no lago pequeno” (BFLPE) ocorre quando estudantes igualmente dotados exibem autoconceitos académicos mais baixos após compararem-se com estudantes mais dotados, e, de modo inverso, autoconceitos académicos mais elevados quando se comparam com estudantes mais fracos, isto é, o referido efeito ocorre “quando estudantes igualmente capazes possuem aptidões académicas percebidas e um auto-conceito académico mais reduzidos quando se comparam com estudantes mais capazes, e aptidões académicas percebidas e um auto-conceito académico mais elevados quando se comparam com estudantes menos capazes” (Marsh, 1987, p. 281). O autor alerta, contudo, que o referido efeito pode não ser o único efeito plausível. Um estudante médio em termos de aptidões integrado num grupo-turma em que a maioria dos seus colegas se encontra acima da média poderá sofrer os seguintes efeitos no seu auto-conceito académico: “(a) abaixo da média porque a base da comparação é o

desempenho dos estudantes que estão acima da média, (b) acima da média em virtude de ser membro de um grupo de alto rendimento (identificação grupal, efeito de assimilação), ou (c) na média dada a ausência de efeitos pelo contexto imediato dos outros estudantes, ou porque (a) e (b) ocorrem simultaneamente e se anulam mutuamente” (*ibidem*).

Este modelo “defende que o autoconceito acadêmico e os desempenhos individuais acadêmicos se encontram positivamente correlacionados, embora o autoconceito acadêmico e os desempenhos médios da escola (QI médio ou resultados aferidos de uma escola, baseados na escola ou numa amostra aleatória) se correlacionem de forma negativa” (Byrne, op. cit., p. 308). Contrariamente aos estudos no âmbito da teoria da comparação social, que privilegiavam os processos de comparação social em subgrupos escolares, Marsh perspectiva o modo como os estudantes se avaliam, em termos de aptidões, relativamente ao nível médio de realização da escola como um todo. Segundo algumas investigações do autor (1993, *in* Byrne, op. cit.) “os estudantes que frequentavam escolas de estatuto superior escolhiam de modo mais frequente cursos menos exigentes, possuíam autoconceitos acadêmicos mais baixos, notas mais baixas, e aspirações educacionais e ocupacionais mais reduzidas (...) do que os seus colegas de escolas de baixo estatuto” (*ibidem*). Tal ocorrência levou Strein (1993, *in* Byrne, op. cit.) a sugerir que os “psicólogos deveriam reforçar os autoconceitos acadêmicos de crianças com fracos resultados acadêmicos recomendando a sua colocação em turmas de estudantes com semelhante rendimento acadêmico. Por outro lado [acrescenta], a colocação de estudantes com fracos resultados acadêmicos em turmas heterogêneas traria certamente decréscimos nas suas autopercepções académicas” (*ibidem*).

Fontaine (1991), referenciando resultados de investigações no domínio do autoconceito em função da origem social, “relativamente contraditórios”, realça as

diferenças que daí advêm, salientando a importância da comparação social na formação do conceito de si próprio. A influência exercida pelos membros do grupo sobre os valores e padrões de desempenho que os indivíduos utilizam nas suas auto-avaliações foi sistematizada, por Marsh (1987; Marsh & Parker, 1984), em contextos escolares com estatutos diferenciados (BFLPE).

Parece existir uma “influência negativa da pertença a escolas de alto estatuto (NSE ou nível de capacidade elevados) sobre o conceito de competência académica dos alunos, [que se] manifesta qualquer que seja o NSE dos sujeitos, a sua etnia ou o seu nível de capacidade” (Fontaine, op. cit., p. 17). O “efeito da escola”, que parece prejudicar os sujeitos de NSE médio, fornece, a partir dos contextos de referência existentes, a “base para a avaliação dos níveis de competência académica de cada aluno [sendo que] as características da população de *cada escola (e de cada turma)* serve de base para a apreciação do nível de competência académica por parte do aluno” (p. 28, os itálicos são nossos). A autora coloca a hipótese de a intensidade desta influência variar de acordo com a idade dos sujeitos e de a importância da comparação social ser fundamental ao longo da escolaridade dos alunos e no que diz respeito à tomada de decisões “quanto à heterogeneidade social dos estabelecimentos de ensino e das turmas no seio de cada um” (*ibidem*).

O modelo do *Quadro de Referência Interno/Externo* (modelo I/E) diz respeito às comparações que os estudantes fazem relativamente ao grau de aptidão em determinadas disciplinas. O modelo tem a sua génese nos resultados surpreendentes e “intrigantes” entre os autoconceitos a Inglês e Matemática e entre os desempenhos académicos a Inglês e a Matemática. De facto, Marsh verificou que “a realização a Inglês e Matemática correlacionava-se aproximadamente entre 0.5 e 0.8, enquanto que

as correlações entre os respectivos autoconceitos eram praticamente nulas” (Byrne, op. cit., p. 309).

Segundo o modelo proposto, que entretanto alargou a sua base de compreensão e explicação além das áreas do Inglês e Matemática, “a formação das percepções dos estudantes sobre a sua própria competência académica baseia-se em dois tipos de comparações – a *comparação externa*, pela qual os estudantes comparam as suas aptidões em disciplinas específicas com as aptidões de outros estudantes da mesma sala de aula ou escola, e a *comparação interna*, segundo a qual os estudantes comparam as suas aptidões numa determinada disciplina relativamente às suas aptidões numa outra disciplina” (*ibidem*).

Como exemplo poderíamos referir o “aluno que percebe o seu rendimento abaixo da média, tanto em Matemática como na área verbal, mas que, apesar de tudo, é melhor em Matemática do que nas outras áreas, embora se situe abaixo da média relativamente aos seus colegas - *comparação externa* - situa-se acima da média, relativamente às suas próprias notas, nas outras áreas - *comparação interna* [sendo, pois,] com base nestes dois processos que o autoconceito do aluno, numa determinada área, pode aparecer como elevado, muito embora os seus resultados, nessa mesma área, sejam fracos” (Simões, op. cit., p. 203).

O modelo do Quadro de Referência Interno/Externo “prevê um efeito negativo e directo do rendimento escolar em Matemática no autoconceito escolar verbal e o mesmo efeito do rendimento escolar verbal no autoconceito escolar da Matemática, o que implica que um elevado autoconceito escolar em Matemática seja mais provável quando as aptidões para esta disciplina são elevadas (*comparação externa*) e quando essas aptidões são melhores do que as da área verbal (*comparação interna*)” (*ibidem*).

4.4 Resultados de estudos diferenciais em função da idade/ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico

4.4.1 Papel da idade/ano de escolaridade

Diversas perspectivas teóricas têm sido apresentadas no que diz respeito às supostas variações do autoconceito com a idade. Deste modo, “o autoconceito diminuiria devido ao aumento das aspirações resultantes das crescentes exigências do *superego*, ou ainda devido ao contacto com a realidade cada vez mais frustrante; o autoconceito aumentaria com a idade devido ao desenvolvimento de novas capacidades ou ao aumento da satisfação com a vida; o autoconceito variaria mais propriamente com as mudanças pessoais – correspondentes a certas idades como, por exemplo, o começo da adolescência – que produzem oscilações bruscas no autoconceito; o autoconceito manter-se-ia estável” (Veiga, op. cit., p. 65).

A revisão feita por Wylie (1979, *in* Crain, op. cit.) de centenas de estudos anteriores a 1978 conclui pela inexistência de “dados convincentes de qualquer efeito relacionado com a idade, positivo ou negativo, no autoconceito global entre os 6 e os 50 anos de idade” (p. 398). Tal facto deve-se, em grande medida, a problemas de natureza essencialmente metodológica (e.g. avaliação global e não multidimensional do autoconceito; cf. Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984, p. 941 para uma análise da questão).

Hattie (op. cit., p. 132), apesar da “literatura popular”, aponta dados de investigações recentes que relativizam o carácter de “crise e rebelião” que supostamente ocorreria na adolescência. Os estudos que reflectem o uso de instrumentos psicométricos mais robustos, derivados de “modelos teóricos mais sofisticados”, concluem que a idade, por si só, tem um “peso proporcional pequeno (menos de 1%) na

variância das respostas do autoconceito [embora] Marsh sustente que existem fortes indicações de um efeito curvilíneo da idade no autoconceito global tal que há um declínio durante a pré-adolescência, o reverso deste declínio algures no início ou no meio da adolescência, e um aumento no autoconceito durante a fim da adolescência e o começo da adultez” (Crain, op. cit., p. 399, o autoconceito familiar parece ser o único onde não se verifica um declínio com a idade).

A adolescência parece ser, então, e de acordo com os resultados de diversas investigações (cf. Crain, op. cit.; Fontaine, op. cit.; Veiga op. cit.), uma etapa desenvolvimental de alguma controvérsia no que às mudanças do autoconceito diz respeito. Este facto prende-se com fases diferentes que ocorrem durante a etapa mais global que é a adolescência. Assim, durante a adolescência, “a problemática dos jovens mais novos se liga em grande parte à maturação sexual, à aparência física, à identidade e à implantação das estruturas operatórias formais, na adolescência média e final as preocupações derivam mais directamente da sexualidade assumida, da consolidação das estruturas formais, das preocupações morais, do idealismo, de uma independência maior em relação à família, da intimidade, das aspirações e das escolhas profissionais” (Veiga, op. cit., p. 65). Daqui sobressai o aspecto “intrigante” das diferenças em domínios específicos do autoconceito, e não no aspecto geral, em função da variável idade (Crain, op. cit.).

Fontaine (op. cit.) nota que “a maioria dos estudos observou a progressiva redução do autoconceito entre o 2º e o 5º ou 6º anos de escolaridade, apesar de utilizarem instrumentos de avaliação diferentes [enquanto que] a evolução (...) no princípio e meio da adolescência, apresenta, no entanto, resultados mais contraditórios. Uma parte dos estudos assinala a existência dum início de recuperação dos níveis anteriores do

conceito de si próprio [sendo que] o momento da recuperação varia do 7º ao 10º ano” (pp. 14 e 15).

O presumível declínio que ocorre no autoconceito na pré-adolescência e início da adolescência não deverá ser entendido como necessariamente “mau ou assacarem-se culpas à sociedade ou ao sistema de ensino [uma vez] que o declínio observado sugere uma visão mais objectiva e realista do que acontece como resultado da maturação cognitiva e da experiência de vida” (Crain, op. cit., p. 402). O referido autor cita resultados de investigações de Stipek (1981) que demonstram que as autopercepções das crianças acerca da sua “esperteza” diminuem entre o jardim de infância e o terceiro ano. A diminuição ocorrida dever-se-ia, segundo a autora, “à maior objectividade das suas classificações, decorrentes da idade, porque elas aprenderam a incorporar o *feedback* externo nas suas autopercepções” (*ibidem*).

Veiga (op. cit.) aponta a pouca consistência dos resultados sobre esta questão. Assim, “alguns estudos registam um declínio do autoconceito com a idade, enquanto outros encontram um aumento na pré-adolescência, e sobretudo na idade adulta. Outros estudos não detectaram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função da idade.” (p. 66). O autor nota a complexidade do desenvolvimento do autoconceito onde “em certas áreas poderia registar-se um certo aumento, outras poderiam diminuir significativamente, enquanto outras permaneceriam estáveis (...) “estabilidade” [essa] que pode ser afectada por factores contextuais, por *mudanças de expectativas de realização face ao sucesso escolar* ou por *comparação* com novos grupos sociais” (p. 67, os itálicos são nossos).

Note-se que o aumento verificado no autoconceito com a idade foi sobretudo observado em estudos de carácter longitudinal onde, devido à perda de sujeitos própria deste tipo de estudos, tenderiam a mostrar aumento. Veiga sublinha, a este propósito,

que a idade é uma variável que só pode ser manipulada pelo método correlacional, pelo que as conclusões das investigações transversais relativas ao efeito da idade (variável independente) sobre o autoconceito (variável dependente) devem ser lidas com um carácter não causal. Segundo este autor, “o interesse das investigações deverá então incidir na procura das ocorrências sócio-educativas ou dos processos psicológicos hipoteticamente associados ao tipo de oscilações do autoconceito ao longo da idade [tendo sempre presente] o controlo de uma importante variável, o número de reprovações” (*ibidem*).

De facto, dado o carácter auto-depreciativo e de auto-desvalorização que as reprovações apresentam, “é possível que a diminuição do autoconceito ao longo da adolescência, encontrada por alguns estudos, se tenha ficado a dever à interferência da variável “número de reprovações” na relação entre o autoconceito e a idade” (*ibidem*).

As experiências escolares, apesar de muitos dos resultados existentes apresentarem-se como inconclusivos, parecem reflectir uma diminuição no autoconceito “devido a novas situações escolares em que o jovem, ao comparar-se com novos grupos de pertença, deixa de se sentir tão competente” (*ibidem*). Ocorreria, assim, um declínio a partir dos 14 anos devido ao efeito progressivo do insucesso escolar, ao “aumento do *feedback* negativo” relativamente aos desempenhos académicos, a uma “inferior motivação nos anos escolares mais adiantados” (9º/10º vs. 7º/8º) ou a uma visão “mais autoritária da disciplina familiar por parte dos alunos do 9º ano quando comparados com os alunos do 7º/8º anos” (p. 69).

4.4.2 Papel do sexo

Veiga (op. cit.) menciona “condicionalismos de ordem cultural, familiar e social [que] tendem tradicionalmente a favorecer a auto-afirmação dos sujeitos do sexo

masculino [sendo que] alguns estudos têm destacado que a pressão cultural para o sucesso escolar é diferente conforme o sexo de pertença, apresentando-se maior nos sujeitos do sexo masculino” (p. 61).

Hattie (op. cit.) qualifica os argumentos acima apresentados de “consequências prováveis das razões para quaisquer diferenças sendo, assim, justificações *post hoc* [uma vez que] não é obvio que estas razões se traduzirão necessariamente em autoconceitos femininos mais baixos, embora muitos investigadores tenham utilizado estes argumentos na explicação das diferenças observadas” (p. 177).

Crain (1996, p. 409) refere o carácter “ambíguo, inconsistente e metodologicamente inadequado” da maior parte das investigações efectuadas acerca das diferenças de género no autoconceito. O autor, citando as conclusões de Wylie (1979), aponta a não existência de diferenças de género no que diz respeito ao autoconceito geral, criticando, porém, a ênfase colocada nesses estudos em medidas unidimensionais de autoconceito. Contudo, a partir da década de 80, altura em que as medidas multidimensionais de autoconceito começaram a ser utilizadas, verificou-se que “a generalidade dos estudos recentemente realizados tende a revelar diferenças significativas no autoconceito entre os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino, apresentando estes últimos sujeitos níveis inferiores de autoconceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das autopercepções intelectuais e motivacionais” (Veiga, op. cit., p. 62).

As diferenças em função do sexo “aparecem essencialmente quando se consideram dimensões específicas do conceito de si próprio [e são], nos estudos de Marsh, consistentes com os estereótipos tradicionais: as raparigas têm um autoconceito 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, p. 15).

A principal diferença de género observada reside na competência e aparências física, favorável ao sexo masculino “a partir do início da adolescência” (Crain, op. cit., p. 412). Esta diferença não se registou, porém, no estudo de Veiga (op. cit.) que salienta a importância dos estereótipos sexuais e a estabilidade das diferenças em áreas específicas do autoconceito ao longo da adolescência.

Veiga (op. cit.), a propósito da importância da variável sexo, explicita o cada vez maior interesse da Psicologia pela “vivência cognitiva que o sujeito tem do seu sexo ou a sua identidade sexual [androginia, sendo que os resultados desta linha de investigação] tendem a assinalar que as pessoas que - seja qual for o seu sexo - se identificam com uma valorização de masculinidade tendem a obter pontuações mais altas no autoconceito” (p. 65).

Crain (op. cit.) relativiza o papel histórico que a variável sexo tem tido no estudo da variância do autoconceito de crianças ou adolescentes, parecendo-lhe, em sua opinião, que “o género como moderador do autoconceito multidimensional deveria receber menor ênfase do que outras variáveis tais como os efeitos de mudanças pubertais ou atitudes da sociedade que contribuem para as diferenças de género” (p. 413).

4.4.3 Papel do nível sócio-económico (NSE)

Relativamente ao nível sócio-económico (NSE), “tradicionalmente mais assumido pelos teóricos situados no paradigma social” (Veiga, op. cit., p. 58), os resultados das diversas investigações apresentam resultados contraditórios quando comparam sujeitos de NSE diferentes. Enquanto alguns sublinham a presença de diferenças em favor dos sujeitos de NSE mais elevado em algumas dimensões do autoconceito académico,

outros afirmam que não existem diferenças e outros, ainda, sublinham diferenças favoráveis aos sujeitos de NSE mais baixos (Hattie, op. cit.).

Um factor a ter em linha de conta na interpretação dos resultados pode estar directamente relacionado com a comparação social, ou seja, “as escolas de estatuto superior, frequentadas por alunos de NSE mais altos com níveis de capacidade intelectual e de aproveitamento escolar mais elevados, constituem termos de comparação mais exigentes do que as escolas de estatuto inferior.” (Fontaine, op. cit., p. 17). Está aqui implícito o já citado efeito “big-fish-little-pond”, ou seja, sendo a competência igual, os alunos de escolas de alto estatuto apresentam, em média, um conceito académico inferior aos dos alunos de escolas de baixo estatuto. Contudo, o autor salienta o facto de o efeito do contexto escolar ser tanto maior quanto menos o sujeito se refere a outros contextos para comparar os seus níveis de realização.

A ausência de diferenças observadas nas diversas investigações acerca da influência do contexto sócio-económico sobre o autoconceito pode ter origem “na utilização de instrumentos de autoconceito global, para além da utilização de amostras não representativas das camadas sociais em estudo” (Veiga, op. cit., p. 59). A compreensão das diferenças de autoconceito entre os diversos níveis sócio-económicos “exige ter em consideração os vários quadros de referência utilizados no processo de comparação social que, a nível de capacidade igual, parecem beneficiar os sujeitos de NSE baixos, pelo menos no princípio da adolescência” (Fontaine, op. cit., p. 17).

4.5 Investigações no contexto português

O estudo do autoconceito no nosso país tem tido, sobretudo, uma ênfase eminentemente académica, decorrente quer de uma vertente ligada à realização escolar (Fontaine, 1991), quer de uma vertente associada à disrupção escolar (Veiga, 1995) ou

ao desenvolvimento pessoal em contextos escolares (Simões, 1997). Outros trabalhos procuraram avaliar o autoconceito numa perspectiva clínica (população adulta) através da construção de uma nova escala de autoconceito (*Inventário Clínico de Autoconceito*), ou do seu estudo ligado às atribuições [cf. Marsh, 1984 e Marsh, Cairns, Relich, Barnes & Debus, 1984] e respectiva importância clínica (Vaz Serra, 1986, 1988). Procuraremos, neste capítulo, somente analisar e resumir as investigações realizadas no domínio académico.

Num estudo realizado junto da população estudantil portuguesa (2º e 3º ciclos de escolaridade), com o objectivo de explorar as diferenças de desenvolvimento do autoconceito desde a pré-adolescência até ao meio da adolescência, tanto no que diz respeito à diferenciação intra-individual como inter-individual, Fontaine (op. cit.), utilizando como instrumento o *Self-Description Questionnaire I* (SDQI), verificou, numa amostra de 567 alunos, a redução das correlações entre as dimensões académicas e não-académicas do autoconceito entre o 5º e 9º anos de escolaridade, sendo a “intensidade das correlações entre as várias dimensões do conceito de si próprio mais forte no 5º do que no 9º ano [observando-se] uma quase total independência dos conceitos de si próprio académicos e não académicos, no 9º ano de escolaridade” (p. 22).

Relativamente ao ano de escolaridade são observadas diferenças significativas, “quaisquer que sejam as dimensões consideradas”, existindo uma redução nítida do 5º ao 9º ano de escolaridade, excepto para a dimensão aparência física “que decresce do 5º ao 7º ano e se estabiliza a seguir” (*ibidem*). O aumento do realismo (*feedback* externo e comparação social) na construção do autoconceito é uma das possíveis explicações do “aumento progressivo, entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, das correlações entre conceitos de competência académica e resultados escolares, assim como o progressivo enfraquecimento das relações entre conceito de si próprio não académico e resultados

escolares” (p. 25). De igual modo, e de acordo com o modelo I/E, a diferenciação progressiva das várias dimensões do autoconceito encontra-se ligada com a comparação interna que cada sujeito faz das suas competências em diferentes domínios.

A autora explica a redução das correlações entre as dimensões académicas e não-académicas do autoconceito entre o 5º e 9º anos de escolaridade e o reforço da correlação verificada entre as dimensões académicas e os resultados escolares como sendo manifestações de um processo de diferenciação do autoconceito com a idade e do seu carácter progressivamente mais realista, sendo que “o conceito de competência em Matemática constitui a única excepção, não havendo diferenciação entre rapazes e raparigas (...). 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” (*ibidem*). A autora interpreta o inferior autoconceito académico nos rapazes pela existência de uma “menor possibilidade destes negarem ou desvalorizarem as fracas performances escolares pelo facto das suas realizações neste domínio serem mais valorizadas socialmente do que as das raparigas” (p. 26).

No que se refere às diferenças em função do nível sócio-económico, estas só se manifestam nos domínios académicos, ou seja, “os sujeitos de NSE médio têm um conceito de competência inferior aos de NSE baixo, na matemática, quer aos de NSE alto, no domínio verbal, quer a ambos, nas matérias escolares em geral” (*ibidem*). A autora salienta, no entanto, a importância da variável sexo nas tendências observadas dado que, por exemplo, no autoconceito académico das raparigas verifica-se uma menor variação em função da sua origem social do que nos rapazes, embora o autoconceito a matemática seja superior nos elementos femininos pertencentes ao NSE baixo, por oposição ao das suas colegas de NSE alto. Relativamente aos rapazes, verifica-se que os

de NSE médio apresentam sempre conceitos de competência inferiores aos dos outros grupos sociais, sendo que, novamente, os de NSE baixo se consideram mais competentes na matemática. Várias explicações têm sido apontadas no sentido de procurar explicar os resultados inferiores dos membros de NSE médio, como sejam, por exemplo, “os modelos extremamente exigentes da classe média”, o maior peso que os “critérios externos” e a “avaliação dos professores” têm nos sujeitos de NSE médio e a maior exigência dos “contextos escolares” (formação de turmas selectivas) frequentadas pelos alunos de NSE médio. Ao invés, o facto dos alunos de NSE baixo “terem alcançado um nível de escolaridade superior aos adultos do seu meio pode ser um factor susceptível de influenciar positivamente o seu conceito de competência académico [enquanto que os resultados superiores dos alunos de NSE mais altos] podem ser explicados pelos estereótipos sociais relativos aos níveis de capacidade, considerados *a priori* elevados (...) e a uma certa relativização dos resultados escolares enquanto indicadores de capacidade” (p. 27).

Veiga (op. cit.), utilizando como medida de avaliação do autoconceito o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, procurou analisar as relações existentes “entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos jovens, atendendo aos efeitos de certas variáveis sociodemográficas - nível sócio-económico, zona geográfica, sexo, ano de escolaridade e idade” (p. 15).

Relativamente ao nível sócio-económico, o autor constatou “uma superioridade das pontuações por parte dos alunos pertencentes aos estratos sociais mais elevados [isto é] as diferenças entre as médias do grupo de NSE médio e as do grupo de NSE baixo apresentaram-se sempre estatisticamente significativas, sendo as médias deste último grupo significativamente inferiores às do grupo de NSE médio e, sobretudo, às do grupo de NSE alto” (p. 146). O autor propõe como hipóteses de explicação para as diferenças

encontradas o “peso de ambientes culturais, de oportunidades educativas, de expectativas de desenvolvimento e de modelos sociofamiliares mais precários nas camadas sociais desfavorecidas” (*ibidem*). Existe, além disso, uma maior dependência dos “outros significativos” nos sujeitos de NSE médio que poderá estar ligada às expectativas escolares e às percepções dos professores relativamente a este grupo de pertença. A menor valorização da escola por parte dos sujeitos de NSE baixo poderá estar ligada a “mecanismos de protecção do autoconceito” que aliviam, de certo modo, as consequências do abandono escolar uma vez que poderá existir “até o benefício de uma provável identificação ao passado escolar dos seus progenitores” (*ibidem*).

O efeito da variável sexo mostrou-se menos “generalizado”, verificando-se, em determinadas escalas de avaliação, diferenças de média estatisticamente significativas no autoconceito, desfavoráveis para os sujeitos do sexo feminino. Deste modo, este grupo “apresentou menos satisfação-felicidade, mais ansiedade, menos confiança nas capacidades, menores resultados no estatuto intelectual, além de um autoconceito não académico global mais baixo” (p. 149).

Observou-se, relativamente à idade, uma “estabilidade” em metade (seis) das dimensões do autoconceito consideradas. Contudo, “a par desta “estabilidade” (...), as diferenças entre os resultados médios alcançados pelos alunos mais novos (12-14 anos) e os obtidos pelos seus colegas mais velhos (15-19 anos) mostraram-se (...) significativas nas restantes dimensões do autoconceito, apresentando o grupo mais velho níveis inferiores de autoconceito (e.g. motivação, confiança nas capacidades e autoconceito académico global)” (p. 152).

4.6 Conclusões: modelo de inter-relação das três variáveis motivacionais – auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e autoconceito

Weiner (1990) analisa a história da investigação motivacional na educação e coloca a década de 80 como central para “o aparecimento da atenção dada ao *self* (...) com uma crescente incorporação de variáveis cognitivas (eg. auto-eficácia) (...) a que se somam os construtos da auto-actualização, autoconceito, auto-determinação, auto-estima e o resto do alfabeto do *self*, tornando-se evidente que o *self* está à beira de dominar a motivação” (pp. 620-621).

Um dos pontos que Hattie (op. cit.) refere como corolário do autoconceito e da nossa compreensão acerca daquilo que ele representa é o seu carácter “primariamente implícito” (cf. Sternberg, Conway & Ketron, 1981, capítulo III sobre as concepções pessoais de inteligência), isto é, por oposição às teorias ditas explícitas, conscientemente elaboradas e desenvolvidas pelos psicólogos, as teorias implícitas, comuns a todos os seres humanos, pretendem explicar e prever comportamentos e pensamentos.

Harter (1983), através de uma análise histórica dos teóricos que se debruçaram sobre o tema, conceptualiza o *self* como uma teoria acerca do próprio *self* (*self-theory*), ou seja, como um sistema complexo de significados. Começando por Kelly, cujo papel na formulação teórica dos construtos pessoais é de igual modo posto em evidência por Hattie (op. cit.) e Dweck (1999), Harter refere vários autores (e.g. Brim, Markus) nomeando a análise de Epstein (1973) como a mais elaborada sobre a teoria do *self* já que “possui todas as características formais de um *sistema hipotético-dedutivo*” (p. 293, os itálicos são nossos).

As crenças individuais que dão significado às experiências podem ser apelidadas de “sistemas de significado”, variáveis de indivíduo para indivíduo. As crenças pessoais que os indivíduos têm acerca de si próprios (teorias do *self*) “podem criar diferentes mundos psicológicos, levando-os a pensar, sentir, e agir de modo diferente em idênticas situações” (Dweck, op. cit., p. xi).

Poderemos, deste modo, conceptualizar a auto-eficácia, as concepções pessoais de inteligência e o autoconceito como fazendo parte de um construto mais alargado, o *sistema do self*, e como sistemas de significado que, de modo diferente, avaliam e determinam em grande parte o nosso comportamento, emoções e cognições.

Existe a respeito do carácter convergente e discriminante das variáveis consideradas muita “confusão de terminologia” que leva, necessariamente, a uma proliferação de construtos imprecisos e confusos (Hattie & Marsh, 1996). Uma das confusões refere-se ao uso sinónimo do autoconceito e da auto-eficácia. Rosenberg e Kaplan (1982) conceptualizam a auto-eficácia como uma das dimensões do autoconceito, isto é, como “uma qualidade abstracta que caracteriza quer componentes específicas do autoconceito quer o *self* [no original] como um todo” (p. 3).

Pajares (1996) diferencia os dois construtos na medida em que a auto-eficácia é “um julgamento de competência de realização de uma determinada tarefa num contexto específico [enquanto que] o autoconceito é medido a um nível mais alargado de especificidade e que inclui a avaliação da referida competência e os sentimentos de auto-valorização associados com os comportamentos em questão” (p. 561). Segundo o autor, os julgamentos de autoconceito podem ser específicos a um determinado domínio mas não a uma tarefa específica, dado que, quando “comparados com os julgamentos de auto-eficácia, eles são mais globais e menos dependentes do contexto” (*ibidem*).¹⁰

¹⁰ Pajares salienta a relação esporádica das duas variáveis dado que a sua relação não é obrigatória por natureza. O autor exemplifica com o caso de um aluno que se pode sentir altamente eficaz a matemática mas que não possui os

A fonte dos julgamentos pessoais é também considerada como um dos aspectos diferenciais entre as duas variáveis. Deste modo, Marsh, Walker e Debus (1991, *in* Pajares, op. cit.) sustentam que os julgamentos de autoconceito são baseados “em comparações sociais e pessoais, descritas como “efeitos dos quadros de referência” [dado que] os indivíduos utilizam comparações internas e externas para determinar a sua auto-valorização [ao passo que] os julgamentos de auto-eficácia, por seu lado, focalizam-se na aptidão específica para realizar uma dada tarefa” (p. 561).

Inúmeras investigações têm posto em evidência as relações entre as duas variáveis e os resultados académicos, embora um reduzido número delas se tenha debruçado sobre a relação entre o autoconceito, a auto-eficácia e os desempenhos académicos. Os resultados sobre qual das crenças pessoais tem maior importância são “inconsistentes” mas tendem a revelar que “os desempenhos específicos numa tarefa de matemática encontravam-se mais fortemente correlacionados com a auto-eficácia específica avaliada do que com o domínio específico do autoconceito” (p. 562).

Skaalvik e Rankin (1996, *in* Pajares, op. cit.) referem uma “similitude empírica” entre as duas variáveis no que diz respeito ao “domínio específico ou auto-eficácia para níveis generalizados de aprendizagem” (p. 563). Através de uma análise factorial confirmatória a itens de autoconceito e de auto-eficácia, os autores verificaram que ambos saturavam o mesmo factor, facto que “os levou a propor que os dois possam ser medidas diferentes do mesmo construto [e que] a tradicional distinção entre autoconceito e auto-eficácia pode ter sido sobrestimada na literatura” (*ibidem*). No mesmo sentido apontam Hattie e Marsh (op. cit.), numa extensa análise a futuras direcções na investigação do autoconceito, quando sugerem que “existem diferenças na ênfase e não nas noções básicas entre a auto-estima, o autoconceito e a auto-eficácia”

(p. 447). No seu entender, o sistema do *self* envolve “descrições, prescrições e expectativas e estas avaliações estão relacionadas, usualmente de modo hierárquico, e dependem muito do conhecimento ou das crenças” (*ibidem*).

Rosenberg e Kaplan (op. cit.) são de opinião que uma avaliação do autoconceito de um indivíduo pressupõe “muito provavelmente o quão inteligente ele se considera (...) se as suas *ideias* acerca da sua inteligência são variáveis ou estáveis (estabilidade); o grau de certeza de sucesso no domínio intelectual (auto-confiança)” (p. 3, os *itálicos* são nossos).

Dweck (op. cit.) afirma que o seu modelo teórico centra-se no *self* dinâmico, processual e não como algo “monolítico”. As crenças pessoais e os objectivos pessoais relevantes desenvolvidos pelas pessoas, que podem ser “específicos a um domínio, situacionais e maleáveis com o tempo”, são o ponto central da sua abordagem da motivação, da personalidade e do *self*, denominada de sociocognitiva. Dentro desta perspectiva, são as interpretações individuais de situações ou acontecimentos, as suas expectativas e os seus objectivos que medeiam e regulam o comportamento humano, ou seja, são concepções ou teorias pessoais que funcionam como “lentes” de observação e de adaptação a situações tanto de carácter interno como externo. Aliás, a teoria sociocognitiva “rejeita a concepção dicotómica do *self* como objecto e como agente” [preferindo a ideia] do mesmo agente, já que existe uma influência tanto a nível pessoal como a nível ambiental (Bandura, 1989, p. 1181).

A relação entre autoconceito e concepções pessoais de inteligência parece-nos ser não-linear, isto é, “as concepções pessoais de inteligência e os objectivos de realização que aquelas promovem podem ser considerados sistemas qualitativamente diferentes do *self*, cada um com as suas regras, os seus valores, a sua lógica e a sua coerência internas: a concepção estática conceptualiza o *self* como um conjunto de traços estáticos

susceptíveis de serem avaliados, enquanto que a concepção dinâmica conceptualiza o *self* como um sistema dinâmico, que pode ser desenvolvido. A obtenção de elevados níveis de autoconceito no «sistema estático» dependerá da avaliação favorável de traços como a inteligência, ou seja, da prossecução de objectivos centrados no resultado. Pelo contrário, no «sistema dinâmico», a prossecução de acções que promovam o desenvolvimento de atributos valorizados pelo sujeito, ou seja, de objectivos centrados na aprendizagem, promoverá o autoconceito. Então, as diferenças individuais podem ser interpretadas como predisposições para operar dentro de um sistema ou de outro.” (Faria, 1998, p. 47).

Dweck e Leggett (1988) sustentam que as duas concepções pessoais de inteligência podem ser conceptualizadas como diferentes formas do auto-conceito. Dentro da perspectiva estática, o “*self*” será conceptualizado como uma colecção de traços fixos que podem ser medidos e avaliados. Dentro de uma perspectiva desenvolvimental, o *self* será visto como um sistema de qualidades maleáveis que está em constante evolução através dos esforços individuais” (p. 266).

Os autores afirmam ainda que, como consequência dos diferentes auto-conceitos, os processos que geram e mantêm a auto-estima são, necessariamente, diferentes. Para um adepto da teoria estática, os objectivos centrados no resultado serão os principais responsáveis pela manutenção da auto-estima dado que os resultados congruentes com as características intelectuais individuais constituem a base de suporte para a auto-estima. Por outro lado, para um indivíduo que seja partidário da teoria desenvolvimental ou dinâmica, a auto-estima será adquirida e mantida através dos objectivos centrados na aprendizagem, em que os progressos e a mestria em tarefas desafiadoras são o fundamento da auto-estima. Em jeito de síntese, Dweck e Leggett propõem uma distinção entre “as duas teorias e os respectivos objectivos de realização como dois

distintos sistemas do *self*: duas formas do auto-conceito com duas diferentes fontes de auto-estima. Estas noções poderão fornecer uma maneira específica e concreta de se pensar o construto global do auto-conceito, de teoricamente ligar o auto-conceito e a auto-estima, e de colocar ambos dentro de um sistema que possa prever padrões comportamentais” (*ibidem*).

CAPÍTULO V

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS DE ALUNOS

DO 3º CICLO COM DIFERENTES OPÇÕES

CURRICULARES: ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

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.). 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. Existe ainda, dentro do sistema de turmas enunciado, uma outra opção, de cariz mais administrativo, dado o por vezes reduzido número de alunos que fazem uma opção serem agrupados com os alunos da outra disciplina de opção, criando, deste modo, turmas que se poderão considerar de “*mistas*” e que se desdobram somente aquando da hora lectiva opcional. 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. 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. apresentam, em geral, piores resultados escolares e características motivacionais mais debilitantes do que os alunos de 2ª Língua Estrangeira (Simões & Faria, 2000).

Assim, neste estudo, procuramos caracterizar a motivação dos alunos com diferentes opções curriculares através da avaliação de três variáveis motivacionais, a saber: o autoconceito (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.

De igual modo, pretendemos verificar, através de uma prova de raciocínio abstracto (Almeida, 1988), as diferenças entre os três grupos de alunos (turmas puras de 2ª Língua Estrangeira e de Educação Tecnológica e turmas mistas que contêm alunos das duas disciplinas) no que diz respeito às diferenças de aptidão mental e à sua importância nos desempenhos académicos (Almeida, 1994; Pajares, op. cit.).

Deste modo, apresentaremos neste capítulo as várias fases de um estudo empírico, que compara as características motivacionais e a sua relação com o rendimento académico em alunos do 3º ciclo com diferentes opções curriculares. As fases deste estudo compreendem: a definição de objectivos; a formulação de hipóteses e sua fundamentação; a definição das variáveis e do plano de observação; a metodologia, que inclui a caracterização da amostra, os instrumentos e o procedimento; a apresentação dos resultados e, finalmente, a discussão dos resultados.

Este estudo pretende, também, ser mais um contributo para a clarificação das relações entre a motivação e a realização escolar em alunos com diferentes percursos e

escolhas curriculares valorizadas de forma diferente, dentro do mesmo sistema escolar, e permitir a apresentação de pistas para a intervenção psicológica e mesmo de cariz curricular, no sentido de promover padrões motivacionais adaptativos e a satisfação com a realização no contexto escolar.

5.1 Objectivos do estudo empírico

A nossa experiência de psicólogo em escolas públicas leva-nos a colocar o seguinte problema: a escolha e a pertença a uma determinada opção curricular no 3º ciclo do ensino básico tem implicações ao nível das expectativas escolares dos alunos, das concepções pessoais de inteligência e dos índices de autoconceito. Deste modo, e como objectivo mais geral, pretendemos estudar a evolução diferencial das expectativas de auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e autoconceito de alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade com diferentes escolhas curriculares (Educação Tecnológica vs. 2ª Língua Estrangeira).

Como objectivos mais específicos pretendemos: construir um instrumento de avaliação das expectativas de auto-eficácia académica dos alunos; analisar a evolução da relação entre concepções pessoais de inteligência, autoconceito, expectativas de auto-eficácia e rendimento escolar (avaliado através das notas obtidas no final do ano lectivo) em função do grupo de escolha curricular (Educação Tecnológica vs. 2ª Língua Estrangeira); estudar as diferenças nas três variáveis motivacionais em função do grupo de escolha curricular, do ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico (alto, médio e baixo); procurar interpretar as diferenças de rendimento académico dos alunos em função do grupo de escolha curricular, do ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico, e explorar as suas relações com o raciocínio abstracto.

Em termos mais gerais, pretende-se, através do conhecimento e compreensão da problemática estudada e das prováveis bases empíricas que possam traduzir relações entre as variáveis consideradas, delinear e propor estratégias de intervenção junto da população estudada com vista ao seu desenvolvimento psicossocial e ao enriquecimento da nossa prática profissional.

5.2 Hipóteses e sua fundamentação

As hipóteses formuladas acerca das diferenças entre grupos, determinadas pela escolha da opção curricular no 7º ano de escolaridade, reflectem algo que esperamos testar, dada a importância que os factores de índole motivacional e de competência académica têm no normal prosseguimento de estudos. De igual modo, esperamos encontrar diferenças nos grupos considerados no que se refere à inserção no grupo-turma considerado. Assim, os alunos de Educação Tecnológica inseridos em turmas *mistas* apresentarão características mais adaptativas relativamente aos seus desempenhos escolares e às três variáveis motivacionais consideradas, quando comparados com os que frequentam turmas “puras” de Educação Tecnológica.

Formulámos, a partir do problema e dos objectivos enunciados, as seguintes hipóteses relativas às diferenças em função da disciplina escolhida e do ano:

A diferenciação entre alunos que frequentam os mesmos currículos do ensino básico com a excepção da disciplina de opção do 7º ano, leva-nos a prever que essa escolha ocorre devido a factores de índole motivacional e que, durante o 3º ciclo, têm uma acção contínua sobre a motivação e rendimento escolar dos alunos. Deste modo, **H1)** os sujeitos que escolhem e frequentam a disciplina de Educação Tecnológica (E.T.), seja em turmas “mistas” ou “puras”, apresentam expectativas de auto-eficácia académica mais reduzidas e rendimento académico mais baixo, concepções pessoais de

inteligência mais estáticas e níveis de autoconceito acadêmico mais baixos do que os sujeitos que escolhem a 2ª Língua Estrangeira (turmas “mistas” ou “puras”) quer no 7º, quer no 9º ano.

A importância da comparação social que os estudantes fazem com os níveis de capacidade e de realização dos colegas, por vezes em situações ou níveis de exigência desigual, leva-nos a questionar a importância que o meio de referência exerce sobre os alunos (Byrne, 1996; Fontaine, 1991). De facto, a importância das experiências vicariantes (modelação, imitação) como provável fonte de aumento das expectativas de auto-eficácia dos alunos com mais “dificuldades” nas realizações académicas ou mesmo a atracção por níveis de desenvolvimento mais complexos leva-nos a pensar que **H2)** os alunos que optam pela disciplina de E. T. e estudam em turmas mistas apresentam expectativas de auto-eficácia mais altas e rendimento académico mais elevado, concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas e níveis de autoconceito acadêmico mais elevados do que os sujeitos que escolhem a mesma disciplina mas colocados em turmas só de alunos dessa opção, quer no 7º, quer no 9º ano.

A maioria dos estudos que se debruça sobre a importância que os contextos académicos exercem no desenvolvimento do autoconceito referem a ênfase que os alunos que têm fracos desempenhos académicos colocam nos aspectos mais sociais ou físicos como seja, por exemplo, o relacionamento com os pares (Byrne, op. cit.). Deste modo, pensamos que **H3)** os sujeitos que frequentam a disciplina de E. T., em turmas “mistas” ou “puras”, apresentam níveis de autoconceito não académico (físico e social) superior aos dos alunos que frequentam a 2ª Língua Estrangeira (“mistas” ou “puras”), quer no 7º, quer no 9º ano.

No geral, os alunos com maus resultados escolares apresentam fracos índices de auto-eficácia. Essa relação é tanto mais evidente quando se considera ser a auto-eficácia

um melhor preditor do desempenho subsequente do que os desempenhos anteriores Barros, op. cit.). Bandura (1977, 1982, 1995a) refere a importância das fontes de auto-eficácia. Deste modo, pensamos que os alunos que frequentam a disciplina de E.T., por apresentarem características motivacionais debilitantes, ao longo do 3º ciclo, pelos seus desempenhos, pelas experiências vicariantes, pela acção da persuasão verbal e, porventura, aspectos fisiológicos, sofrerão um decréscimo nas suas expectativas de auto-eficácia. Assim, **H4)** esperamos uma evolução negativa nas expectativas de auto-eficácia do 7º para o 9º ano, mais evidente nos alunos que frequentam a disciplina de Educação Tecnológica.

Os estudos, transversais e longitudinais, realizados no contexto português demonstram uma evolução das concepções pessoais de inteligência no sentido de estas se tornarem progressivamente mais dinâmicas (Faria, 1996, 1998). A hipótese de isto acontecer devido a uma selecção baseada na adesão a concepções mais dinâmicas leva-nos a colocar a seguinte hipótese: **H5)** esperamos uma evolução positiva das concepções pessoais de inteligência do 7º para o 9º ano de escolaridade, em ambas as escolhas curriculares.

Estudos realizados no contexto português evidenciam um decréscimo dos níveis de autoconceito com a idade, nomeadamente do 5º ao 9º ano (Fontaine, op. cit.) pelo que **H6)** esperamos uma evolução negativa do autoconceito nos domínios académicos e não-académicos do 7º para o 9º ano de escolaridade em ambas as escolhas curriculares.

Formulámos as seguintes hipóteses relativas às variáveis sociodemográficas (sexo e nível sócio-económico – NSE):

Os estudos clássicos no contexto norte-americano sobre o papel diferenciador que o sexo, mais nítido no sexo feminino, tem nas diferenças de escolha de cursos universitários ou na escolha de carreiras, nomeadamente nos que implicam a

matemática (Betz & Hackett, 1983; Hackett, 1995), leva-nos a supor que **H7)** os sujeitos do sexo feminino apresentam expectativas de auto-eficácia académica mais reduzidas do que os sujeitos do sexo masculino.

De acordo com Faria (op. cit.), existe uma clara diferença cultural entre o contexto português e o norte-americano sobre o papel que o sexo desempenha nas concepções pessoais de inteligência em que, tanto nos três estudos transversais como no estudo longitudinal, não se verificaram, em Portugal, diferenças de sexo pelo que **H8)** não esperamos encontrar diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do sexo.

Tanto Fontaine (op. cit.) como Veiga (1995) evidenciaram resultados mais positivos para os sujeitos do sexo masculino no domínio do autoconceito não-académico (físico e social), congruentes com os estereótipos de género e que confirmam a maioria dos estudos sobre o efeito do género no autoconceito (Crain, 1996). Deste modo, pensamos que **H9)** os sujeitos do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de autoconceito no domínio não-académico (físico e social) do que os sujeitos do sexo feminino.

Tanto os estudos de Marsh como os estudos realizados no contexto português evidenciam, no geral, níveis mais elevados de autoconceito académico nas raparigas, facto que nos leva a colocar a hipótese de que **H10)** os sujeitos do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de autoconceito académico (verbal e disciplinas escolares) do que os sujeitos do sexo masculino.

Um estudo no campo da auto-eficácia ocupacional demonstrou a existência de relações do NSE com a auto-eficácia no sentido de que as raparigas de 12º ano de NSE alto eram mais eficazes do que as suas colegas de NSE baixo e mais predispostas a enveredarem por carreiras de alto estatuto e pouco tradicionais (Hannah & Kahn, 1989,

in Hackett, op. cit.). Deste modo, **H11)** esperamos encontrar expectativas de auto-eficácia académicas mais reduzidas nos níveis sócio-económicos baixos.

Faria (1998) verificou que os sujeitos de NSE alto (“e por vezes de NSE médio”, p. 341) se apresentam menos estáticos (mais dinâmicos) do que os sujeitos de NSE baixo. A importância que o NSE tem no desenvolvimento de factores de ordem psicológica tem sido evidenciado, nomeadamente no campo da psicologia de carreira onde existe uma fórmula quase mágica acerca do efeito do NSE (“o NSE gera NSE”- esta fórmula tem sido, contudo, relativizada). Este facto leva-nos a colocar a seguinte hipótese: **H12)** os sujeitos de NSE mais elevados apresentam concepções de inteligência mais dinâmicas do que os sujeitos de NSE mais baixos.

Embora seja uma questão com resultados contraditórios (cf. Fontaine, op. cit. e Veiga, op. cit.), partimos do princípio que “as expectativas escolares, modelos de vida e ambientes culturais diferenciam os estratos sociais a que o indivíduo pertence [sendo que nos NSE baixos essa inferioridade se reflecte] no aproveitamento escolar e nos resultados de testes psicológicos” (Veiga, op. cit., p. 59). Assim, colocamos a seguinte hipótese: **H13)** os sujeitos de NSE mais baixos apresentam índices de autoconceito académico e não-académico inferiores aos dos sujeitos de NSE mais elevados.

H14) Esperamos encontrar níveis de rendimento académico mais elevados a favor das raparigas.

H15) Esperamos encontrar diferenças significativas no rendimento escolar a favor dos alunos de NSE alto e médio comparativamente aos alunos de NSE baixo.

Relativamente às reprovações:

H16) Esperamos encontrar menores níveis de expectativas de auto-eficácia, concepções de inteligência mais estáticas e níveis de autoconceito académico mais reduzidos em alunos que já tenham reprovado.

No que se refere às relações entre variáveis motivacionais, notas e raciocínio abstracto: **H17)** A relação entre as notas e as variáveis motivacionais é mais forte do que com o raciocínio abstracto.

Quanto às relações entre as três variáveis motivacionais consideradas, formulámos as hipóteses que se seguem:

H18) quanto mais eficazes os alunos se sentirem em relação à escolha curricular, maiores serão os seus níveis de auto-eficácia académica e de autoconceito académico e global.

* **H19)** a níveis mais elevados de auto-eficácia académica estarão ligadas concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas, autoconceito académico mais positivo e melhor rendimento escolar: tais relações serão mais positivas e intensas para os alunos de 2ª Língua Estrangeira comparativamente aos de Educação Tecnológica.

5.3 Definição das variáveis e do plano de observação

As variáveis dependentes consideradas na nossa investigação são **a)** as expectativas de auto-eficácia académica, relacionadas com o sucesso e o percurso vocacional futuro; **b)** as concepções pessoais de inteligência: estática e dinâmica; **c)** o autoconceito: académico e não-académico; e **d)** rendimento escolar (notas escolares do final do ano lectivo).

As variáveis independentes consideradas são **a)** a disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade (E.T./2ª Língua Estrangeira); **b)** modo de constituição das turmas (puras vs. mistas); **c)** o sexo (masculino/feminino); **d)** o ano de escolaridade (7º e 9º ano de escolaridade); e **e)** o nível sócio-económico (alto, médio e baixo).

Como variável moderadora temos o raciocínio abstracto (prova de raciocínio abstracto da *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial* de Leandro de Almeida, 1988).

O plano de observação corresponde a um plano factorial do tipo $2 \times 2 \times 2 \times 3$. Este estudo é de tipo correlacional utilizando, também, o método comparativo.

5.4 Metodologia

5.4.1 Amostra

A amostra é constituída por um total de 629 alunos (Quadro 1) 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%). Se considerarmos, por seu lado, as quatro alternativas na constituição de turmas temos as seguintes percentagens: Língua Pura, 29,1%; Língua Mista, 22,3%; Tecnológico Puro, 34,7% e Tecnológico Misto 14,0%.

A idade dos alunos varia entre 12 e 16 anos, sendo a média de idades da amostra total de 13,9 e o desvio-padrão de 1,33. A média de idades no 7º ano é de 13,26 e o desvio-padrão de 1,08, sendo 12 o valor mínimo e 16 o valor máximo. Relativamente ao 9º ano, a média de idades é de 15,0 para um desvio-padrão de 0,79, encontrando-se os seus valores mínimos e máximos em 14 e 16, respectivamente.

Quanto ao nível sócio-económico, obtemos as seguintes percentagens: alto, 11,9%, médio, 31,5% e baixo, 56,6%.

Quadro 1- Distribuição da amostra em função do ano, do sexo, da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade e do nível sócio-económico (NSE)

Ano		7º ano			9º ano			Total		
Sexo		M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Língua Pura										
NSE	A	23	14	37	13	12	25	36	26	62
	M	9	19	28	17	14	31	26	33	59
	B	19	28	47	2	13	15	21	41	62
Total		51	61	112	32	39	71	83	100	183
Tecnológico puro										
NSE	A	0	0	0	3	0	3	3	0	3
	M	18	11	29	22	4	26	40	15	55
	B	48	47	95	40	25	65	88	72	160
Total		66	58	124	65	29	94	131	87	218
Língua Mista										
NSE	A	4	4	8	0	1	1	4	5	9
	M	16	25	41	3	8	11	19	33	52
	B	24	21	45	9	25	34	33	46	79
Total		44	50	94	12	34	46	56	84	140
Tecnológico misto										
NSE	A	0	0	0	1	0	1	1	0	1
	M	11	5	16	11	5	16	22	10	32
	B	18	11	29	20	6	26	38	17	55
Total		29	16	45	32	11	43	61	27	88
TOTAL										
NSE	A	27	18	45	17	13	30	44	31	75
	M	54	60	114	53	31	84	107	91	198
	B	109	107	216	71	69	140	180	176	356
Total		190	185	375	141	113	254	331	298	629

NSE A- alto; NSE M- médio; NSE B- baixo

5.4.2 Instrumentos

Foram utilizados na presente investigação dois instrumentos de avaliação psicológica já existentes e adaptados para a realidade portuguesa (SDQI para avaliar o autoconceito 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 autoconceito 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 (Anexo 1). 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 autoconceito não-académico total; Leitura/Domínio verbal; Matemática; Assuntos escolares em geral, que constituem o autoconceito académico total e o Autoconceito global. O instrumento tem 76 itens avaliados numa escala de *Likert* de 6 pontos, variando entre concordo totalmente (6) e discordo totalmente (1) (valor mínimo é de 76 e o valor máximo de 456). A consistência interna, avaliada pelo *alpha* de Cronbach, varia entre 0,80 e 0,94. A análise factorial confirmou a estrutura factorial de oito factores, semelhante à original (cf. Faria & Fontaine, 1990).

A escala de concepções pessoais de inteligência (CPI), construída por Faria (1990), foi adaptada para a população portuguesa por Faria (1998, Anexo 2). Possui 26 itens, 15 da concepção estática e 11 da concepção dinâmica, avaliados numa escala tipo *Likert* de 6 pontos, com variação entre concordo totalmente (6) e discordo totalmente (1) (valor mínimo é 26 e o máximo 156). 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.), 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” (p. 71).

A “metodologia micro-analítica” (Bandura, 1977, 1982; Pajares, op. cit.) privilegia tarefas ou domínios específicos de actividades e deverá “ser avaliada a um nível óptimo de especificidade que corresponda à tarefa em causa e ao domínio de funcionamento analisado” (Pajares, op. cit., p. 547). A questão da especificidade e da correspondência das medidas de auto-eficácia tem revelado mais recentemente, contudo, que “percepções de auto-eficácia mais gerais são, também, boas preditoras de desempenhos mais gerais como as notas escolares obtidas, a escolha de cursos universitários e a intenção de prosseguir estudos relacionados com a matemática [facto que pode demonstrar] que a especificidade de domínio não deverá ser erradamente interpretada (misconstrued) como uma especificidade situacional extrema que reduza a avaliação da eficácia a um nível atomista” (p. 563).

Bong (1997) demonstrou que “os julgamentos de auto-eficácia permanecem para além das fronteiras das tarefas específicas e das matérias escolares, embora num menor grau” (p. 704). A questão da generalidade da auto-eficácia, que não deve resultar na “busca do Graal psicológico da generalidade” (*in* Pajares, op. cit., p. 564), passa, no entanto, “pela compreensão das condições e dos contextos nos quais as crenças de auto-eficácia irão generalizar-se para diferentes actividades académicas [compreensão essa que] oferece possibilidades valiosas para intervenções (...) que poderão ajudar os estudantes na construção da sua competência e das necessárias auto-percepções de competência” (Pajares, op. cit., p. 565). Ainda a este nível, o autor, apontando futuras direcções no estudo das crenças de auto-eficácia em contextos académicos, refere a importância dos contextos sociais e dos “*sistemas estruturais prejudiciais*” (*prejudicially structured systems*) e a necessidade premente de “explorar o papel que as

escolas desempenham como sistemas sociais para o *desenvolvimento e manutenção* de crenças de auto-eficácia, assim como dos papéis que os vários *incentivos e desincentivos* de tais sistemas criam no desenvolvimento da auto-eficácia dos estudantes” (p. 568, os itálicos são nossos).

Tendo como objectivo fundamental realizar 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” (Simões & Faria, 1999), constituída por 20 itens (Anexo 3), avaliados numa escala de *Likert* de 6 pontos, variando entre concordo totalmente (6) e discordo totalmente (1) (valor mínimo de 20 e máximo de 120). 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. O estudo detalhado das qualidades psicométricas desta escala será apresentado na secção relativa aos resultados.

No sentido de procurar obter dados acerca de variáveis sociais e demográficas dos alunos (sexo, idade, ano de escolaridade e nível sócio-económico) foi construído e utilizado um “Questionário Sócio-Demográfico” (QSD, Anexo 4). Relativamente à avaliação do estatuto sócio-económico dos alunos, tomámos como base a “Grelha de Avaliação do Estatuto Sócio-Económico” (*in* Faria, 1998, Norma SARL, Anexo 5). Tendo como referência os cinco níveis aí existentes, procedeu-se à aglutinação dos seguintes níveis sócio-económicos, alto com médio-alto e médio-baixo com baixo, resultando assim três níveis que designamos de alto, médio e baixo.

A construção de novos instrumentos de avaliação psicológica, nomeadamente a “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (E.E.A.E.) e o “Questionário Sócio-Demográfico”, ambos para alunos, levou-nos a efectuar administrações junto de uma pequena amostra de alunos, seleccionados para tal, em colaboração com as Comissões Executivas/Conselhos Directivos de escolas públicas do Distrito de Leiria. Aquelas tinham como objectivos principais verificar o grau de compreensão e acessibilidade do vocabulário, a compreensão unívoca dos itens, a sua adequação à população-alvo (alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade pertencentes a turmas cuja escolha no 7º ano de escolaridade fosse a 2ª Língua Estrangeira ou a Educação Tecnológica). Para uma recolha mais completa dos dados foram construídas grelhas de reflexão falada, que se centram na observação dos comportamentos verbais e não verbais dos indivíduos (Anexo 6).

A administração incidiu sobre uma amostra de 20 sujeitos, alunos do 3º ciclo de escolaridade, que frequentavam, respectivamente, o 7º ano numa turma de 2ª Língua Estrangeira (11 alunos) e o 9º ano numa turma de Educação Tecnológica (9 alunos). A maioria dos alunos, principalmente aqueles que pertenciam ao 9º ano, já tinham no seu currículo uma ou mais retenções. Com efeito, aquando da selecção da amostra, procurou-se que esta fosse composta por alunos que, segundo consenso dos professores, apresentassem algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na compreensão verbal. É do conhecimento geral que fracos desempenhos académicos apresentam uma estreita ligação com um deficiente domínio da língua materna. Deste modo, pretendia-se garantir que, após a introdução das alterações recomendadas, os questionários fossem acessíveis a qualquer aluno do 3º Ciclo tanto em termos sintácticos como conceptuais.

Foi utilizado o método de reflexão falada durante as administrações com os alunos. Nelas era pedido aos alunos que, ao responderem aos referidos questionários,

colocassem livremente todas as dúvidas e questões que os itens lhes suscitassem. Deste modo, a partir dos elementos recolhidos foram introduzidas alterações somente no sentido de clarificar aspectos de ordem puramente formal, como seja, por exemplo, o modo de responder às questões relativas à identificação.

Por último, foi utilizada a prova de raciocínio abstracto (AR) da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial de Leandro de Almeida (1988). A estabilidade teste-reteste é de 0,80/consistência interna K. R. 20: 0,89 (folha de respostas, Anexo 7).

5.4.3 Procedimento

O contacto com as escolas, todas públicas e do distrito de Leiria (Leiria, Maceira, Batalha, Figueiró dos Vinhos, Porto de Mós, Colmeias), realizou-se através do envio de uma carta dirigida ao órgão de gestão da escola (Anexo 8), explicitando os objectivos gerais da investigação e a população-alvo do estudo. Mediante acordo entre as partes, foram marcadas reuniões com os respectivos órgãos de gestão das escolas mencionadas com um duplo objectivo: clarificar aspectos ligados à investigação como seja, por exemplo, o tipo de instrumentos de avaliação psicológica utilizados e, por outro, calendarizar a passagem dos mesmos instrumentos junto dos alunos.

A administração dos instrumentos foi colectiva e em contexto de sala de aula (dois tempos lectivos separados), a turmas inteiras e foi realizada por um administrador. A ordem de apresentação dos instrumentos foi a seguinte: 7º ano – 1) *Self Description Questionnaire* (SDQI) e Questionário Sócio-Demográfico (QSD); 2) Concepções Pessoais de Inteligência (CPI) e Escala de Expectativas de Auto-Eficácia (EEAE); 9º ano - 1) CPI e SDQI; 2) EEAE e QSD. Era garantida a confidencialidade, apesar dos questionários não serem anónimos. Tal deve-se ao facto de existirem diversos questionários separados, sendo necessário, posteriormente, juntar os que se referiam a

cada aluno. As instruções pretenderam, sobretudo, desdramatizar a situação de avaliação e salientar o facto de só os resultados dos grupos serem de interesse para a investigação, tendo sido transmitidas oralmente para todas as turmas. Os alunos reagiram, no geral e dado ser uma situação com alguma carga de novidade, de forma bastante interessada e atenta à situação de administração, levantando questões relativas aos exemplos e instruções dos vários instrumentos aplicados. A duração média da administração dos instrumentos rondou os cem minutos (dois tempos lectivos), embora com flutuações ligeiras favoráveis aos alunos do 9º ano de escolaridade.

5.5 Resultados

5.5.1 Estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos

O estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos (EEAE, CPI e SDQI) recorreu ao *alpha* de Cronbach e à análise factorial para o estudo da consistência interna. No caso do EEAE foram ainda estudados o poder discriminativo e as estatísticas descritivas dos itens e das subescalas.

Escala de Expectativas de Auto-Eficácia Académica (Simões & Faria, 1999)

O estudo da consistência interna da Escala de Expectativas de Auto-Eficácia recorreu, de igual modo, ao método do coeficiente *alpha* de Cronbach e à análise factorial.

O valor do coeficiente *alpha* para a escala total foi de 0,85, enquanto que o valor para a escala “expectativas positivas” foi de 0,86, para a escala “expectativas negativas” foi de 0,78 e, finalmente, para a escala “escolha da disciplina” o valor correspondeu a 0,61 (Quadro 2). Os resultados obtidos, à excepção da escala “escolha da disciplina”,

apresentam valores próximos ou superiores a 0,80, revelando-se, por isso, satisfatórios. Deste modo, perto de 80% da variância dos resultados é explicada pelo instrumento em questão. O valor inferior da escala “escolha da disciplina” pode estar relacionado com o seu reduzido número de itens (4).

Quadro 2 - Valores de *alpha* para as subescalas da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE)

Subescalas	N.º de itens	<i>alpha</i>
Expectativas Positivas	8	0,86
Expectativas Negativas	8	0,78
Escolha da Disciplina	4	0,61
Total	20	0,85

A utilização da análise factorial para o estudo da consistência interna do instrumento revelou, após rotação *varimax*, a existência de três factores distintos. O Factor 1 explica 31,2% da variância total dos resultados e é identificado como sendo o factor “expectativas positivas” pois engloba todos os itens positivos (8). O Factor 2 explica 8,8% da variância total dos resultados e representa o factor “expectativas negativas”. Este factor engloba oito itens negativos e um original de “expectativas de disciplina” (item 4). Finalmente, o Factor 3 explica 7,6% da variância total dos resultados e é identificado como sendo o factor “expectativas disciplina” já que é constituído por itens relacionados com o tema (3). O item 4, embora se refira à temática da escolha da disciplina, saturou o factor de expectativas negativas. Tal facto poderá estar ligado ao modo como os sujeitos interpretaram o item, formulado na negativa (“Duvido que a minha escolha da opção de Educação Tecnológica/2ª Língua Estrangeira no 7º ano tenha sido a mais adequada às minhas capacidades”), ou seja, quanto mais os sujeitos concordaram com o item (53,5% de concordância) menos eficazes se sentiriam, sendo, por isso, natural que o item saturasse positivamente o

Factor 2, “expectativas negativas”, pelo que optámos por mantê-lo no Factor 2 (Quadro 3).

Quadro 3- Análise factorial em componentes principais com rotação *varimax* da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE)

ITENS	Factor 1 Expectativas positivas	Factor 2 Expectativas negativas	Factor 3 Expectativas disciplina	Comunalidade
17 (Epos)	0,741	0,371	-0,015	0,688
13 (Epos)	0,716	0,266	0,064	0,587
3 (Epos)	0,715	0,026	0,138	0,531
16 (Epos)	0,704	0,270	-0,026	0,569
1 (Epos)	0,697	0,240	0,017	0,544
7 (Epos)	0,660	0,193	0,051	0,475
19 (Epos)	0,615	0,113	-0,029	0,392
10 (Epos)	0,397	0,037	0,138	0,178
18 (Eneg)	0,193	0,676	0,084	0,502
11 (Eneg)	0,274	0,659	0,099	0,519
12 (Eneg)	0,444	0,647	0,005	0,616
6 (Eneg)	0,395	0,633	0,183	0,590
14 (Eneg)	0,183	0,586	-0,091	0,385
2 (Eneg)	0,332	0,495	0,234	0,410
5 (Eneg)	0,054	0,458	0,029	0,213
8 (Eneg)	0,296	0,443	0,261	0,352
4 (Edisc)	-0,196	0,416	0,239	0,269
9 (Edisc)	0,042	0,020	0,801	0,644
15 (Edisc)	0,233	-0,088	0,728	0,592
20 (Edisc)	-0,047	0,325	0,609	0,479
Valores próprios	6,246	1,767	1,522	Σ var.
% Var. Total	31,228	8,835	7,610	47,673

(Epos) – Expectativas positivas; (Eneg) – Expectativas negativas; (Edisc) – Expectativas disciplina

O estudo do poder discriminativo dos itens foi calculado tendo por base a percentagem de escolha das várias alternativas da escala, que variam entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. No Quadro 4 encontram-se as percentagens de escolha das várias alternativas para os itens da escala, respectivamente, na amostra total dos sujeitos, bem como os totais das alternativas de concordância e discordância. Aproximadamente metade dos itens apresenta um poder discriminativo satisfatório, à excepção dos itens 1, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17 e 19, em que a percentagem de concordância foi muito superior ($\geq 80\%$) à percentagem de discordância. De notar que destes itens somente um pertence à escala “expectativas negativas” (item 11), enquanto que dos restantes a maioria engloba itens da escala “expectativas positivas” (8) e dois

itens da escala “expectativas disciplina”. A maior parte destes itens encontra-se na forma positiva relativamente ao futuro escolar e profissional, professado em termos individuais de eficácia e em termos de expectativas relativamente aos professores, pelo que poderá aqui estar subjacente um fenómeno de crenças partilhadas pelos indivíduos ou mesmo o provável efeito da desejabilidade social.

Quadro 4- Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta para os itens da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” (EEAE)

ITENS	DT	D	DM	TD	CM	C	CT	TC	Omissões
1	4,0	7,3	8,4	19,7	23,4	37,5	19,4	80,3	0
2	4,8	16,9	14,9	36,7	17,3	27,2	18,6	63,0	0,3
3	1,8	3,3	6,5	11,6	24,7	42,0	21,7	88,2	0,2
4	14,3	18,1	13,8	46,3	10,3	21,9	21,3	53,5	0,2
5	11,4	20,3	14,6	46,5	14,1	25,4	13,8	53,3	0,2
6	5,4	18,9	18,0	42,6	16,2	24,0	16,7	56,6	0,8
7	1,1	4,6	7,5	13,6	16,7	41,5	28,3	86,5	0,3
8	5,7	19,1	18,9	44,0	17,0	26,9	11,8	55,4	0,6
9	4,3	7,0	6,4	17,7	12,2	39,3	30,5	82,0	0,3
10	1,3	3,2	3,7	8,1	14,5	47,9	29,4	91,7	0,2
11	2,5	4,5	7,0	14,1	15,1	38,3	31,8	85,0	0,8
12	2,9	10,0	14,5	27,4	15,9	33,7	22,7	72,3	0,3
13	2,7	5,7	10,5	18,9	30,5	36,6	13,8	80,9	0,2
14	5,1	11,4	7,6	24,2	15,4	34,8	25,4	75,8	0,2
15	3,8	7,5	7,2	18,4	19,4	39,4	22,7	81,6	0
16	0,6	3,8	3,3	7,8	14,6	49,0	28,1	91,7	0,5
17	2,5	7,8	9,7	20,0	24,0	35,5	20,5	80,0	0
18	4,3	13,0	13,0	30,4	22,7	32,4	14,5	69,6	0
19	1,9	3,2	3,0	8,1	17,2	48,5	26,2	91,9	0
20	5,6	13,8	10,8	30,3	12,9	31,6	25,1	69,5	0,2

DT- Discordo totalmente; D- Discordo; DM- Discordo moderadamente; TD- Total de discordância; CM- Concordo moderadamente; C- Concordo; CT- Concordo totalmente; TC- Total de concordância

A análise dos itens da escala “expectativas positivas” revela que, globalmente, apresentam um fraco poder discriminativo, com percentagens de concordância acima de 80%. A análise da tendência de respostas demonstra que, no geral, os itens da escala “expectativas negativas” mostram-se mais capazes de discriminar os sujeitos, embora as percentagens de concordância sejam, de igual modo, elevadas, especialmente nos itens referentes às expectativas que os alunos detêm acerca do que os seus professores pensam do seu futuro escolar e profissional.

Os Quadros 5 e 6 referem-se, respectivamente, às análises das medidas de tendência central, de assimetria e de curtose para os itens e para as diferentes subescalas da escala de expectativas de auto-eficácia.

Quadro 5- Análise da distribuição das medidas de tendência central, assimetria e curtose para os itens da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia”

Itens da Escala de Auto-Eficácia	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	4,41	5,00	1,31	-0,898	0,240
2	4,01	4,00	1,51	-0,329	-1,058
3	4,67	5,00	1,09	-1,036	1,291
4	3,71	4,00	1,78	-0,147	-1,405
5	3,63	4,00	1,63	-0,122	-1,284
6	3,85	4,00	1,53	-0,157	-1,164
7	4,78	5,00	1,14	-1,077	0,872
8	3,76	4,00	1,47	-0,155	-1,104
9	4,67	5,00	1,38	-1,181	0,596
10	4,93	5,00	1,04	-1,440	2,594
11	4,79	5,00	1,24	-1,213	1,096
12	4,36	5,00	1,39	-0,638	-0,567
13	4,34	5,00	1,18	-0,790	0,454
14	4,40	5,00	1,49	-0,824	-0,390
15	4,51	5,00	1,33	-1,003	0,367
16	4,93	5,00	1,00	-1,350	2,250
17	4,44	5,00	1,27	-0,783	0,037
18	4,09	4,00	1,39	-0,521	-0,651
19	4,86	5,00	1,06	-1,467	2,748
20	4,27	5,00	1,56	-0,627	-0,829

O valor mínimo de cada item é 1 “Discordo Totalmente” e o valor máximo é 6 “Concordo Totalmente”

Quadro 6- Análise da distribuição das medidas de tendência central, assimetria, curtose, valores mínimos e máximos para as subescalas da “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia”

Subescalas	N	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose	Valor Mínimo	Valor Máximo
DiscExp	626	13,46	14,00	3,20	-0,556	-0,089	3,00	18,00
NegExp	609	36,57	36,00	8,17	-0,122	-0,272	10,00	54,00
PosExp	621	37,36	38,00	6,33	-0,635	0,483	15,00	48,00
EEAE	600	87,47	87,50	14,03	-0,025	-0,309	45,00	119,00

Discexp – Expectativas disciplina; Negexp – Expectativas negativas; PosExp – Expectativas positivas; EEAE- Escala de Expectativas de Auto-Eficácia

Globalmente, podemos afirmar que os valores da média e da mediana se aproximam, quer para os itens, quer para as subescalas e que os coeficientes de assimetria e de curtose são baixos, exceptuando-se os itens 10, 16 e 19, que aliás já tinham apresentado, na análise do poder discriminativo, percentagens de concordância muito elevadas (superiores a 90%), demonstrando assim uma tendência quase unânime

entre os sujeitos no que se refere à concordância. Estes itens saturam todos o Factor 1, de “expectativas positivas”.

Refira-se, ainda, que há variação nos resultados nas subescalas, observada a partir da diferença entre os valores mínimo e máximo obtidos, o que suporta uma boa dispersão dos resultados.

Podemos, então, afirmar que a distribuição normal dos resultados não é posta em causa pelos valores dos itens e das subescalas, embora a análise destes resultados seja dificultada pela falta de dados obtidos com outras amostras, que poderiam servir de parâmetros de referência.

Concepções pessoais de inteligência (Faria, 1998)

Os valores do coeficiente *alpha* para as duas escalas do CPI variam entre 0,70 para a escala dinâmica e 0,84 para a escala total (Quadro 7). O valor da escala estática é superior ao da escala dinâmica, confirmando a tendência verificada no estudo de Faria (1998).

Quadro 7 - Valores de *alpha* para as subescalas de “Concepções Pessoais de Inteligência” (CPI)

Subescalas	N.º de itens	<i>alpha</i>	<i>alpha</i> (Faria, 1998)
Total	26	0,84	0,77
Estática	15	0,79	0,80
Dinâmica	11	0,70	0,74

A análise factorial em componentes principais (Quadro 8) evidenciou, após rotação *varimax*, a existência de dois factores distintos, que correspondem às duas dimensões teóricas previstas. O Factor 1 explica 20,2% da variância total dos resultados e é identificado como sendo o factor estático, já que engloba somente itens estáticos (12). O Factor 2 explica 12,9% da variância total dos resultados e representa o factor dinâmico, já que engloba maioritariamente itens dinâmicos (10). O item 4, dinâmico, não satura

significativamente nenhum factor (saturação < 0,25, cf. Faria, op. cit., p. 189, para idêntico resultado). O Factor 1 (“estático”) é saturado exclusivamente por itens estáticos enquanto que o Factor 2 (“dinâmico”) apresenta três itens estáticos com saturação negativa (14, 19 e 10, cf. Faria, op. cit.), que representam a negação da componente estática no que se refere ao conteúdo destes três itens.

Quadro 8- Análise factorial em componentes principais com rotação *varimax* da “Escala de Concepções Pessoais de Inteligência” (CPI)

ITENS	Factor 1 <i>Estático</i>	Factor 2 <i>Dinâmico</i>	Comunalidade
22 (E)	0,670		0,541
8 (E)	0,612		0,374
12 (E)	0,608		0,423
7 (E)	0,599		0,417
2 (E)	0,594		0,353
15 (E)	0,551		0,394
18 (E)	0,547		0,353
5 (E)	0,540		0,300
20 (E)	0,532		0,283
1 (E)	0,525		0,279
16 (E)	0,509		0,274
25 (E)	0,502		0,280
17 (D)		0,645	0,428
21 (D)		0,635	0,408
19 (E)		-0,601	0,377
9 (D)		0,600	0,379
23 (D)		0,576	0,340
14 (E)		-0,574	0,387
24 (D)		0,554	0,312
26 (D)		0,536	0,382
10 (E)		-0,521	0,376
3 (D)		0,507	0,257
11 (D)		0,492	0,266
13 (D)		0,466	0,302
6 (D)		0,288	0,104
4 (D) *		0,111	0,017
Valores próprios	5,242	3,365	Σ var.
% Var. Total	20,161	12,942	33,103

* O item 4 não satura significativamente nenhum factor (< 0,25).

(E) – Estático; (D) - Dinâmico

Os resultados da consistência interna do CPI revelaram-se satisfatórios e semelhantes aos obtidos por Faria (1998).

Self-Description Questionnaire I (adaptação portuguesa de Faria & Fontaine, 1990)

A consistência interna das escalas avaliada pelo coeficiente *alpha* de Cronbach varia, para o SDQ1, entre 0,80 e 0,94 conforme as escalas (Quadro 9). Assim, a escala do autoconceito global apresenta o resultado *alpha* mais baixo e a escala de autoconceito geral o *alpha* mais elevado. Os resultados da consistência interna das diferentes subescalas são quase idênticos aos verificados por Faria e Fontaine (op. cit.) na adaptação que efectuaram para a população portuguesa, sendo muito satisfatórios.

Quadro 9 - Valores de *alpha* para as subescalas do “Self-Description Questionnaire I” (SDQI)

Subescalas	N.º de itens	<i>alpha</i>	<i>alpha</i> (Faria & Fontaine, 1990)
Geral	76	0,94	0,93
Matemática	10	0,93	0,94
Verbal	10	0,92	0,90
Académico total	30	0,92	0,91
Não académico total	36	0,90	0,91
Físico total	18	0,87	0,90
Competência física	9	0,85	0,89
Social total	18	0,85	0,85
Assuntos escolares geral	10	0,84	0,84
Social pais	9	0,83	0,84
Aparência física	9	0,83	0,87
Social pares	9	0,82	0,80
Global	10	0,80	0,70

A análise factorial em componentes principais com rotação *varimax* (Quadro 10) evidenciou a existência de oito factores distintos apoiando assim a estrutura multidimensional do autoconceito. O Factor 1 explica 20,4% da variância total dos resultados e é saturado por itens ligados ao autoconceito a matemática. O Factor 2 explica 8,97% da variância total dos resultados e é saturado por 7 itens do autoconceito verbal e 4 do autoconceito às disciplinas escolares. O Factor 3 é saturado por 9 itens do

Quadro 10- Análise factorial em componentes principais com rotação *varimax* do "Self-Description Questionnaire I" (SDQI)

ITENS	Factor 1	Comunalidade	ITENS	Factor 2	Comunalidade	ITENS	Factor 3	Comunalidade	ITENS	Factor 4	Comunalidade
51 MAT	0,895	0,822	41 VER	0,828	0,726	5 AFIS	0,717	0,589	44 SPAR	0,698	0,588
68 MAT	0,858	0,776	25 VER	0,811	0,702	30 AFIS	0,684	0,558	70 GLOB	0,697	0,598
35 MAT	0,852	0,767	57 VER	0,811	0,706	22 AFIS	0,675	0,575	69 SPAR	0,686	0,575
59 MAT	0,842	0,821	11 VER	0,809	0,733	62 AFIS	0,646	0,510	36 SPAR	0,670	0,555
43 MAT	0,803	0,774	65 VER	0,727	0,661	54 AFIS	0,635	0,522	28 SPAR	0,657	0,509
27 MAT	0,799	0,777	49 VER	0,634	0,647	8 AFIS	0,625	0,548	14 SPAR	0,636	0,502
6 MAT	0,778	0,637	39 DESC	0,611	0,609	46 AFIS	0,520	0,293	7 SPAR	0,625	0,528
13 MAT	0,754	0,648	71 DESC	0,584	0,616	45 GLOB	0,512	0,429	60 SPAR	0,509	0,532
74 MAT	0,673	0,589	9 DESC	0,566	0,522	38 AFIS	0,511	0,421	21 SPAR	0,503	0,370
20 MAT	0,607	0,449	73 VER	0,565	0,669	15 AFIS	0,475	0,430	29 GLOB	0,376	0,291
			55 DESC	0,554	0,594	75 GLOB	0,394	0,436	53 GLOB	0,348	0,300
						76 GLOB	0,383	0,387	72 GLOB	0,317	0,261
Valores Próprios	15,519			6,817			5,689			3,869	
% de Variância Total	20,420			8,970			7,486			5,091	
ITENS	Factor 5	Comunalidade	ITENS	Factor 6	Comunalidade	ITENS	Factor 7	Comunalidade	ITENS	Factor 8	Comunalidade
58 SPAI	0,806	0,701	24 CFIS	0,736	0,617	3 VER	0,663	0,739	47 DESC	0,626	0,495
50 SPAI	0,755	0,623	56 CFIS	0,733	0,693	18 VER	0,639	0,744	61 GLOB	0,609	0,472
66 SPAI	0,749	0,635	10 CFIS	0,715	0,571	2 DESC	0,623	0,595	37 GLOB	0,556	0,451
4 SPAI	0,745	0,643	48 CFIS	0,714	0,622	31 DESC	0,614	0,585	23 DESC	0,463	0,343
19 SPAI	0,693	0,509	17 CFIS	0,705	0,572	16 DESC	0,599	0,521	33 VER	0,456	0,505
34 SPAI	0,680	0,510	1 CFIS	0,629	0,497	63 DESC	0,473	0,582	12 SPAI	0,425	0,337
42 SPAI	0,591	0,410	64 CFIS	0,577	0,475	67 GLOB	0,401	0,331	52 SPAR	-0,319	0,348
26 SPAI	0,566	0,390	32 CFIS	0,547	0,343						
				0,525	0,515						
Valores Próprios	3,294			2,613			2,116			2,010	
% de Variância Total	4,335			3,438			2,784			2,645	
										$\sum \text{var.}$	55,169

MAT= auto-conceito a Matemática; VER= auto-conceito a Português; DESC= auto-conceito às Disciplinas Escolares; AFIS= auto-conceito Aparência Física; GLOB= Auto-Conceito Global; SPAR= Auto-Conceito Pares; SPAI= Auto-Conceito Pais; CFIS= Auto-Conceito Competência Física.

autoconceito aparência física e 3 itens do autoconceito global e explica 7,5% da variância total dos resultados. O Factor 4 é saturado por 8 itens do autoconceito pares e 4 do autoconceito global e explica 5,1% da variância total dos resultados. O Factor 5 explica 4,34% da variância total dos resultados e é saturado por itens do autoconceito pais. O Factor 6 é saturado por itens do autoconceito competência física e explica 3,44% da variância total. O Factor 7 explica 2,8% da variância total dos resultados e é saturado por 4 itens do autoconceito para as disciplinas escolares, 2 itens do autoconceito verbal e 1 item do autoconceito global. Finalmente, o Factor 8, que aglutina itens do autoconceito global (2), disciplinas escolares (2), verbal, pais e pares (1 item cada), explica 2,6% da variância total dos resultados.

Como notam Faria e Fontaine (op. cit.), a escala do autoconceito global “não vai no sentido do modelo de Shavelson [e] não se mostrou satisfatória [0.70, dado que] os itens incluídos na escala não parecem medir a mesma coisa” (p. 101). A semelhança dos dados encontrados, relativos à escala do autoconceito global, na adaptação do instrumento para a população portuguesa é próxima, o que permite inferir da pouca consistência teórica da referida escala.

Por outro lado, tal como em Faria e Fontaine (op. cit.), o factor 1, com o maior poder explicativo, está saturado por itens ligados ao autoconceito a matemática, demonstrando assim a importância desta disciplina no contexto escolar. De igual modo, os itens do autoconceito verbal encontram-se misturados com itens do autoconceito às disciplinas escolares (F2 e F7), demonstrando a importância do domínio verbal para o sucesso nas outras disciplinas escolares.

Em suma, a consistência interna do SDQ1 revelou-se muito satisfatória e semelhante à obtida na adaptação original da escala ao contexto português.

5.5.2 Estudos correlacionais

Com o objectivo de estudar as inter-relações de todas as variáveis motivacionais e as suas relações com o rendimento escolar, para a amostra total e em função da opção escolhida no 7º ano e, assim, testar as hipóteses 17, 18 e 19, realizámos estudos correlacionais que passamos a apresentar.

As correlações observadas entre as escalas das “Concepções Pessoais de Inteligência” e as das “Expectativas de Auto-Eficácia” são, no geral, positivas (Quadro 11).

Quadro 11- Tabela de correlações entre as escalas das “Concepções Pessoais de Inteligência” e as das “Expectativas de Auto-Eficácia”

	Dinâmica	Estática	CPI	DiscExp	NegExp	Posexp
Dinâmica						
Estática	0,20 **					
CPI	0,66 **	0,87 **				
DiscExp	0,11 **	0,14 **	0,17 **			
NegExp	0,20 **	0,45 **	0,44 **	0,26 **		
Posexp	0,37 **	0,17 **	0,31 **	0,19 **	0,58 **	
EEAE	0,31 **	0,36 **	0,43 **	0,46 **	0,90 **	0,83 **

**p<0,01

Dinâmica- Escala Dinâmica do CPI; Estática- Escala Estática do CPI; CPI- Escala de Concepções Pessoais de Inteligência; Discexp- Escala Expectativas de Disciplina da EEAE; Negexp- Escala Expectativas Negativas da EEAE; Posexp- Escala Expectativas Positivas da EEAE; EEAE- Escala de Expectativas de Auto-Eficácia

De facto, a correlação entre os totais das duas escalas apresenta um resultado muito satisfatório (0,43) embora a correlação entre as diversas subescalas dos dois instrumentos presente, no seu conjunto, resultados menos satisfatórios, especialmente no que diz respeito à ligação da “Escala de Expectativas da Disciplina” com todas as escalas das “Concepções Pessoais de Inteligência”. Nota-se, no entanto, um dado interessante, isto é, a correlação entre a “Escala de Expectativas Negativas” é maior com a “Escala Estática” (0,45) do que com a “Escala Dinâmica” (0,20), verificando-se idêntico fenómeno na correlação observada entre a “Escala de Expectativas Positivas” e

a “Escala Dinâmica” (0,37). As correlações entre as subescalas do mesmo instrumento com o total do mesmo revelaram-se elevadas, pese embora o menor resultado da Escala Expectativas de Disciplina (0,46) quando comparado com os restantes resultados (0,83 e 0,90).

No que diz respeito às correlações observadas entre as escalas da EEAE e do SDQI, verifica-se que as várias dimensões dos dois instrumentos estão mais ou menos associadas, sendo de destacar a confirmação da relativa independência dos autoconceitos verbais e a matemática (Quadro 12).

Quadro 12– Tabela de correlações entre as escalas do “Self-Description Questionnaire I” e as das “Expectativas de Auto-Eficácia”

	A.C. Ap. Física	A.C. Co. Física	A.C. Escol. Física	A.C. Glob.	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verbal	A.C. Total	A.C. Acad. Total	Total Físico	Total Social	Total Não Acad	Disc Exp	Neg Exp	Pos Exp
A.C. Ap.Fis.																
A.C. Co. Fis.	0,39 **															
A.C. Escolar	0,33 **	0,19 **														
A.C. Glob.	0,58 **	0,35 **	0,46 **													
A.C. Mat.	0,15 **	0,15 **	0,51 **	0,22 **												
A.C. Pais	0,22 **	0,21 **	0,40 **	0,42 **	0,27 **											
A.C. Pares	0,56 **	0,44 **	0,24 **	0,63 **	0,14 **	0,36 **										
A.C. Verbal	0,17 **	0,029 **	0,62 **	0,31 **	0,13 **	0,22 **	0,11 **									
A.C. Total	0,65 **	0,55 **	0,78 **	0,73 **	0,61 **	0,59 **	0,64 **	0,54 **								
A.C. AcadT.	0,29 **	0,16 **	0,87 **	0,41 **	0,76 **	0,37 **	0,22 **	0,70 **	0,82 **							
Total Físico	0,82 **	0,85 **	0,31 **	0,55 **	0,19 **	0,26 **	0,59 **	0,12 **	0,71 **	0,27 **						
Total Social	0,46 **	0,39 **	0,40 **	0,62 **	0,26 **	0,85 **	0,80 **	0,20 **	0,74 **	0,37 **	0,51 **					
Total N. Ac.	0,76 **	0,75 **	0,40 **	0,67 **	0,25 **	0,61 **	0,79 **	0,19 **	0,83 **	0,37 **	0,90 **	0,83 **				
Discexp	0,065 *	-0,021 **	0,20 **	0,16 **	0,089 *	0,13 **	0,11 **	0,14 **	0,17 **	0,18 **	0,031 **	0,14 **	0,11 *			
Negexp	0,099 *	0,033 **	0,42 **	0,25 **	0,28 **	0,16 **	0,090 *	0,34 **	0,37 **	0,44 **	0,088 **	0,16 **	0,14 **	0,26 **		
Posexp	0,27 **	0,15 **	0,62 **	0,47 **	0,40 **	0,31 **	0,26 **	0,44 **	0,62 **	0,61 **	0,24 **	0,36 **	0,35 **	0,19 **	0,58 **	
EEAE	0,19 **	0,084 *	0,57 **	0,39 **	0,37 **	0,25 **	0,19 **	0,43 **	0,52 **	0,57 **	0,16 **	0,28 **	0,25 **	0,46 **	0,90 **	0,83 **

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A.C. Ap. Fis.- Autoconceito aparência física; A.C. Co. Fis.- Autoconceito competência física; A.C. Escolar- Autoconceito Escolar; A.C. Glob.- Autoconceito Global; A.C. Mat.- Autoconceito Matemática; A.C. Pais- Autoconceito Pais; A.C. Pares- Autoconceito Pares; A.C. Verbal- Autoconceito Verbal; A.C. Total- Autoconceito Total; A.C. AcadT.- Autoconceito Académico Total; Total; Físico- Auto- Conceito Físico Total; Total Social- Autoconceito Social Total; Total N. Ac.- Autoconceito Não Académico Total; Discexp- Escala Expectativas de Disciplina da EEAE; Negexp- Escala Expectativas Negativas da EEAE; Posexp- Escala Expectativas Positivas da EEAE; EEAE- Escala de Expectativas de Auto-Eficácia

As correlações entre as dimensões académicas do autoconceito (escolar, matemática, verbal e académico total) e as diversas subescalas da auto-eficácia

revelaram-se particularmente satisfatórias, nomeadamente com a “Escala de Expectativas Positivas” que, de igual modo, apresenta bons resultados nas correlações com dimensões mais gerais do autoconceito (global, social e total). As fracas correlações entre a “Escala de Expectativas da Disciplina”, constituída somente por três itens, com todas as dimensões do autoconceito vem no sentido das observadas com a “Escala de Concepções Pessoais de Inteligência”.

As correlações entre as escalas do autoconceito e das concepções pessoais de inteligência revelam resultados que, no geral, são baixos, embora a relação da escala dinâmica com algumas das dimensões do autoconceito (escolar, global, académico total e autoconceito total) apresente resultados considerados positivos, o que pode levar a pensar que quanto mais dinâmico um sujeito é maior será o seu autoconceito em áreas tão fundamentais como a escolar e o autoconceito geral (Quadro 13).

Quadro 13- Tabela de correlações entre as escalas do “Self-Description Questionnaire I” e as das “Concepções pessoais de Inteligência”

	A.C. Ap. Física	A.C. Co. Física	A.C. Escol.	A.C. Global	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verbal	A.C. Total	A.C. Acad. Total	Total Físico	Total Social	Total Não Acad	Dinâm	Estat
A.C. Ap.Fis.															
A.C. Co. Fis.	0,39 **														
A.C. Escolar	0,33 **	0,19 **													
A.C. Glob.	0,58 **	0,35 **	0,46 **												
A.C. Mat.	0,15 **	0,15 **	0,51 **	0,22 **											
A.C. Pais	0,22 **	0,21 **	0,40 **	0,42 **	0,27 **										
A.C. Pares	0,56 **	0,44 **	0,24 **	0,63 **	0,14 **	0,36 **									
A.C. Verbal	0,17 **	0,029 **	0,62 **	0,31 **	0,13 **	0,22 **	0,11 **								
A.C. Total	0,65 **	0,55 **	0,78 **	0,73 **	0,61 **	0,59 **	0,64 **	0,54 **							
A.C. AcadT.	0,29 **	0,16 **	0,87 **	0,41 **	0,76 **	0,37 **	0,22 **	0,70 **	0,82 **						
Total Físico	0,82 **	0,85 **	0,31 **	0,55 **	0,19 **	0,26 **	0,59 **	0,12 **	0,71 **	0,27 **					
Total Social	0,46 **	0,39 **	0,40 **	0,62 **	0,26 **	0,85 **	0,80 **	0,20 **	0,74 **	0,37 **	0,51 **				
Total N. Ac.	0,76 **	0,75 **	0,40 **	0,67 **	0,25 **	0,61 **	0,79 **	0,19 **	0,83 **	0,37 **	0,90 **	0,83 **			
Dinâm.	0,13 **	0,15 **	0,29 **	0,30 **	0,16 **	0,17 **	0,20 **	0,21 **	0,32 **	0,27 **	0,17 **	0,23 **	0,22 **		
Estat.	-0,054 **	-0,054 **	0,093 **	0,020 **	0,061 **	0,037 **	-0,044 **	0,13 **	0,049 **	0,12 **	-0,064 **	-0,004 **	-0,047 **	0,20 **	
CPI	0,019 **	0,031 **	0,21 **	0,16 **	0,12 **	0,11 **	0,070 **	0,20 **	0,20 **	0,22 **	0,030 **	0,11 **	0,075 **	0,66 **	0,87 **

*p<0,05; **p<0,01

Consultar Quadro 12

Dinâm.- Escala Dinâmica do CPI; Estat.- Escala Estática do CPI; CPI- Escala de Concepções Pessoais de Inteligência

A escolha da disciplina de opção no 7º ano de escolaridade foi, de igual modo, considerada, tendo sido estudadas as correlações entre as mesmas variáveis em função da opção (2ª Língua Estrangeira vs. Educação Tecnológica), que se encontram nos quadros 14, 15 e 16.

No geral, podemos referir que as correlações encontradas entre as variáveis motivacionais são mais elevadas para os alunos que escolheram a 2ª Língua Estrangeira como disciplina de opção no 7º ano de escolaridade do que para os alunos que optaram por Educação Tecnológica. Isso é particularmente evidente entre as escalas das concepções pessoais de inteligência e a auto-eficácia, onde se verificam correlações superiores a 0,30 e em que mesmo a “Escala de Expectativas da Disciplina” apresenta resultados considerados elevados com as concepções pessoais de inteligência (Quadro 14).

Quadro 14- Tabela de correlações entre as escalas das “Concepções Pessoais de Inteligência” e as das “Expectativas de Auto-Eficácia” em função da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade

	Dinâmica	Estática	CPI	DiscExp	NegExp	Posexp	EEAE
Dinâmica		0,17 **	0,68 **	-0,04	0,083	0,36 **	0,25 **
Estática	0,21 **		0,84 **	-0,052	0,37 **	0,057	0,24 **
CPI	0,66 **	0,88 **		-0,051	0,34 **	0,24 **	0,32 **
DiscExp	0,23 **	0,26 **	0,33 **		0,008	-0,068	0,23 **
NegExp	0,27 **	0,43 **	0,45 **	0,43 **		0,42 **	0,84 **
Posexp	0,36 **	0,21 **	0,33 **	0,41 **	0,68 **		0,79 **
EEAE	0,34 **	0,38 **	0,45 **	0,62 **	0,92 **	0,87 **	

*p<0,05; **p<0,01

acima da diagonal (opção Educação Tecnológica, N=306); abaixo da diagonal (2ª Língua Estrangeira, N=323).

Dinâmica- Escala Dinâmica do CPI; Estática- Escala Estática do CPI; CPI- Escala de Concepções Pessoais de Inteligência; Discexp- Escala Expectativas de Disciplina da EEAE; Negexp- Escala Expectativas Negativas da EEAE; Posexp- Escala Expectativas Positivas da EEAE; EEAE- Escala de Expectativas de Auto-Eficácia

Já as correlações obtidas entre as escalas do *Self-Description Questionnaire I* e as de *Expectativas de Auto-Eficácia* (Quadro 15) demonstram resultados idênticos, isto é, as correlações são superiores, tanto entre as dimensões do mesmo instrumento como entre as escalas dos dois construtos motivacionais, para os alunos que optam pela

disciplina de 2ª Língua Estrangeira, ainda que ligeiras no caso das correlações entre as dimensões do autoconceito, em que se verificam resultados quase idênticos entre os alunos que optam pelas duas disciplinas. Novamente se constata a existência de um maior número de correlações significativas entre os dois instrumentos no caso dos alunos de 2ª Língua Estrangeira, especialmente no caso da escala de “Expectativas Positivas”. De facto, esta escala apresenta, para quase todas as dimensões do autoconceito (excepção feita à dimensão autoconceito de competência física), correlações superiores a 0,30, chegando a 0,60 nas dimensões académicas e de autoconceito total. Constata-se novamente no grupo de alunos de 2ª Língua Estrangeira a existência de correlações significativas da escala relativa às “Expectativas da Disciplina” com algumas dimensões académicas do autoconceito.

Quadro 15– Tabela de correlações entre as escalas do “Self-Description Questionnaire I” e as das “Expectativas de Auto-Eficácia ” em função da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade

	A.C. Ap. Física	A.C. Co. Física	A.C. Escol.	A.C. Glob.	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verbal	A.C. Total	A.C. AcadT	Total Físico	Total Social	Total Não Acad	Disc Exp	Neg Exp	Pos Exp	EEAE
A.C. Ap.Fis.		0,38 **	0,28 **	0,55 **	0,12 *	0,24 **	0,56 **	0,086 **	0,63 **	0,24 **	0,81 **	0,47 **	0,76 **	0,010 **	0,069 **	0,24 **	0,18 **
A.C. Co. Fis.	0,41 **		0,174 **	0,38 **	0,112 **	0,23 **	0,40 **	0,005 **	0,55 **	0,150 *	0,85 **	0,37 **	0,72 **	0,015 **	0,058 **	0,16 **	0,14 *
A.C. Escolar	0,38 **	0,20 **		0,37 **	0,44 **	0,35 **	0,14 *	0,57 **	0,74 **	0,84 **	0,27 **	0,30 **	0,32 **	0,006 **	0,34 **	0,61 **	0,56 **
A.C. Glob.	0,61 **	0,32 **	0,54 **		0,15 **	0,44 **	0,62 **	0,21 **	0,70 **	0,32 **	0,55 **	0,63 **	0,68 **	0,085 **	0,15 **	0,40 **	0,34 **
A.C. Mat.	0,17 **	0,18 **	0,55 **	0,28 **		0,23 **	0,075 **	0,047 **	0,57 **	0,73 **	0,15 **	0,20 **	0,20 **	0,015 **	0,11 **	0,38 **	0,29 **
A.C. Pais	0,20 **	0,19 **	0,43 **	0,38 **	0,29 **		0,35 **	0,093 **	0,58 **	0,29 **	0,29 **	0,85 **	0,63 **	0,14 **	0,14 **	0,30 **	0,28 **
A.C. Pares	0,55 **	0,47 **	0,33 **	0,63 **	0,19 **	0,36 **		-0,014 **	0,59 **	0,101 **	0,57 **	0,79 **	0,77 **	0,047 **	-0,016 **	0,17 **	0,098 **
A.C. Verbal	0,26 **	0,046 **	0,66 **	0,40 **	0,18 **	0,34 **	0,24 **		0,46 **	0,67 **	0,061 **	0,053 **	0,070 **	0,022 **	0,37 **	0,39 **	0,44 **
A.C. Total	0,66 **	0,56 **	0,81 **	0,75 **	0,64 **	0,59 **	0,69 **	0,60 **		0,77 **	0,71 **	0,71 **	0,82 **	0,074 **	0,33 **	0,63 **	0,54 **
A.C. AcadT.	0,32 **	0,17 **	0,89 **	0,50 **	0,79 **	0,44 **	0,32 **	0,71 **	0,85 **		0,24 **	0,25 **	0,28 **	0,024 **	0,33 **	0,58 **	0,53 **
Total Físico	0,82 **	0,86 **	0,35 **	0,55 **	0,22 **	0,23 **	0,61 **	0,17 **	0,72 **	0,30 **		0,50 **	0,89 **	0,033 **	0,091 **	0,24 **	0,20 **
Total Social	0,45 **	0,41 **	0,47 **	0,60 **	0,30 **	0,84 **	0,80 **	0,36 **	0,76 **	0,47 **	0,51 **		0,84 **	0,12 **	0,084 **	0,32 **	0,25 **
Total N. Ac.	0,76 **	0,76 **	0,47 **	0,66 **	0,29 **	0,58 **	0,80 **	0,31 **	0,85 **	0,44 **	0,91 **	0,82 **		0,099 **	0,12 **	0,32 **	0,26 **
Discexp	0,10 **	-0,060 **	0,33 **	0,22 **	0,13 **	0,11 **	0,15 **	0,24 **	0,23 **	0,28 **	0,022 **	0,15 **	0,099 **		0,008 **	-0,068 **	0,23 **
Negexp	0,12 **	-0,008 **	0,41 **	0,32 **	0,38 **	0,13 **	0,15 **	0,27 **	0,34 **	0,45 **	0,069 **	0,18 **	0,13 **	0,43 **		0,42 **	0,84 **
Posexp	0,30 **	0,12 **	0,60 **	0,53 **	0,39 **	0,30 **	0,34 **	0,47 **	0,60 **	0,62 **	0,24 **	0,39 **	0,35 **	0,41 **	0,68 **		0,79 **
EEAE	0,19 **	0,022 **	0,54 **	0,44 **	0,39 **	0,20 **	0,25 **	0,38 **	0,47 **	0,55 **	0,12 **	0,27 **	0,22 **	0,62 **	0,92 **	0,87 **	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Consultar Quadro 13

acima da diagonal (opção Educação Tecnológica, N=306); abaixo da diagonal (2ª Língua Estrangeira, N=323).

Discexp- Escala Expectativas de Disciplina da EEAE; Negexp- Escala Expectativas Negativas da EEAE; Posexp- Escala Expectativas Positivas da EEAE; EEAE- Escala de Expectativas de Auto-Eficácia

As correlações obtidas entre as escalas do *Self-Description Questionnaire I* e as das *Concepções Pessoais de Inteligência*, em função da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade (Quadro 16), vão no sentido de uma maior relação entre as escalas dos dois instrumentos no caso dos alunos de 2ª Língua Estrangeira, em que, novamente, a escala dinâmica se apresenta como a escala do CPI com maior número de correlações com as dimensões do autoconceito. Enquanto que no grupo de alunos de Educação Tecnológica verifica-se a quase ausência de correlações significativas entre os dois instrumentos, no grupo de alunos que escolhem a 2ª Língua Estrangeira observa-se a existência de correlações significativas nas áreas académicas e sociais.

Quadro 16- Tabela de correlações entre as escalas do “Self-Description Questionnaire I” e as das “Concepções Pessoais de Inteligência” em função da disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade

	A.C. Ap. Física	A.C. Co. Física	A.C. Escol.	A.C. Global	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verbal	A.C. Total	A.C. AcadT	Total Físico	Total Social	Total Não Acad.	Dinâm	Estat	CPI
A.C. Ap.Fis.		0,38 **	0,28 **	0,55 **	0,12 *	0,24 **	0,56 **	0,086 **	0,63 **	0,24 **	0,81 **	0,47 **	0,76 **	0,069	-0,114	-0,066
A.C. Co. Fis.	0,41 **		0,174 **	0,38 **	0,112	0,23 **	0,40 **	0,005	0,55 **	0,150 *	0,85 **	0,37 **	0,72 **	0,116	-0,60	0,010
A.C. Escolar	0,38 **	0,20 **		0,37 **	0,44 **	0,35 **	0,14 *	0,57 **	0,74 **	0,84 **	0,27 **	0,30 **	0,32 **	0,27 **	0,002	0,16 **
A.C. Glob.	0,61 **	0,32 **	0,54 **		0,15 **	0,44 **	0,62 **	0,21 **	0,70 **	0,32 **	0,55 **	0,63 **	0,68 **	0,33 **	-0,023	0,15 *
A.C. Mat.	0,17 **	0,18 **	0,55 **	0,28 **		0,23 **	0,075	0,047	0,57 **	0,73 **	0,15 *	0,20 **	0,20 **	0,079	-0,049	0,020
A.C. Pais	0,20 **	0,19 **	0,43 **	0,38 **	0,29 **		0,35 **	0,093	0,58 **	0,29 **	0,29 **	0,85 **	0,63 **	0,20 **	0,029	0,13 *
A.C. Pares	0,55 **	0,47 **	0,33 **	0,63 **	0,19 **	0,36 **		-0,014	0,59 **	0,101	0,57 **	0,79 **	0,77 **	0,12 *	-0,100	-0,028
A.C. Verbal	0,26 **	0,046	0,66 **	0,40 **	0,18 **	0,34 **	0,24 **		0,46 **	0,67 **	0,061	0,053	0,070	0,25 **	0,103	0,21 **
A.C. Total	0,66 **	0,56 **	0,81 **	0,75 **	0,64 **	0,59 **	0,69 **	0,60 **		0,77 **	0,71 **	0,71 **	0,82 **	0,28 **	-0,037	0,126
A.C. AcadT.	0,32 **	0,17 **	0,89 **	0,50 **	0,79 **	0,44 **	0,32 **	0,71 **	0,85 **		0,24 **	0,25 **	0,28 **	0,23 **	-0,002	0,13 *
Total Físico	0,82 **	0,86 **	0,35 **	0,55 **	0,22 **	0,23 **	0,61 **	0,17 **	0,72 **	0,30 **		0,50 **	0,89 **	0,112	-0,100	-0,029
Total Social	0,45 **	0,41 **	0,47 **	0,60 **	0,30 **	0,84 **	0,80 **	0,36 **	0,76 **	0,47 **	0,51 **		0,84 **	0,21 **	-0,045	0,069
Total N. Acad	0,76 **	0,76 **	0,47 **	0,66 **	0,29 **	0,58 **	0,80 **	0,31 **	0,85 **	0,44 **	0,91 **	0,82 **		0,17 **	-0,089	0,011
Dinâm.	0,18 **	0,17 **	0,29 **	0,27 **	0,23 **	0,13 *	0,27 **	0,14 *	0,34 **	0,29 **	0,21 **	0,23 **	0,27 **		0,17 **	0,68 **
Estat.	-0,020	-0,070	0,096	0,037	0,112	0,005	-0,021	0,12 *	0,066	0,16 **	-0,055	-0,003	-0,042	0,21 **		0,84 **
CPI	0,081	0,030	0,20 **	0,16 **	0,17 **	0,069	0,14 *	0,15 **	0,21 **	0,24 **	0,065	0,12 *	0,11	0,66 **	0,88 **	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

acima da diagonal (opção Educação Tecnológica, N=306); abaixo da diagonal (2ª Língua Estrangeira, N=323).

A.C. Ap. Fis.- Autoconceito aparência física; A.C. Co. Fis.- Autoconceito competência física; A.C. Escolar- Autoconceito Escolar; A.C. Glob.- Autoconceito Global; A.C. Mat.- Autoconceito Matemática; A.C. Pais- Autoconceito Pais; A.C. Pares- Autoconceito Pares; A.C. Verbal- Autoconceito Verbal; A.C. Total- Autoconceito Total; A.C. AcadT.- Autoconceito Académico Total; Total; Físico- Auto- Conceito Físico Total; Total Social- Autoconceito Social Total; Total N. Ac.- Autoconceito Não Académico Total; Dinâm.- Escala Dinâmica do CPI; Estat.- Escala Estática do CPI; CPI- Escala de Concepções Pessoais de Inteligência

Globalmente, podemos afirmar que a hipótese 19 foi confirmada, pois níveis mais elevados de auto-eficácia académica, particularmente para a “Escala de Expectativas Positivas”, estão associados a concepções de inteligência mais dinâmicas e a autoconceitos académicos mais positivos. Por outro lado, tais relações são positivas e mais intensas para os alunos da opção de 2ª Língua Estrangeira.

A hipótese 18 não foi confirmada, pois a “Escala de Expectativas da Disciplina”, que avalia a eficácia percebida em relação à escolha curricular no 7º ano, apresentou correlações globalmente fracas com as restantes variáveis.

As correlações entre as escalas das variáveis motivacionais, a média das notas escolares, as notas a português e matemática e o raciocínio abstracto foram consideradas em função da amostra total e da disciplina de opção.

No que se refere à amostra total (Quadro 17, p. 151), há a salientar o facto de a média das notas curriculares e as notas a português e matemática apresentarem correlações significativas com as dimensões académicas do autoconceito, as expectativas de auto-eficácia académicas e a dimensão estática das concepções pessoais de inteligência. O raciocínio abstracto apresenta correlações elevadas com a nota obtida à disciplina de matemática (0,38), a média das notas, a “Escala Estática” e a “Escala de Expectativas Negativas”. De referir a correlação elevada da nota de matemática com o autoconceito académico total e mesmo com o autoconceito total, facto que coloca em evidência a importância e a estreita relação da referida disciplina com os aspectos motivacionais dos alunos.

No que diz respeito à disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade, verifica-se, no geral, correlações mais elevadas entre as variáveis consideradas na opção 2ª Língua Estrangeira sendo que essa diferença é mais significativa quando se observam as

correlações das diversas notas escolares e do raciocínio abstracto com as dimensões da auto-eficácia (Quadros 18 e 19, p. 151). A relação do raciocínio abstracto com as notas escolares é, de igual modo, superior na opção de 2ª Língua Estrangeira.

Deste modo, observamos correlações positivas e significativas entre as notas e as variáveis motivacionais, particularmente para os alunos com a opção de 2ª Língua Estrangeira. As correlações entre as notas e o raciocínio abstracto são positivas e elevadas, sendo, contudo, inferiores às correlações entre as variáveis motivacionais – autoconceito académico e expectativas de auto-eficácia – e as notas. Confirma-se, assim, a hipótese 17.

Quadro 17- Tabela de correlações entre as escalas das variáveis motivacionais, média das notas escolares, notas a português e matemática e o raciocínio abstracto

	A.C. Ap. Fis.	A.C. Co. Fis.	A.C. Escol.	A.C. Glob.	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verb.	A.C. Total	A.C. Acad. Total	Total Físico	Total Social	Total N. Ac.	Média Notas	Nota Port.	Nota Mat.	Rac. Abst.	Dinâ.	Estat.	CPI	Pos. exp	Neg. Exp	Disc. exp	EEAE
Média Notas	-0,036	-0,06	0,38	0,10	0,36	0,036	-0,042	0,29	0,24	0,44	-0,060	0,002	-0,044	-	0,75	0,73	0,34	0,13	0,31	0,30	0,44	0,54	0,20	0,56
Nota Port.	-0,028	-0,16	0,37	0,098	0,26	0,039	-0,079	0,47	0,23	0,46	-0,11	-0,018	-0,086	0,75	-	0,34	0,26	0,14	0,32	0,31	0,43	0,48	0,17	0,50
Nota Mat.	-0,023	-0,06	0,38	0,11	0,63	0,099	-0,046	0,19	0,33	0,54	-0,041	0,037	-0,014	0,73	0,62	-	0,38	0,11	0,20	0,20	0,40	0,45	0,17	0,47
Rac. Abst.	-0,05	0,022	0,062	0,033	0,24	-0,025	-0,042	-0,046	0,056	0,14	-0,010	-0,039	-0,030	0,34	0,26	0,38	-	0,047	0,28	0,24	0,16	0,34	0,087	0,29

*p<0,05; **p<0,01

Quadro 18- Tabela de correlações entre as escalas das variáveis motivacionais, média das notas escolares, notas a português e matemática e o raciocínio abstracto em função da disciplina de opção

	A.C. Ap. Fis.	A.C. Co. Fis.	A.C. Escol.	A.C. Glob.	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verb.	A.C. Total	A.C. Acad. Total	Total Físico	Total Social	Total N. Ac.	Média Notas	Nota Port.	Nota Mat.	Rac. Abst.	Dinâ.	Estat.	CPI	Pos. exp	Neg. Exp	Disc. exp	EEAE
Média Notas	-0,108	-0,105	0,31	-0,054	0,29	-0,045	-0,18	0,25	0,14	0,37	-0,12	-0,13	-0,15	-	0,63	0,63	0,29	0,087	0,23	0,23	0,32	0,38	-0,103	0,39
Nota Port.	-0,085	-0,21	0,34	-0,005	0,19	0,014	-0,17	0,49	0,18	0,45	-0,17	-0,081	-0,16	0,63	-	0,45	0,21	0,14	0,27	0,29	0,34	0,41	-0,13	0,40
Nota Mat.	-0,047	0,078	0,31	-0,010	0,63	0,066	-0,16	0,089	0,27	0,49	-0,060	0,049	-0,066	0,63	0,45	-	0,32	0,007	0,14	0,110	0,29	0,29	-0,060	0,33
Rac. Abst.	-0,038	0,034	0,012	-0,032	0,20	-0,068	-0,071	-0,062	0,012	0,098	-0,007	-0,082	-0,051	0,29	0,21	0,32	-	0,001	0,27	0,22	0,067	0,28	-0,020	0,21

*p<0,05; **p<0,01

opção Educação Tecnológica, N=306

Quadro 19- Tabela de correlações entre as escalas das variáveis motivacionais, média das notas escolares, notas a português e matemática e o raciocínio abstracto em função da disciplina de opção

	A.C. Ap. Fis.	A.C. Co. Fis.	A.C. Escol.	A.C. Glob.	A.C. Mat.	A.C. Pais	A.C. Pares	A.C. Verb.	A.C. Total	A.C. Acad. Total	Total Físico	Total Social	Total N. Ac.	Média Notas	Nota Port.	Nota Mat.	Rac. Abst.	Dinâ.	Estat.	CPI	Pos. exp	Neg. Exp	Disc. exp	EEAE
Média Notas	-0,005	-0,057	0,38	0,19	0,38	0,057	0,020	0,29	0,26	0,44	-0,041	0,054	-0,010	-	0,80	0,77	0,33	0,14	0,31	0,30	0,49	0,58	0,36	0,60
Nota Port.	0,000	-0,14	0,35	0,16	0,27	0,021	-0,032	0,43	0,23	0,43	-0,092	-0,008	-0,069	0,80	-	0,70	0,24	0,13	0,29	0,28	0,45	0,45	0,35	0,51
Nota Mat.	-0,020	-0,057	0,39	0,18	0,61	0,091	0,013	0,23	0,33	0,54	-0,045	0,069	-0,007	0,77	0,69	-	0,38	0,17	0,18	0,20	0,43	0,47	0,31	0,49
Rac. Abst.	-0,064	-0,011	0,014	0,077	0,24	-0,030	-0,052	-0,13	0,032	0,076	-0,036	-0,044	-0,047	0,33	0,24	0,38	-	0,064	0,23	0,20	0,15	0,29	0,16	0,25

*p<0,05; **p<0,01

opção 2ª Língua Estrangeira, N=323

5.5.3 Estudos diferenciais

Os factores de diferenciação considerados na análise de variância foram: a disciplina de opção no 7º ano de escolaridade, com duas modalidades (Educação Tecnológica e 2ª Língua Estrangeira), o tipo de turma (puro vs. misto), o ano de escolaridade, com duas modalidades (sétimo e nono ano), o sexo, com duas modalidades (feminino e masculino) e o NSE, com três modalidades (alto, médio e baixo). Tendo em vista uma análise mais rigorosa das diferenças foi utilizado o teste *Scheffé*, sempre que as fontes de variância dos resultados, entre mais de dois grupos, apresentaram valores significativos.

Expectativas de auto-eficácia

Os resultados das análises de variância (quadros 20, 25, 30 e 35) são apresentados, respectivamente, para a escala total das expectativas de auto-eficácia e para as escalas de expectativas positivas, expectativas negativas e expectativas em relação à disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade, em função dos factores de diferenciação da amostra. Os resultados obtidos para a escala total indicam que existem diferenças significativas para o ano de escolaridade, para a disciplina escolhida no 7º ano, para o número de reprovações e para o nível sócio-económico. Para a análise de cada factor de diferenciação foram considerados os efeitos significativos para $p < 0,05$. No que diz respeito às interacções entre os factores de diferenciação, só foram considerados os efeitos significativos para $p < 0,01$.

Quadro 20- Análise de variância para a escala de Expectativas de Auto-Eficácia

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	2,669	0,103	7°>9° 2>1 NV>UV,DV A>M>B
Ano	1	5,506	0,019	
Disciplina	1	69,645	0,000	
Reprovações	2	59,938	0,000	
NSE	2	39,250	0,000	
Ano x NSE	2	3,118	0,045	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Os quadros com a média e desvio-padrão dos factores de diferenciação significativos para a escala de expectativas de Auto-Eficácia são a seguir apresentados (Quadros 21, 22, 23 e 24). A média é superior no 7º ano relativamente ao 9º ano na escala de expectativas. Relativamente à disciplina, são os sujeitos de 2ª Língua Estrangeira que apresentam uma média superior, sendo que essa diferença relativamente aos sujeitos de Educação Tecnológica é elevada. Quanto ao número de reprovações, existe uma clara diferença nas expectativas de auto-eficácia académica, favorável aos alunos que nunca reprovaram durante o seu percurso escolar. No que diz respeito ao nível sócio-económico, notam-se diferenças de média entre os três grupos considerados, e em que o NSE baixo apresenta uma média inferior aos NSE médio e alto.

Quadro 21- Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas de Auto-Eficácia em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	353	88,5	14,39
9º ano	247	85,8	13,38
Total	600	87,4	14,03

Quadro 22- Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas de Auto-Eficácia em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	296	82,8	11,69
2ª Língua Estrangeira	304	91,9	14,68
Total	600	87,4	14,03

Quadro 23- Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas de Auto-Eficácia em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	361	92,0	13,51
Uma vez	135	81,8	11,98
Duas vezes	104	78,8	11,39
Total	600	87,4	14,03

Quadro 24– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas de Auto-Eficácia em função do Nível Sócio-Económico

Nível Sócio-Económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	72	97,6	13,57
Médio	187	90,3	13,42
Baixo	341	83,7	13,03
Total	600	87,4	14,03

A análise dos resultados para a escala de expectativas positivas parece demonstrar tendências semelhantes às encontradas para a escala de expectativas académicas (Quadro 25), embora no nível sócio-económico a diferença seja novamente desfavorável aos sujeitos de NSE baixo, quando comparados em conjunto com os sujeitos de NSE alto e médio. A média e o desvio-padrão para os factores de diferenciação significativos da escala de expectativas positivas referem-se ao ano, disciplina, número de reprovações e NSE (Quadros 26, 27, 28 e 29).

Quadro 25- Análise de variância para a escala de Expectativas Positivas

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	0,281	0,596	
Ano	1	26,914	0,000	7º>9º
Disciplina	1	31,591	0,000	2>1
Reprovações	2	37,087	0,000	NV>UV,DV
NSE	2	19,326	0,000	A,M>B

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam expectativas positivas mais elevadas do que os alunos do 9º ano de escolaridade, sendo os de 2ª Língua Estrangeira, e os que nunca reprovaram aqueles que possuem índices superiores de expectativas quando comparados com os alunos de Educação Tecnológica e os que já reprovaram respectivamente. Novamente se verifica uma *décalage* quanto ao NSE, mais evidente para os sujeitos de NSE baixo.

Quadro 26– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Positivas em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	370	38,4	6,24
9º ano	251	35,7	6,14
Total	621	37,3	6,33

Quadro 27– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Positivas em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	305	35,9	6,38
2ª Língua Estrangeira	316	38,7	5,98
Total	621	37,3	6,33

Quadro 28– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Positivas em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	371	39,0	5,63
Uma vez	141	35,5	6,35
Duas vezes	109	34,0	6,67
Total	621	37,3	6,33

Quadro 29– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Positivas em função do Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	73	40,3	5,60
Médio	196	38,4	5,82
Baixo	352	36,1	6,43
Total	621	37,3	6,33

Os resultados obtidos para a escala de expectativas negativas indicam que há diferenças significativas para o sexo, disciplina, número de reprovações e NSE (Quadro 30).

Quadro 30- Análise de variância para a escala de Expectativas Negativas

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	4,452	0,035	Fe>Ma
Ano	1	0,017	0,895	
Disciplina	1	78,483	0,000	2>1
Reprovações	2	67,260	0,000	NV>UV,DV
NSE	2	33,624	0,000	A>M>B
Ano x NSE	2	4,481	0,012	
Disciplina x Reprovações	2	3,483	0,031	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

No que diz respeito às diferenças de médias para os factores de diferenciação (Quadros 31, 32, 33 e 34), podemos verificar que, no caso do sexo, são as raparigas que apresentam uma média mais elevada (valores mais elevados nesta escala indicam menos

expectativas de auto-eficácia negativas). Os alunos de 2ª Língua Estrangeira apresentam, de igual modo, índices mais elevados do que os seus pares de Educação Tecnológica, os alunos que alguma vez reprovaram possuem mais expectativas de auto-eficácia negativas quando comparados com aqueles que nunca reprovaram e, finalmente, no que diz respeito ao NSE, verificam-se diferenças entre os três grupos, sendo que os alunos de NSE baixo e médio apresentam mais expectativas negativas do que os alunos de NSE alto.

Quadro 31– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Negativas em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	288	37,3	7,96
Masculino	321	35,9	8,32
Total	609	36,5	8,17

Quadro 32– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Negativas em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	299	33,7	7,13
2ª Língua Estrangeira	310	39,2	8,21
Total	609	36,5	8,17

Quadro 33– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Negativas em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	364	39,4	7,58
Uma vez	139	33,0	7,35
Duas vezes	106	31,4	6,83
Total	609	36,5	8,17

Quadro 34– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas Negativas em função do Nível sócio-económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	74	42,2	7,15
Médio	190	37,9	7,97
Baixo	345	34,6	7,78
Total	609	36,5	8,17

A análise dos resultados para a escala de expectativas em relação à disciplina escolhida no 7º ano demonstra a existência de diferenças significativas para a disciplina e o nível sócio-económico (Quadro 35). Os únicos efeitos de interação observados são entre a disciplina e o número de reprovações e a disciplina e o nível sócio-económico. Quanto ao efeito de interação observado entre a Disciplina e as Reprovações (Quadro 36) podemos referir que os alunos de Educação Tecnológica com uma ou duas

reprovações apresentam índices mais elevados nas suas expectativas em relação à disciplina escolhida no 7º ano em comparação com os alunos que nunca reprovaram. Relativamente aos alunos de 2ª Língua Estrangeira sucede o oposto, isto é, a não ocorrência de reprovações aumenta os níveis de expectativas da disciplina escolhida.

A análise do Quadro 37 indica o sentido das diferenças para a interacção Disciplina x NSE. Da análise da interacção observada há a referir o facto de o número de alunos de NSE alto na escolha da disciplina de Educação Tecnológica ser reduzido (4), sendo que a maioria de alunos que optam por esta disciplina é de NSE baixo. Relativamente à 2ª Língua Estrangeira, nota-se uma clara diferença entre os alunos de NSE baixo e os de NSE médio e alto.

Quadro 35- Análise de variância para a escala de Expectativas em relação à Disciplina escolhida no 7º ano

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	0,651	0,420	2>1 A>M,B
Ano	1	0,492	0,483	
Disciplina	1	6,527	0,011	
Reprovações	2	2,002	0,136	
NSE	2	9,250	0,000	
Disciplina x Reprovações	2	10,342	0,000	
Disciplina x NSE	2	5,020	0,007	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 36- Média e Desvio-Padrão para a interacção entre Disciplina e Reprovações para a escala de Expectativas em relação à Disciplina escolhida no 7º ano

Reprovações	E.T.L.			2ª L. E.		
	N	Média	D. P.	N	Média	D. P.
NV	121	12,6	3,17	255	14,1	3,23
UV	100	13,4	2,99	41	12,5	3,26
DV	83	13,4	3,08	26	12,1	2,69
Total	304	13,1	3,10	322	13,7	3,27

Quadro 37- Média e Desvio-Padrão para a interacção entre Disciplina e Nível Sócio-Económico para a escala de Expectativas em relação à Disciplina escolhida no 7º ano

Nível Sócio-Económico	E.T.L.			2ª L. E.		
	N	Média	D. P.	N	Média	D. P.
Alto	4	13,5	1,29	71	14,8	2,72
Médio	86	12,8	2,91	110	14,2	2,96
Baixo	214	13,2	3,20	141	12,8	3,52
Total	304	13,1	3,10	322	13,7	3,27

Os Quadros 38 e 39 indicam níveis mais elevados de expectativas de disciplina escolhida no 7º ano nos alunos de 2ª Língua Estrangeira e de NSE alto.

Quadro 38– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas em relação à Disciplina escolhida no 7º ano em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	304	13,1	3,10
2ª Língua Estrangeira	322	13,7	3,27
Total	626	13,4	3,20

Quadro 39– Média e Desvio-Padrão para a escala de Expectativas em relação à Disciplina escolhida no 7º ano em função do Nível Sócio-Profissional

Nível Sócio-Profissional	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	75	14,7	2,68
Médio	196	13,6	3,01
Baixo	355	13,0	3,33
Total	626	13,4	3,20

Os alunos de Educação Tecnológica apresentam expectativas de auto-eficácia mais reduzidas do que os alunos de 2ª Língua Estrangeira. De facto, o sentido das diferenças em todas as escalas da EEAE aponta nesse sentido, verificando-se, de igual modo, que são os alunos do 7º ano que apresentam níveis mais elevados na “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia” e na “Escala de Expectativas Positivas”, factos que vão no sentido da hipótese 4. Relativamente às diferenças de género, verificaram-se diferenças na “Escala de Expectativas Negativas”, onde os rapazes apresentam expectativas negativas mais elevadas do que as raparigas, infirmando-se, assim, a hipótese 7.

As diferenças verificadas nos níveis de expectativas de auto-eficácia académica em função do NSE de pertença confirmam o previsto na hipótese 11, ou seja, são os alunos de NSE baixo que possuem níveis inferiores de auto-eficácia relativamente aos alunos de NSE médio e alto em todas as escalas do EEAE. Por sua vez, os alunos de NSE alto, à excepção da “Escala de Expectativas Positivas”, apresentam resultados superiores aos outros dois NSE's.

Concepções Pessoais de Inteligência

Os resultados das análises de variância (Quadros 40, 44 e 48) são apresentados para a escala total das concepções pessoais de inteligência e para as escalas dinâmica e estática separadamente. Os resultados obtidos para a escala total indicam que há diferenças significativas para a disciplina, reprovações e NSE. A análise do Quadro 41 indica um maior dinamismo por parte dos alunos que escolhem a disciplina de 2ª Língua Estrangeira ao passo que, nos Quadros 42 e 43, são os sujeitos que nunca reprovaram e os de NSE alto que apresentam concepções mais dinâmicas, não existindo diferenças entre os NSE médio e baixo.

Quadro 40- Análise de variância para a escala de Concepções de Inteligência (CPI)

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	0,042	0,838	2>1 NV>UV,DV A>M,B
Ano	1	0,759	0,384	
Disciplina	1	22,730	0,000	
Reprovações	2	8,539	0,000	
NSE	2	13,089	0,000	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 41- Média e Desvio-Padrão para a escala de Concepções Pessoais de Inteligência em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	276	104,1	13,28
2ª Língua Estrangeira	300	109,6	13,93
Total	576	107,0	13,88

Quadro 42- Média e Desvio-Padrão para a escala de Concepções Pessoais de Inteligência em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	350	108,8	14,19
Uma vez	127	105,2	12,29
Duas vezes	99	102,8	13,65
Total	576	107,0	13,88

Quadro 43- Média e Desvio-Padrão para a escala de Concepções Pessoais de Inteligência em função do Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	70	114,5	12,30
Médio	178	106,9	13,38
Baixo	328	105,4	13,97
Total	576	107,0	13,88

Os resultados obtidos para a escala dinâmica (Quadro 44) revelam que existem diferenças significativas para o ano de escolaridade e para o número de reprovações, assim como um efeito de interacção significativo entre o sexo e o ano (Quadro 45). A interacção revela que, para o 7º ano, são os sujeitos do sexo masculino que se apresentam mais dinâmicos enquanto que no 9º ano os resultados são muito semelhantes entre rapazes e raparigas. O Quadro 46 indica que são os sujeitos do 7º ano de escolaridade que possuem concepções dinâmicas mais elevadas enquanto que o Quadro 47 salienta a presença, no que diz respeito à dimensão considerada, de diferenças para os alunos que nunca reprovaram e os que o fizeram por duas vezes, sendo que os primeiros se apresentam como mais dinâmicos.

Quadro 44- Análise de variância para a escala Dinâmica

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	3,028	0,082	7º>9º NV>DV
Ano	1	7,751	0,006	
Disciplina	1	3,173	0,075	
Reprovações	2	3,572	0,029	
NSE	2	1,641	0,195	
Sexo x Ano	1	6,707	0,010	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Quadro 45- Média e Desvio-Padrão para a interacção entre Sexo e Ano de escolaridade para a escala Dinâmica

Sexo	7º Ano			9º Ano		
	N	Média	D. P.	N	Média	D. P.
Feminino	178	50,9	7,45	112	50,8	7,76
Masculino	176	53,3	6,78	137	50,1	6,27
Total	354	52,1	7,21	249	50,4	6,97

Quadro 46- Média e Desvio-Padrão para a escala Dinâmica em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	354	52,1	7,21
9º ano	249	50,4	6,97
Total	603	51,4	7,15

Quadro 47- Média e Desvio-Padrão para a escala Dinâmica em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	365	51,9	7,61
Uma vez	132	51,1	5,77
Duas vezes	106	49,9	6,89
Total	603	51,4	7,15

Os resultados obtidos para a escala estática indicam que há diferenças para a disciplina, o número de reprovações e o NSE (Quadro 48). Os Quadros 49, 50 e 51 revelam que os sujeitos de 2ª Língua Estrangeira, aqueles que nunca reprovaram e os de NSE alto são menos estáticos do que os alunos de Educação Tecnológica, os que já reprovaram e os de NSE médio ou baixo respectivamente (valores mais elevados nesta escala indicam concepções menos estáticas, isto é, mais dinâmicas).

Quadro 48- Análise de variância para a escala Estática

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé Sentido das Diferenças
Sexo	1	2,188	0,140	2>1 NV>UV,DV A>M,B
Ano	1	0,701	0,403	
Disciplina	1	26,114	0,000	
Reprovações	2	6,864	0,001	
NSE	2	15,242	0,000	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 49- Média e Desvio-Padrão para a escala Estática em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	288	53,2	9,83
2ª Língua Estrangeira	307	57,5	10,75
Total	595	55,4	10,53

Quadro 50- Média e Desvio-Padrão para a escala Estática em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	360	56,7	10,34
Uma vez	134	53,9	10,12
Duas vezes	101	52,9	11,11
Total	595	55,4	10,53

Quadro 51- Média e Desvio-Padrão para a escala Estática em função do Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	72	61,5	8,49
Médio	184	55,3	10,47
Baixo	339	54,2	10,52
Total	595	55,4	10,53

Relativamente à evolução positiva das concepções pessoais de inteligência do 7º para o 9º ano, prevista na hipótese 5, verificou-se a ausência de resultados que comprovassem o previsto, ou seja, as diferenças significativas encontradas na “Escala Dinâmica” apontam no sentido de os alunos do 7º ano serem mais dinâmicos do que os alunos do 9º ano.

Para as concepções pessoais de inteligência não se verificou a existência de quaisquer diferenças entre os sexos, apoiando assim o previsto na hipótese 8.

Quanto ao CPI, as diferenças de NSE encontradas indicam que os indivíduos de NSE alto, tal como previsto na hipótese 12, apresentam concepções pessoais de inteligência menos estáticas (mais dinâmicas) do que os alunos de NSE baixos.

Autoconceito

Os resultados das análises de variância são apresentados para as várias escalas do SDQI. Os resultados obtidos para a escala de autoconceito a matemática indicam que há diferenças significativas para o ano, disciplina, número de reprovações e NSE (Quadro 52). De igual modo, os Quadros 53, 54, 55 e 56 revelam, respectivamente, médias superiores para o 7º ano, 2ª Língua Estrangeira, para os alunos que nunca reprovaram e para os alunos de NSE alto e médio.

Quadro 52- Análise de variância para a escala de autoconceito a Matemática

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	1,303	0,254	
Ano	1	11,468	0,001	7º>9º
Disciplina	1	10,486	0,001	2>1
Reprovações	2	16,767	0,000	NV>UV,DV
NSE	2	11,765	0,000	A,M>B
Sexo x Ano	1	4,173	0,042	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez UV- Uma vez; DV- Duas vezes;
1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 53- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito a Matemática em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	365	39,4	12,05
9º ano	245	35,8	13,53
Total	610	37,9	12,77

Quadro 54- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito a Matemática em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	297	36,2	12,83
2ª Língua Estrangeira	313	39,6	12,52
Total	610	37,9	12,77

Quadro 55– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito a Matemática em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	368	40,1	12,30
Uma vez	134	36,4	12,41
Duas vezes	108	32,5	13,01
Total	610	37,9	12,77

Quadro 56– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito a Matemática em função do Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	72	43,1	11,02
Médio	195	39,5	12,16
Baixo	343	36,0	13,05
Total	610	37,9	12,77

Os resultados das análises de variância obtidos para a escala de autoconceito verbal indicam diferenças significativas para o sexo, o ano, a disciplina e o número de reprovações (Quadro 57). O único efeito de interacção significativo regista-se entre o ano e o NSE (Quadro 58). Independentemente do NSE, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam um autoconceito verbal superior aos dos alunos do 9º ano, sendo que, neste ano, são os alunos de NSE baixo que apresentam resultados superiores, seguidos dos alunos de NSE médio, verificando-se a tendência oposta no 7º ano.

Quadro 57- Análise de variância para a escala de autoconceito Verbal

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	35,658	0,000	Fe>Ma
Ano	1	29,932	0,000	7º>9º
Disciplina	1	14,836	0,000	2>1
Reprovações	2	14,680	0,000	NV>UV,DV
NSE	2	0,285	0,752	
Sexo x NSE	2	3,442	0,033	
Ano x Disciplina	1	5,114	0,024	
Ano x NSE	2	4,867	0,008	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 58– Média e Desvio-Padrão para a interacção entre Ano de escolaridade e Nível Sócio-Económico para a escala de autoconceito Verbal

Nível Sócio-Económico	7º Ano			9º Ano		
	N	Média	D. P.	N	Média	D. P.
Alto	44	44,7	8,28	30	35,4	11,80
Médio	109	42,6	10,31	83	36,4	9,21
Baixo	209	41,0	10,05	138	38,6	9,42
Total	362	41,9	9,98	251	37,5	9,71

As diferenças de médias relativas ao autoconceito verbal (Quadros 59, 60, 61 e 62) vão no sentido de que são as raparigas que possuem melhores resultados e que é no 7º ano que os sujeitos, no global, apresentam maiores índices de autoconceito nesta área. Quanto à disciplina escolhida no 7º ano, são os alunos que optaram pela 2ª Língua Estrangeira que apresentam índices mais elevados. Finalmente, no que diz respeito ao número de reprovações, são os alunos que nunca reprovaram que apresentam um maior autoconceito verbal, com a particularidade de os alunos que reprovaram duas vezes não se diferenciarem dos que reprovaram apenas uma vez.

Quadro 59-- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Verbal em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	291	42,6	8,67
Masculino	322	37,9	10,77
Total	613	40,1	10,10

Quadro 60-- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Verbal em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	362	41,9	9,98
9º ano	251	37,5	9,71
Total	613	40,1	10,10

Quadro 61-- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Verbal em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	295	38,5	10,76
2ª Língua Estrangeira	318	41,6	9,22
Total	613	40,1	10,10

Quadro 62-- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Verbal em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	368	41,9	9,45
Uma vez	136	37,2	10,68
Duas vezes	109	37,8	10,27
Total	613	40,1	10,10

Os resultados obtidos na análise de variância para a escala de autoconceito escolar indicam a existência de diferenças para o ano, a disciplina, o número de reprovações e o NSE (Quadro 63). As médias e os desvios-padrão referentes a esta escala (Quadros 64, 65, 66 e 67) indicam que são os alunos do 7º ano, de 2ª Língua Estrangeira, os que nunca reprovaram e os de NSE alto e médio com níveis de autoconceito escolar mais elevados.

Quadro 63- Análise de variância para a escala de autoconceito Escolar

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	1,097	0,295	7°>9° 2>1 NV>UV,DV A,M>B
Ano	1	45,546	0,000	
Disciplina	1	24,439	0,000	
Reprovações	2	28,259	0,000	
NSE	2	10,592	0,000	
Sexo x Ano	1	4,651	0,031	
Sexo x NSE	2	4,342	0,013	
Ano x Disciplina	1	4,044	0,045	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 64- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Escolar em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	363	40,8	8,03
9º ano	251	36,5	7,42
Total	614	39,1	8,06

Quadro 65- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Escolar em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	298	37,4	7,75
2ª Língua Estrangeira	316	40,6	8,07
Total	614	39,1	8,06

Quadro 66- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Escolar em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	367	41,0	7,82
Uma vez	140	36,9	7,56
Duas vezes	107	35,5	7,63
Total	614	39,1	8,06

Quadro 67- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Escolar em função do Nível sócio-económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	72	42,0	8,38
Médio	192	40,2	8,04
Baixo	350	37,9	7,79
Total	614	39,1	8,06

Os resultados obtidos para a escala de autoconceito académico total indicam que há diferenças significativas para o sexo, ano, disciplina, número de reprovações e NSE (Quadro 68). Podemos afirmar que são os alunos de sexo feminino, do 7º ano, de 2ª Língua Estrangeira, aqueles que nunca reprovaram e de NSE alto e médio que apresentam um autoconceito académico total mais elevado (Quadros 69, 70, 71, 72 e 73).

Quadro 68- Análise de variância para a escala de autoconceito Académico Total

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	4,462	0,035	Fe>Ma
Ano	1	36,766	0,000	7º>9º
Disciplina	1	26,289	0,000	2>1
Reprovações	2	30,832	0,000	NV>UV,DV
NSE	2	10,414	0,000	A,M>B
Sexo x Ano	1	4,726	0,030	
Sexo x NSE	2	3,938	0,020	
Ano x Disciplina	1	4,412	0,036	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 69- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Académico Total em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	274	119,8	23,43
Masculino	308	115,6	24,03
Total	582	117,6	23,82

Quadro 70- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Académico Total em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	343	122,5	23,97
9º ano	239	110,6	21,85
Total	582	117,6	23,82

Quadro 71- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Académico Total em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	281	112,5	23,12
2ª Língua Estrangeira	301	122,4	23,50
Total	582	117,6	23,82

Quadro 72- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Académico Total em função do número de reprovações

Reprovações	N	Média	Desvio-Padrão
Nenhuma vez	352	123,5	22,68
Uma vez	126	110,8	23,50
Duas vezes	104	106,0	21,69
Total	582	117,6	23,82

Quadro 73- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Académico Total em função do Nível sócio-económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	68	127,6	21,80
Médio	184	119,9	23,92
Baixo	330	114,3	23,50
Total	582	117,6	23,82

Os resultados obtidos na análise de variância para a escala de autoconceito global revelam diferenças significativas para o ano e NSE (Quadro 74). Observa-se um efeito de interacção significativo entre a disciplina e as reprovações (Quadro 75). Os alunos de Educação Tecnológica com duas ou uma reprovações apresentam maiores índices de

autoconceito global enquanto que, no caso da disciplina de 2ª Língua Estrangeira, são aqueles que nunca reprovaram que possuem melhor autoconceito global. Um dado importante a analisar neste quadro é a fraca percentagem de alunos de 2ª Língua Estrangeira com reprovações e a distribuição quase homogénea de alunos de Educação Tecnológica pelas três condições de reprovações. Os Quadros 76 e 77 dão a entender que os alunos do 7º ano e de NSE alto e médio têm melhores níveis de autoconceito global.

Quadro 74- Análise de variância para a escala de autoconceito Global

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	3,580	0,059	7º>9º A,M>B
Ano	1	19,117	0,000	
Disciplina	1	2,374	0,124	
Reprovações	2	0,281	0,755	
NSE	2	5,740	0,003	
Sexo x NSE	2	3,512	0,030	
Ano x Disciplina	1	4,850	0,028	
Disciplina x Reprovações	2	5,399	0,005	
Sexo x Disciplina x Ano	1	4,756	0,030	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Quadro 75- Média e Desvio-Padrão para a interacção entre Disciplina e Reprovações para a escala de autoconceito Global

Reprovações	E.T.L.			2ª L. E.		
	N	Média	D. P.	N	Média	D. P.
NV	118	45,6	7,13	249	47,7	6,27
UV	94	46,6	6,16	40	46,5	5,61
DV	81	47,7	5,56	24	44,6	6,61
Total	293	46,5	6,46	313	47,3	6,26

NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes

Quadro 76- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Global em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	359	47,8	6,37
9º ano	247	45,6	6,11
Total	606	46,9	6,36

Quadro 77- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Global em função do Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	73	48,3	6,54
Médio	192	47,7	5,71
Baixo	341	46,2	6,58
Total	606	46,9	6,36

A análise de variância para a escala de autoconceito pares indica que existem diferenças para o sexo e ano de escolaridade (Quadro 78). Os Quadros 79 e 80 indicam

que são os alunos de sexo masculino e do 7º ano de escolaridade que possuem níveis mais elevados de autoconceito pares.

Quadro 78- Análise de variância para a escala de autoconceito Pares

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	9,029	0,003	Ma>Fe 7º>9º
Ano	1	13,836	0,000	
Disciplina	1	3,267	0,071	
Reprovações	2	0,765	0,466	
NSE	2	3,919	0,020	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 79- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Pares em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	292	39,5	6,45
Masculino	323	41,0	6,01
Total	615	40,3	6,26

Quadro 80- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Pares em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	364	41,0	6,14
9º ano	251	39,1	6,30
Total	615	40,3	6,26

Relativamente aos resultados obtidos para a escala de autoconceito pais é de notar a existência de diferenças significativas para o sexo, ano e disciplina (Quadro 81). Os Quadros 82, 83 e 84 indicam que são os alunos de sexo masculino, pertencentes ao 7º ano e de 2ª Língua Estrangeira que possuem níveis mais elevados de autoconceito pais.

Quadro 81- Análise de variância para a escala de autoconceito Pais

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	4,838	0,028	Ma>Fe 7º>9º 2>1
Ano	1	44,079	0,000	
Disciplina	1	6,110	0,014	
Reprovações	2	2,776	0,063	
NSE	2	0,869	0,420	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; NV- Nenhuma vez; UV- Uma vez; DV- Duas vezes; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino; 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira

Quadro 82- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Pais em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	293	43,8	7,94
Masculino	321	45,1	6,15
Total	614	44,5	7,08

Quadro 83– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Pais em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	364	46,0	6,26
9º ano	250	42,3	7,62
Total	614	44,5	7,08

Quadro 84– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Pais em função da disciplina

Disciplina	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	296	43,8	7,49
2ª Língua Estrangeira	318	45,2	6,61
Total	614	44,5	7,08

A análise de variância para a escala de autoconceito aparência física revela a existência de diferenças significativas para o sexo e ano de escolaridade (Quadro 85). Os sujeitos do sexo masculino e do 7º ano de escolaridade possuem, relativamente aos do sexo feminino e do 9º ano respectivamente, níveis de autoconceito aparência física mais elevados (Quadros 86 e 87).

Quadro 85- Análise da variância para a escala de autoconceito Aparência Física

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	12,652	0,000	Ma>Fe 7º>9º
Ano	1	23,494	0,000	
Disciplina	1	0,608	0,436	
Reprovações	2	0,093	0,911	
NSE	2	1,475	0,230	
Ano x NSE	4	3,068	0,016	
Sexo x Disciplina x Ano	1	4,171	0,042	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Quadro 86– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Aparência Física em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	289	33,6	8,07
Masculino	318	35,9	7,73
Total	607	34,8	7,97

Quadro 87– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Aparência Física em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	357	36,1	7,40
9º ano	250	33,0	8,39
Total	607	34,8	7,97

Quanto aos resultados obtidos para a escala de autoconceito competência física, verifica-se a existência de diferenças significativas para o sexo (Quadro 88) sendo que

são os elementos do sexo masculino que se acham mais competentes fisicamente (Quadro 89).

Quadro 88- Análise de variância para a escala de autoconceito Competência Física

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	141,034	0,000	Ma>Fe
Ano	1	2,179	0,140	
Disciplina	1	0,818	0,366	
Reprovações	2	0,919	0,400	
NSE	2	3,515	0,030	
Ano x Disciplina	1	3,936	0,048	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Quadro 89- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Competência Física em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	293	34,4	8,60
Masculino	321	42,2	7,55
Total	614	38,5	8,94

Finalmente, a escala de autoconceito não-académico total indica diferenças significativas para o sexo, ano e NSE (Quadro 90). Os elementos do sexo masculino apresentam índices mais elevados do que as raparigas no autoconceito não-académico (Quadro 91). Novamente, é o 7º ano de escolaridade e o NSE alto que exibem os valores mais elevados de autoconceito não-académico total (Quadros 92 e 93).

Quadro 90- Análise de variância para a escala de autoconceito Não-Académico Total

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	51,786	0,000	Ma>Fe 7º>9º
Ano	1	32,260	0,000	
Disciplina	1	3,726	0,054	
Reprovações	2	0,109	0,896	A>B
NSE	2	4,098	0,017	
Ano x Disciplina	1	4,969	0,026	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Ma- Sexo Masculino; Fe- Sexo Feminino

Quadro 91- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Não-Académico Total em função do sexo

Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	274	151,7	21,83
Masculino	299	164,4	20,44
Total	573	158,3	22,03

Quadro 92- Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Não-Académico Total em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão
7º ano	332	162,7	21,28
9º ano	241	152,4	21,70
Total	573	158,3	22,03

Quadro 93– Média e Desvio-Padrão para o autoconceito Não-Académico Total em função do Nível sócio-económico

Nível sócio-económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	72	163,3	23,13
Médio	179	160,2	22,20
Baixo	322	156,2	21,48
Total	573	158,3	22,03

A hipótese 3, referente a níveis mais elevados de autoconceito não-académico para os alunos de Educação Tecnológica, tanto no 7º como no 9º ano, não se verificou uma vez que não se observaram diferenças significativas na dimensão do autoconceito citada entre estes e os de Língua Estrangeira, muito embora no autoconceito social pais se tenham verificado diferenças significativas favoráveis para os alunos de 2ª Língua Estrangeira relativamente aos de Educação Tecnológica.

Os decréscimos do autoconceito nos domínios académicos e não-académicos do 7º para o 9º ano de escolaridade, em ambas as escolhas curriculares, previstos na hipótese 6, confirmou-se, dado que, à excepção da escala de autoconceito competência física, onde não se registaram diferenças significativas, o 7º apresenta melhores níveis nos dois domínios do autoconceito considerados. O sentido das diferenças observadas, em função da disciplina escolhida no 7º ano, indica níveis mais elevados para a 2ª Língua Estrangeira, mais evidentes no domínio académico. Relativamente às diferenças no autoconceito não-académico (físico e social), favoráveis aos rapazes, verificou-se, de facto, a existência das diferenças previstas na hipótese 9 em todas as escalas do autoconceito social e físico. As diferenças no domínio académico são, no entanto, favoráveis ao sexo feminino no autoconceito verbal e autoconceito académico total, facto que, em parte, confirma a hipótese 10.

Finalmente, os alunos de NSE alto e médio apresentam índices de autoconceito académico e não-académico superiores aos alunos de NSE baixo, diferenças mais evidentes no domínio académico, embora os alunos de NSE alto tenham obtido níveis

superiores de autoconceito, relativamente aos de NSE baixo, na “Escala de Autoconceito Total Não-Académico”, confirmando, assim, a hipótese 13.

Tal como previsto na hipótese 16, foram encontradas diferenças significativas nos níveis de auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e nos níveis de autoconceito académico, sendo mais reduzidos em alunos com alguma reprovação no seu passado escolar.

Rendimento Escolar

A análise de variância para a média das notas obtidas no final do ano lectivo encontra-se no Quadro 94, onde podemos verificar a existência de diferenças significativas para a disciplina escolhida no 7º ano (nesta análise diferenciamos os alunos agrupados de acordo com a disciplina escolhida (1) Educação Tecnológica vs. 2ª Língua Estrangeira – e a formação de turmas decorrente dessa mesma escolha (2) Língua “Pura” e “Mista” e Tecnológico “Puro” e “Misto”) e para o NSE. Os quadros com a média e desvio-padrão dos factores de diferenciação para a média das notas (quadros 95, 96 e 97) indicam diferenças para a disciplina, favoráveis aos alunos de 2ª Língua Estrangeira. No que se refere aos quatro grupos de disciplina, podemos constatar a nítida superioridade dos dois grupos de alunos de 2ª Língua, (“puros” e “mistos”) relativamente aos alunos de Tecnológico (“puros” e “mistos”), embora a amostra para estes dois últimos grupos de alunos seja desequilibrada. Finalmente, existem diferenças significativas entre os níveis sócio-económicos considerados, sempre desfavoráveis para os alunos de NSE baixo, quando comparados com os alunos de NSE alto e médio. Não deixa de ser curioso, contudo, assinalar a maior diferença de médias existente entre os alunos de NSE alto e médio do que entre estes últimos e os alunos de NSE baixo.

Quadro 94- Análise de variância para a média das notas

Factores de diferenciação	G.L.	F	p	Scheffé/Sentido das Diferenças
Sexo	1	2,607	0,107	2>1 L.P., L.M. >T.P., T.M. A>M,B; M>B
Disciplina 1	1	36,541	0,000	
Disciplina 2	3	13,965	0,000	
NSE	2	49,304	0,000	

NSE- Nível sócio-económico; A- Alto; M- Médio; B- Baixo; Disciplina 1: 1- Educação Tecnológica; 2- Língua Estrangeira; Disciplina 2: L.P.- Língua Pura; T.P.- Tecnológico Puro; L.M.- Língua Mista; T.M.- Tecnológico Misto

Quadro 95- Média e Desvio-Padrão para a média das notas em função da disciplina 1

Disciplina 1	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Tecnológica	306	3,1	0,53
2ª Língua Estrangeira	323	3,4	0,76
Total	629	3,3	0,68

Quadro 96- Média e Desvio-Padrão para a média das notas em função da disciplina 2

Disciplina 2	N	Média	Desvio-Padrão
Língua Pura	183	3,5	0,75
Tecnológico Puro	218	3,1	0,58
Língua Mista	140	3,4	0,78
Tecnológico Misto	88	3,0	0,37
Total	629	3,3	0,68

Quadro 97- Média e Desvio-Padrão para a média das notas em função do Nível Sócio-Económico

Nível Sócio-Económico	N	Média	Desvio-Padrão
Alto	75	3,9	0,79
Médio	198	3,3	0,73
Baixo	356	3,1	0,53
Total	629	3,3	0,68

Não se verificou a existência de diferenças significativas nos níveis de rendimento académico (média das notas) mais elevados a favor das raparigas, tal como previsto na hipótese 14. Já no que diz respeito às diferenças encontradas para a média das notas em função do NSE, confirmou-se a hipótese 15, que previa níveis mais elevados no rendimento escolar favoráveis aos alunos de NSE alto e médio.

Variáveis motivacionais em função da constituição das turmas no 7º e 9º anos

No que diz respeito à análise de variância para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função da disciplina (língua “pura” e “mista” e tecnológico “puro” e “misto”) frequentada no 7º e 9º anos (Quadros 98 e 99, pp. 176 e 177), observa-se um maior número de diferenças significativas no 7º ano de escolaridade. Observam-se, no 7º ano, diferenças nas escalas de expectativas positivas, expectativas negativas, na

escala total de expectativas de auto-eficácia, na escala estática, na escala total das concepções pessoais de inteligência e, nas escalas do SDQI, nos autoconceitos verbal, escolar e académico total. O Quadro 100 (p. 178) indica as médias e desvios-padrão nas variáveis dependentes consideradas. Na escala das expectativas positivas, os alunos de Língua “Pura” (L.P.) apresentam resultados mais elevados do que os alunos de Tecnológico “Puro” (T.P.) e Tecnológico “Misto” (T.M.) sendo que os alunos de Língua “Mista” (L.M.) apresentam mais expectativas positivas relativamente aos seus pares de Tecnológico “Misto”. Os alunos de L.P. possuem menos expectativas negativas do que todos os outros grupos, embora seja de realçar o facto de para os alunos de L.M. também existirem diferenças relativamente aos alunos de T.P. e T.M.. Para a escala de expectativas de auto-eficácia académica observam-se diferenças favoráveis aos dois tipos de Línguas, ou seja, estes dois grupos específicos apresentam níveis mais elevados de expectativas de auto-eficácia académica do que os dois grupos de alunos de Tecnológico (“puros” e “mistos”).

As duas escalas do CPI onde se observaram diferenças significativas entre grupos, a escala estática e a escala total do CPI, apresentam resultados idênticos, isto é, os alunos de L.P. apresentam, relativamente aos restantes alunos, menos concepções estáticas de inteligência, bem como resultados médios superiores na escala total do CPI (mais dinâmicas).

A escala de autoconceito verbal apresenta diferenças de médias favoráveis aos grupos de alunos de 2ª Língua Estrangeira. Finalmente, no que diz respeito às escalas de autoconceito escolar e académico total, observam-se diferenças idênticas entre grupos, em que os dois tipos de Línguas apresentam autoconceitos superiores aos alunos de T.P.

A análise de variância para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função da disciplina (língua “pura” e “mista” e tecnológico “puro” e “misto”)

frequentada no 9º ano (Quadro 101, p. 178) evidencia diferenças significativas para três das escalas das expectativas de auto-eficácia e para uma de autoconceito. De facto, a partir da análise do Quadro 101 poderemos constatar que, para a escala de expectativas positivas, existem diferenças significativas entre os alunos “puros”, desfavoráveis aos de T.P. Novamente, são esses alunos que apresentam maiores índices de expectativas negativas (menores expectativas negativas) relativamente aos restantes três grupos de alunos. Para a escala total de expectativas de auto-eficácia, só se verificam diferenças significativas entre os alunos de Línguas (“puros” e “mistos”) e os de Tecnológico “puros”, favoráveis aos de Línguas. Finalmente, no que diz respeito à escala de autoconceito competência física, verifica-se a existência de diferenças para os alunos “mistos”, desfavoráveis para os alunos de 2ª Língua Estrangeira.

Quadro 98– Análise de variância para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função da disciplina frequentada no 7º ano

Variáveis Dependentes	G.L.	F	p	Scheffé
Expectativas positivas	3	9,231	0,000	LP>TP,TM; L.M. >T.M.
Expectativas Negativas	3	20,241	0,000	L.P. >T.P.,T.M.,L.M. L.M. >T.P.,T.M.
Expectativas Disciplina	3	2,243	0,083	-
Escala de Expectativas de Auto-Eficácia	3	18,040	0,000	L.P. , L.M.>T.P.,T.M.
Dinâmica	3	2,036	0,108	-
Estática	3	13,048	0,000	L.P. >T.P.,T.M.,L.M.
Concepções Pessoais de Inteligência	3	13,159	0,000	L.P. >T.P.,T.M.,L.M.
Autoconceito Matemática	3	2,733	0,044	-
Autoconceito Verbal	3	5,710	0,001	L.P., L.M. >T.P.,T.M.
Autoconceito Escolar	3	7,774	0,000	L..P., L.M. >T.P.
Autoconceito Acadêmico Total	3	7,577	0,000	L.P. , L.M.>T.P.
Autoconceito Global	3	1,833	0,141	-
Autoconceito Pares	3	2,414	0,066	-
Autoconceito Pais	3	2,890	0,035	-
Autoconceito Aparência Física	3	0,817	0,485	-
Autoconceito Competência Física	3	1,984	0,116	-
Autoconceito Não-Acadêmico Total	3	2,122	0,097	-

L.P.- Língua Pura; L.M.- Língua Mista; T.P.- Tecnológico Puro; T.M.- Tecnológico Misto

Quadro 99– Análise de variância para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função da disciplina frequentada no 9º ano

Variáveis Dependentes	G.L.	F	p	Scheffé
Expectativas positivas	3	3,575	0,015	L.P. >T.P.
Expectativas Negativas	3	13,045	0,000	L.P. , T.M.,L.M.>T.P.
Expectativas Disciplina	3	2,281	0,080	-
Escala de Expectativas de Auto-Eficácia	3	10,483	0,000	L.P. , L.M.>T.P.
Dinâmica	3	0,656	0,580	-
Estática	3	3,570	0,015	-
Concepções Pessoais de Inteligência	3	2,262	0,082	-
Autoconceito Matemática	3	1,354	0,258	-
Autoconceito Verbal	3	2,675	0,048	-
Autoconceito Escolar	3	0,774	0,510	-
Autoconceito Acadêmico Total	3	0,701	0,552	-
Autoconceito Global	3	1,382	0,249	-
Autoconceito Pares	3	1,358	0,256	-
Autoconceito Pais	3	1,333	0,264	-
Autoconceito Aparência Física	3	0,857	0,464	-
Autoconceito Competência Física	3	3,481	0,017	T.M. >L.M.
Autoconceito Não-Acadêmico Total	3	2,566	0,055	-

L.P.- Língua Pura; L.M.- Língua Mista; T.P.- Tecnológico Puro; T.M.- Tecnológico Misto

Quadro 100- Média e desvio-padrão para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função do tipo de disciplina no 7º ano

		N	Média	Desvio-Padrão
Expectativas positivas	T.P.	123	37,4	5,86
	L.P.	110	40,2	5,50
	T.M.	45	35,2	7,23
	L.M.	92	39,3	6,26
Expectativas Negativas	T.P.	118	33,4	7,17
	L.P.	106	40,8	7,96
	T.M.	44	32,5	7,34
	L.M.	92	37,6	9,43
Escala de Expectativas de Auto-Eficácia	T.P.	116	83,8	11,02
	L.P.	104	95,5	14,02
	T.M.	43	81,8	11,41
	L.M.	90	90,1	16,22
Estática	T.P.	118	53,1	10,06
	L.P.	104	60,5	10,11
	T.M.	34	50,0	10,06
	L.M.	90	53,6	12,65
Concepções Pessoais de Inteligência	T.P.	113	105,2	13,08
	L.P.	101	114,1	13,88
	T.M.	32	99,8	10,09
	L.M.	86	105,4	15,08
Autoconceito Verbal	T.P.	119	39,9	11,03
	L.P.	110	43,8	7,83
	T.M.	41	38,7	11,05
	L.M.	92	43,9	9,73
Autoconceito Escolar	T.P.	118	38,4	7,70
	L.P.	108	42,0	7,55
	T.M.	43	39,8	7,31
	L.M.	94	43,2	8,44
Autoconceito Académico Total	T.P.	112	115,6	23,73
	L.P.	104	126,9	20,85
	T.M.	37	116,2	24,64
	L.M.	90	128,7	24,85

L.P.- Língua Pura; L.M.- Língua Mista; T.P.- Tecnológico Puro; T.M.- Tecnológico Misto

Quadro 101- Média e desvio-padrão para as variáveis dependentes (variáveis motivacionais) em função do tipo de disciplina no 9º ano

		N	Média	Desvio-Padrão
Expectativas positivas	T.P.	94	34,4	6,52
	L.P.	69	37,4	5,51
	T.M.	43	36,0	5,75
	L.M.	45	36,0	6,07
Expectativas Negativas	T.P.	94	33,3	7,17
	L.P.	68	39,9	7,21
	T.M.	43	36,9	5,91
	L.M.	44	38,1	6,82
Escala de Expectativas de Auto-Eficácia	T.P.	94	80,7	12,03
	L.P.	66	92,0	13,04
	T.M.	43	86,2	12,37
	L.M.	44	87,3	13,69
Autoconceito Competência Física	T.P.	93	37,1	8,99
	L.P.	71	38,4	9,74
	T.M.	43	41,3	6,96
	L.M.	44	35,5	8,58

L.P.- Língua Pura; L.M.- Língua Mista; T.P.- Tecnológico Puro; T.M.- Tecnológico Misto

Podemos referir que, no geral, e confirmando a hipótese 1, os alunos de Educação Tecnológica apresentam características motivacionais mais debilitantes do que os alunos que frequentam a 2ª Língua Estrangeira. De facto, e tendo como ponto de análise os dois tipos de alunos de Educação Tecnológica, puros e mistos, constatamos

diferenças desfavoráveis aos alunos de Educação Tecnológica nas três variáveis motivacionais, especialmente nas expectativas de auto-eficácia, onde as diferenças se mantêm do 7º para o 9º ano, à exceção da “Escala de Expectativas da Disciplina”, em que não se verificam diferenças significativas em função da constituição da turma. De igual modo, os alunos de Educação Tecnológica (puros e mistos) apresentam piores resultados académicos quando comparados com os seus pares de 2ª Língua Estrangeira.

A hipótese 2, acerca das diferenças nas três variáveis motivacionais entre os alunos de Educação Tecnológica, favoráveis para os alunos mistos, em parte não se confirmou. De facto, os alunos de “Língua Pura” e de “Língua Mista” apresentam média de notas superiores aos de Tecnológico (“puro” e “misto”), embora as diferenças significativas observadas entre os quatro grupos de alunos nas três variáveis motivacionais tenha sido mais frequente para os alunos de Tecnológico “puros”, que, sistematicamente, apresentam piores níveis de auto-eficácia, concepções pessoais de inteligência e autoconceito, mais evidentes no 7º ano de escolaridade, mas também no 9º ano para três escalas de expectativas. Assim, as diferenças observam-se sobretudo entre as duas opções (Língua Estrangeira vs. Educação Tecnológica) e menos entre a constituição “pura” vs. “mista”.

5.6 Discussão e Conclusões

A construção de um novo instrumento para avaliar as expectativas de auto-eficácia académica, que constituiu um dos objectivos deste estudo, revelou-se um desafio concretizado de forma “eficaz”, pois as qualidades psicométricas do novo instrumento revelaram-se satisfatórias. Contudo, torna-se importante prosseguir os estudos de aperfeiçoamento e validação da escala, nomeadamente com o alargamento da escala de expectativas em relação à disciplina, cujo número de itens deve ser aumentado e o seu âmbito alargado em função dos objectivos dos estudos.

O estudo das qualidades psicométricas das restantes escalas (para avaliar as concepções pessoais de inteligência e o autoconceito), já adaptadas ao contexto português, foi realizado porque acreditamos que as qualidades dos instrumentos não são estáticas mas sim dinâmicas, actualizando-se através de estudos diversos, com diferentes amostras, de modo a constituir evidências sólidas sobre a validade dos instrumentos (Faria, 1998).

Os resultados do estudo das diferenças no autoconceito, 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 autoconceito 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 (1977), as auto-percepções de eficácia podem afectar as escolhas de determinadas tarefas, actividades ou mesmo as 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 autoconceito 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, ou seja, são as raparigas que apresentam níveis de autoconceito de competência em Matemática inferior aos rapazes, a partir do 7º ano, mas um conceito de competência verbal nitidamente superior, assim como níveis superiores no autoconceito académico global e de competência noutras matérias escolares em geral (Fontaine, 1991). 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 verbal e total 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. Este último ponto não se verificou no nosso trabalho o que nos leva a pensar que a tradicional superioridade das raparigas nos seus desempenhos académicos, pelo menos até ao 9º ano, poderá estar a sofrer alterações.

Relativamente ao ano de escolaridade, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam resultados mais elevados nas três variáveis motivacionais consideradas. Tal poderá estar associado a um processo de diferenciação do autoconceito com a idade e do seu carácter progressivamente mais realista, com conseqüente decréscimo nas auto-

avaliações de competência, embora esta seja uma questão com resultados inconclusivos (Veiga, 1995).

Relativamente ao NSE, verificaram-se diferenças nas variáveis motivacionais e no rendimento académico elevadas, favoráveis aos alunos de NSE alto e médio, principalmente os primeiros e que poderão ser “explicadas pelos estereótipos sociais relativos aos níveis de capacidade, considerados *a priori* elevados, dos sujeitos deste grupo social cuja força pode atenuar os efeitos eventualmente negativos da comparação social [bem como] uma certa relativização dos resultados escolares enquanto indicadores da capacidade do sujeito e preditores do sucesso social futuro, frequente nas classes sociais mais altas, pelo menos para estes níveis de escolaridade” (Fontaine, op. cit., p. 27).

Analisando os quatro grupos de escolha da opção curricular, Língua “Pura” e “Mista” e Tecnológico “Puro” e “Misto”, no 7º ano de escolaridade, podemos verificar que são os alunos de Línguas, especialmente os de Língua “Pura”, que apresentam maiores índices nas três variáveis motivacionais consideradas, especialmente no que se refere às suas expectativas de auto-eficácia académica. De facto, observa-se na “Escala de Expectativas de Auto-Eficácia”, à excepção da subescala “Expectativas de Disciplina”, onde não se verificaram diferenças significativas, uma nítida superioridade dos alunos de 2ª Língua Estrangeira, “puros” e “mistos”, relativamente aos dois grupos de alunos de Educação Tecnológica. Deve-se assinalar, todavia, a existência de diferenças significativas na “Escala de Expectativas Negativas” entre os dois grupos de 2ª Língua, favoráveis aos alunos “puros”.

No que se refere às concepções pessoais de inteligência verificam-se, contudo, resultados ligeiramente diferentes, isto é, tanto na escala estática como na escala total, são os alunos de Língua “Pura” que apresentam melhores resultados relativamente a

todos os outros grupos considerados, inclusive, os de Língua “Mista”, não existindo diferenças significativas entre estes últimos e os alunos de Educação Tecnológica.

As diferenças entre os quatro grupos no domínio do autoconceito referem-se em exclusivo, no 7º ano, ao domínio académico, com excepção da escala de autoconceito a matemática. De facto, os alunos de Tecnológico “Misto” são menos penalizados nesta variável motivacional dado só evidenciarem menores níveis de autoconceito, em comparação com os dois grupos de 2ª Língua, na escala de autoconceito verbal. No autoconceito escolar e académico total evidenciam-se as diferenças relativamente aos alunos de Educação Tecnológica “Puros”, os mais penalizados no que diz respeito às diferenças na análise de variância para as variáveis dependentes.

As diferenças no 9º ano para os quatro grupos de disciplina revelam a inexistência de diferenças na escala das “Concepções Pessoais de Inteligência” e no domínio académico do autoconceito, mantendo-se, todavia, a existência de diferenças nas escalas de expectativas de auto-eficácia, com uma importante alteração. De facto, no 9º ano de escolaridade deixam de existir diferenças significativas em detrimento dos alunos de Tecnológico “Misto”, passando mesmo a haver diferenças significativas entre estes e os alunos “puros” da mesma disciplina, favoráveis aos primeiros. A ocorrência deste fenómeno leva-nos a pensar que a maior diferenciação entre os alunos dos quatro grupos no 7º ano se deve ao facto de este ser o primeiro ano em que existe a primeira diferenciação efectiva no nosso sistema de ensino e que, por tal, as diferenças entre si sejam mais evidentes e extremadas, nomeadamente nas turmas mais homogéneas (“puras”).

O esbatimento dessas diferenças no 9º ano entre os quatro grupos, nomeadamente no CPI e SDQI (autoconceito académico) e, também no que aos alunos de Educação Tecnológica “Mistos” na EEAE diz respeito, pode ficar a dever-se a um efeito de

generalização de *concepções implícitas motivacionais* mais dinâmicas (Faria, 1996) e “plásticas”, devido, porventura, a um efeito uniformizante da escola enquanto instituição social que selecciona os alunos mais auto-eficazes, dinâmicos e com maior autoconceito, nomeadamente o académico. Tal hipótese deve-se, essencialmente, ao facto de as diferenças no CPI e no SDQI terem desaparecido do 7º para o 9º ano e de entre os alunos Tecnológicos “Mistos” e os dos dois grupos de 2ª Língua não se verificarem diferenças nos níveis de auto-eficácia. Podemos, deste modo, concluir que enquanto os alunos “puros” de Educação Tecnológica perdem sempre nos seus níveis motivacionais, os alunos “mistos”, por terem todo um conjunto de experiências de interacção com alunos de 2ª Língua “mistos”, deixam de perder chegando mesmo a evidenciar níveis significativamente mais elevados em algumas áreas motivacionais.

No que diz respeito ao autoconceito, é de referir a existência de diferenças no autoconceito competência física entre os alunos “mistos” das duas opções, favoráveis aos de Educação Tecnológica. De facto, esta diferença poderá estar relacionada com o facto de estes alunos, num ano de transição ao nível das escolhas escolares e profissionais e numa lógica de diferenciação positiva face aos seus pares de Língua “Mista”, no domínio não-académico, evidenciarem níveis mais elevados de autoconceito em disciplinas de âmbito essencialmente “técnico” como é o caso da Educação Física ou mesmo da Educação Tecnológica, factor de diferenciação porventura essencial nas escolhas tecnológicas que este tipo de alunos faz no ensino secundário (Gomes da Silva, op. cit.).

Os resultados dos estudos correlacionais evidenciaram correlações positivas entre os instrumentos de avaliação psicológica utilizados, verificando-se novamente diferenças entre a disciplina escolhida no 7º ano de escolaridade. De facto, as correlações encontradas entre as variáveis motivacionais são mais elevadas para os

alunos que escolheram a 2ª Língua Estrangeira como disciplina de opção do que para os alunos que optaram pela disciplina de Educação Tecnológica. No geral, níveis mais elevados de auto-eficácia académica, particularmente na “escala de Expectativas Positivas”, estão associados a concepções de inteligência mais dinâmicas e a autoconceitos académicos mais positivos, sendo tais relações positivas e mais intensas para os alunos da opção de 2ª Língua Estrangeira. Este facto pode reflectir a existência de padrões motivacionais mais consistentes entre os alunos que optam pela 2ª Língua Estrangeira, mais susceptíveis de afectar o seu desempenho escolar.

No que se refere às correlações entre as escalas motivacionais, a média das notas escolares, as notas a português e matemática e o raciocínio abstracto, podemos afirmar que se observam correlações positivas e significativas entre as notas e as variáveis motivacionais, em particular para os alunos da opção de 2ª Língua Estrangeira. De igual modo, as correlações entre as notas escolares e o raciocínio abstracto são positivas e elevadas, sendo, no entanto, inferiores às correlações observadas entre o autoconceito académico e expectativas de auto-eficácia e as notas, confirmando-se, assim, a importância fundamental que os factores de ordem motivacional apresentam no sucesso e adaptação ao sistema de ensino e às suas exigências.

A revisão do ensino básico e a polémica “gestão flexível dos currículos” preconiza, além de muitos outros aspectos, o estudo acompanhado, a obrigatoriedade da segunda língua estrangeira ou o regresso da Geografia ao 8º ano de escolaridade. Segundo o Jornal “Público” (27 de Dezembro de 1998, p. 2 e ss.), estas medidas serão implementadas a partir de 2001 dados os “muitos receios” e “temores” que a referida revisão levanta nos vários membros das comunidades escolares. De facto, a revisão do ensino básico, anunciada em Julho de 1998, foi precedida por “um longuíssimo

processo de debate (dois anos em todo o país) em torno da revisão dos currículos, que envolveu quase treze mil escolas” (*ibidem*). Segundo o Jornal “Público” (28 de Março de 2000, p. 24), a reorganização curricular do ensino básico passa, desde logo, pela criação de aulas de 90 minutos e não 50, “mesmo que nesse bloco caibam duas disciplinas”, pela perda de horas de todas as disciplinas em relação ao desenho curricular actual, dado que estas terão de ser “negociadas” pelas disciplinas integradas na mesma área disciplinar (e.g. Língua Portuguesa e as Línguas Estrangeiras). As alterações que mais interessam à problemática do presente trabalho dizem respeito à inclusão, no 3º ciclo, de uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória e o alargamento da área de Educação Artística e de Educação Tecnológica. Os alunos, além da disciplina de Educação Visual, terão ainda Educação Tecnológica (que passa a ter carácter de obrigatoriedade) e, “caso as escolas disponham de oferta, outra disciplina do domínio artístico, que passa a oferecer um maior leque de opções: educação musical, expressão dramática, dança, etc.” (*ibidem*).

O recente Despacho Normativo 26/2000 de 23 de Maio define um novo panorama curricular para os alunos que não frequentaram duas línguas estrangeiras no 3º ciclo, na sua grande maioria alunos de Educação Tecnológica.

Deste modo, as determinações do referido Despacho Normativo “aplicam-se aos alunos matriculados no 10º ano de escolaridade a partir do ano lectivo de 1998/1999 que não tenham frequentado duas línguas estrangeiras no ensino básico e que, pelo plano de estudo do curso que frequentam, não estejam sujeitos à matrícula a uma língua estrangeira na componente de formação específica ou na componente de formação técnica” (p. 1). Assim, os alunos que se encontrem nas condições descritas “devem frequentar, na componente de formação geral [obrigatória], uma língua estrangeira de

iniciação (Língua Estrangeira II), com a carga horária semanal de 3 horas, ao longo dos 10, 11º e 12º anos de escolaridade” (p. 2).

A novidade do Despacho Normativo encontra-se no seu ponto 3 que salienta o “carácter *facultativo*, na disciplina de Língua Estrangeira I [iniciada no 5º ano de escolaridade], com a carga horária semanal de 3 horas, ao longo do 10 e 11º anos de escolaridade” (*ibidem*, os itálicos são nossos). A partir do ano lectivo 1999/2000, a classificação que os alunos obtenham à Língua Estrangeira I não será considerada para efeitos de aprovação ou de transição de ano, desde que frequentem as aulas com assiduidade regular. Os alunos que estejam interessados, contudo, em que a classificação obtida na disciplina de Língua Estrangeira I seja considerada na classificação final do ensino secundário, deverão solicitá-lo ao respectivo órgão de direcção executiva da escola.

No entanto, a confusão não termina aqui. O ponto 4 reconhece o direito, aos alunos que não obtiveram classificação igual ou superior a 10 valores na disciplina de Língua Estrangeira I, no ano lectivo de 1998/1999, de “solicitar a anulação de matrícula na referida disciplina até ao último dia de aulas do presente ano lectivo” [a que se refere o despacho]. Segundo o Jornal “Público” (22 de Junho de 2000), o despacho, além de ter efeitos retroactivos, “atinge cerca de oito mil alunos [e pretende] corrigir aquilo que o ME considera não ter sido afinal uma grande ideia” [a obrigatoriedade das duas línguas estrangeiras no secundário para os alunos que só frequentaram uma no 3º ciclo]. De facto, e citando o director adjunto do Departamento de Ensino Secundário, é referido o facto de que a “Língua I (leccionada nos 10 e 11º anos) tinha elevadas taxas de retenção [e] que os alunos dos cursos tecnológicos [que apresentam, segundo o mesmo Jornal “Público” (8 de Janeiro de 1999, p. 24) piores desempenhos académicos dado que “num conjunto de 21 disciplinas, todas as médias foram inferiores em cerca de dois valores

para os alunos da via tecnológica, subindo para os três valores em Física, Filosofia, línguas e Desenho e Geometria Descritiva”] queixavam-se de lhes ter sido acrescentada mais uma disciplina à já pesada carga horária” (*ibidem*). Deste modo, o Ministério da Educação procurou “não dificultar o percurso escolar dos alunos, mais a mais quando a partir de 2001-2002, com os novos currículos, todos vão ser obrigados a ter duas línguas no 3º ciclo”.

As datas avançadas pelo Ministério da Educação para a entrada em vigor da revisão curricular foram, no entanto, adiadas em um ano em relação ao que estava previsto com a justificação fornecida pela Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, de que há a “necessidade de mais tempo para intensificar a informação, criar confiança nas escolas, nomeadamente através da formação de professores, de produção de materiais e de aquisição de equipamentos que, no quadro de PRODEP, estão devidamente equacionados e quantificados por referência expressa à reorganização e revisão curricular dos ensinos básico e secundário” (*in* Jornal “Diário de Notícias”, de 22 de Julho de 2000, p. 25). De acordo com o Jornal, “no ano lectivo 2001/2002 deverá entrar em vigor o novo desenho curricular para os seis primeiros anos de escolaridade e, no ano lectivo seguinte, 2002/2003, deverão começar a vigorar os novos desenhos curriculares dos sétimo e décimo anos de escolaridade [o 3º ciclo e o ensino secundário respectivamente]. O processo estará generalizado em 2004/2005” (*ibidem*).

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.

Verificou-se, nomeadamente, que as diferenças entre os alunos das duas opções (2ª Língua Estrangeira vs. Educação Tecnológica) são mais evidentes do que no caso dos alunos “mistos” das duas opções que, recorde-se, são colocados na mesma turma por razões de natureza essencialmente administrativa. Daqui poderemos depreender que a maior diferenciação que o sistema *provoca* se faz sentir nas turmas mais homogéneas (“puras”) existindo, no caso das turmas “mistas”, mais heterogéneas porque com alunos diferentes na escolha da opção de disciplina, uma maior aproximação no que às variáveis motivacionais diz respeito. A existência dessas características de índole motivacional nas turmas “mistas” leva-nos a pressupor que a selectividade e a diferenciação entre diferentes grupos de alunos no *regime normal de ensino* que a escola promove e, de certo modo, perpetua, não se enquadra nos princípios democráticos propostos na nossa Lei fundamental.

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.

CONCLUSÃO GERAL

O estudo apresentado teve como base de trabalho a constatação de que a aprendizagem e o desempenho de adolescentes, com diferentes escolhas curriculares no 3º ciclo (7º ano), são afectados por factores de índole motivacional. A importância da motivação em contextos académicos apresenta-se como fundamental no desenvolvimento psicológico de adolescentes, nomeadamente no que diz respeito à construção de crenças ajustadas acerca de si, da sua competência e do seu valor global.

O presente trabalho pretendia recolher dados que nos permitissem inferir da adequação ou não entre o nosso sistema de ensino, tal como ele é ainda hoje preconizado, e as características psicológicas e motivacionais dos alunos que o frequentam, e de saber, também, se essa adequação era feita através do reforço e manutenção de características motivacionais debilitantes ou ajustadas, conforme o grupo de alunos considerado. Por tal, foi colocada uma especial ênfase no estudo dos processos de desenvolvimento diferencial da motivação para a realização durante a adolescência, etapa crítica no desenvolvimento geral humano, em função de factores de diferenciação como a disciplina de opção escolhida no 7º ano, o sexo, o ano de escolaridade, o número de reprovações e o nível sócio-económico de pertença (NSE).

O trabalho aqui apresentado centrou-se na análise de três variáveis motivacionais, a auto-eficácia, as concepções pessoais de inteligência e o autoconceito. A escolha destas variáveis residiu na enorme importância que estas têm tido no campo da investigação em Psicologia Educacional assim como pelas inter-relações teóricas a si subjacentes, designadamente pelo crescente interesse no campo da motivação educacional do estudo do *self*. Pensamos, de igual modo, que o presente trabalho procurou recolher, apresentar e analisar dados acerca das relações que estas variáveis mantêm entre si e com os

desempenhos académicos e que, até agora, não tinham sido alvo de um estudo sistemático entre nós.

Esses dados foram recolhidos no âmbito de um estudo transversal com adolescentes portugueses, dos 7º e 9º anos de escolaridade. Pretendemos observar, descrever e explicar o desenvolvimento da auto-eficácia académica, concepções pessoais de inteligência e do autoconceito e das suas relações com as notas escolares obtidas durante a adolescência, procurando analisar os potenciais determinantes das diferenças em função dos grupos de pertença dos sujeitos, nomeadamente a escolha da opção disciplinar.

Este trabalho pode resumir-se fundamentalmente em duas partes distintas: uma primeira, respeitante à descrição dos aspectos teóricos das três variáveis motivacionais e uma descrição da problemática apresentada, e que compreende os primeiros quatro capítulos e uma segunda, baseada sobretudo na análise das qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados e dos resultados decorrentes dos estudos correlacionais e diferenciais, e que abarca o capítulo 5.

Pensamos ter ficado estabelecida uma sólida base teórica e de carácter heurístico acerca das relações existentes entre as três variáveis motivacionais e, sobretudo, da diferenciação dessas relações consoante o grupo de alunos considerado. De facto, os alunos que optam pela disciplina de opção de 2ª Língua Estrangeira no 7º ano de escolaridade apresentam todo um conjunto de características psicológicas e sociais ajustadas às exigências e características do nosso sistema de ensino. Se essas características são promovidas e desenvolvidas pela acção da própria escola não é nosso objectivo analisar, mas podemos, contudo, questionar ou problematizar o papel que a variável dependente nível sócio-económico tem nesta questão dada a sua forte relação com a escolha da disciplina de opção, os resultados académicos e o número de

reprovações. De facto, os alunos, na sua maioria do sexo masculino, que optam pela disciplina de Educação Tecnológica são provenientes de níveis sociais, económicos e culturais baixos, que aliada à percepção estereotipada da disciplina de Educação Tecnológica como uma disciplina essencialmente “técnica” e manual, poderá permitir inferir do dualismo que o sistema permite estabelecer no 3º ciclo.

Os alunos de 2ª Língua Estrangeira apresentam maiores índices nas características motivacionais consideradas e nas notas escolares obtidas. Estas características mantêm-se praticamente inalteradas se atendermos à análise da formação das turmas durante o 3º ciclo dos alunos que fazem a sua opção: por um lado, temos as turmas de alunos só da escolha de opção (as designadas turmas de alunos “puros”, ou seja, constituídas exclusivamente por alunos da opção de 2ª Língua Estrangeira ou Educação Tecnológica) e, por outro, as turmas de alunos das duas opções disciplinares (as aqui denominadas turmas de alunos “mistos” que, por razões administrativas – e.g. número insuficiente de alunos na elaboração das turmas -, são aglutinados numa turma).

Continuamos a verificar a *superioridade* dos alunos de 2ª Língua Estrangeira, especialmente os “puros” e a constante *inferioridade* dos alunos “puros” de Educação Tecnológica, facto que permite inferir da maior diferenciação entre alunos de turmas mais homogéneas. Por outro lado, e considerando os alunos de turmas “mistas”, verificamos que os alunos da opção de Educação Tecnológica, não ganhando nas características motivacionais, principalmente no 7º ano, não apresentam índices na auto-eficácia, concepções de inteligência e autoconceito *tão* debilitantes como os alunos da mesma disciplina de opção, mas de turmas “puras”. Dito de outro modo, as diferenças existentes, especialmente no 9º ano, não se apresentam como diametralmente opostas entre si, permitindo inferir, no caso específico tratado neste trabalho, dos aspectos

positivos que turmas mais heterogéneas apresentam na motivação para a realização escolar.

O facto da diferenciação ocorrer durante o 3º ciclo, isto é, durante a *escolaridade obrigatória*, parece-nos particularmente grave porque legitima, de certo modo, a primeira grande selecção no nosso sistema de ensino e permite, também, compreender melhor a desigualdade que se estabelece durante o ensino secundário, nomeadamente na escolha de uma opção de carácter geral, com o objectivo de prosseguimento de estudos a nível superior (e.g. Científico-Natural ou Humanidades), ou de carácter tecnológico, essencialmente dirigida aos alunos interessados em integrar o mercado de trabalho (e.g. Mecânica ou Artes e Ofícios). O facto de estes alunos também poderem ingressar no ensino superior revela a natureza *bicéfala* dos cursos tecnológicos funcionando, porventura, como *uma* das causas da enorme taxa de insucesso que se verifica nos cursos tecnológicos no ensino secundário. O paralelismo com o caso da disciplina de Educação Tecnológica no 3º ciclo parece-nos claro e demonstrativo de um discurso político e ideológico oficial que, através do manto diáfano da igualdade, estabelece, sem o dizer claramente, diferenças entre os alunos, que, de facto existem, mas que funcionam como alternativas ao percurso escolar normal e não são valorizadas na nossa sociedade e, por extensão, no sistema de ensino. O facto de existir uma relação entre a exclusão escolar e a correspondente exclusão social, que de resto tem sido amplamente discutida, evidencia o carácter urgente de uma intervenção global dos membros da comunidade escolar.

Pensamos ser importante e fundamental implementar um programa de promoção das crenças de auto-eficácia, das concepções de inteligência e do autoconceito no sentido do desenvolvimento de crenças mais adaptativas. Os programas a desenvolver

não devem, em nossa opinião, fundamentar-se unicamente em factores de ordem psicológica ou pedagógica, perspectiva algo reducionista, mas sim numa perspectiva psicopedagógica e interdisciplinar, que integre os vários elementos da comunidade escolar, nomeadamente os Serviços de Psicologia e Orientação e os professores. De facto, a ênfase numa intervenção que comporte aspectos psicopedagógicos centra-se no facto de, por exemplo, as crenças de auto-eficácia serem fundamentalmente influenciadas pelos desempenhos anteriores. Deste modo, dever-se-iam criar mecanismos e espaços de trabalho (e.g. estudo acompanhado tal como é preconizado na revisão do ensino básico) para que professores e psicólogos implementassem programas de acção conjunta e específicos.

É nossa opinião que a formação de professores ao nível da problemática da motivação, bem como das estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem podem, também, funcionar no sentido de uma maior consciencialização para a diversidade que, todos os dias, se lhes depara numa sala de aula, e de como *procurar* fazer face a essa mesma diferença fundada em características pessoais e sociais que, se devidamente trabalhadas, podem constituir-se como fonte de enriquecimento e desenvolvimento individual e colectivo.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S. (1983). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L.S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens (avaliação, desenvolvimento e diferenciação)*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L.S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: CIDINE.
- Alves, M. (2000, 22 de Julho), ME altera datas de revisão curricular, *Diário de Notícias*, p. 25.
- Alves, N. (1998) Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Assembleia da República (1989, 29 de Agosto). Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República, I Série*.
- Assembleia da República (2000, 23 de Maio). Despacho Normativo 26/2000. *Diário da República, I Série*.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-205.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 3-38). Hemisphere Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1995a). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1995b). On rectifying conceptual ecumenism. In E. Madux (Ed.), *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- 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.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barreiros, J. C. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga: Edições Universidade do Minho.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991) Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos portugueses.
- Barros, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 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.
- Bong, M. (1997). Generality of academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology*, 4, 696-709.
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, D. & Brooks, L. (Eds.). (1996). *Career choice and development*. San Francisco: Jersey-Bass Publishers.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 6, 474-481.

- Canotilho, J. J. G. & Moreira, V. (Org.). (1998). *Constituição da República Portuguesa. Lei do Tribunal Constitucional* (5ª ed. Rev.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-272.
- 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. (1996). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 17-33.
- 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.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 471-487.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) de Harter a crianças e adolescentes. *Psicologia*, 3, 129-142.
- Finkelkraut, A. (1988). *A derrota do pensamento*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B. P. (Ed.) *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- 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.
- Fonseca, V. da. (1999). *Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Gomes da Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta Editora.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keith, L. K. & Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: a historical and evaluative review. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 91-170). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kirsh, I. (1995). Self-efficacy and outcome expectancies. A concluding commentary. In E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application* (pp. 331-345). New York: Planum Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Littlejohn, S. W. (1988). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Maddux, J. E. (Ed.). (1995). *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application*. New York: Planum Press.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

- 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.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. & Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Programa de Educação Tecnológica. Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II. Lisboa: Edição M.E.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença/G.I.S.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e classes sociais* (antologia). Lisboa: Presença.
- Mueller, C. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York: Cambridge University Press.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4) 543-578.
- Pinto, C. (1999, 8 de Janeiro), Muitas notas abaixo de 10, *Público*, p. 24.
- Pires, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ribeiro, A. (1990). Relação Educativa. In Campos, B. P. (Ed.) *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosenberg, M., & Kapland, H. B. (1982). *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of preconceptions and attitudes. *Journal of educational Psychology*, 76, 647-658.
- Sanches, A. (1997, 12 de Setembro), Alto risco no 7º ano, *Público*, p. 22.
- Sanches, A. (2000, 4 de Fevereiro), "Tropeção" maior é no 7º ano, *Público*, p. 28.
- Sanches, A. (2000, 22 de Junho), Uma disciplina que afinal não conta para a nota, *Público*, s/d.
- Sanches, A. & Leiria, I. (2000, 28 de Março), Mais disciplinas, menos horas, *Público*, p. 24.
- Sanches, A. & Wong, B. (1998, 27 de Dezembro), Revisão do ensino básico, *Público*, pp. 2-4.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.

- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and education and instruction. In E. Madux (Ed.), *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application* (pp. 281-303). New York: Planum Press.
- Sexton, T. L. & Tuckman, B. W. (1991). Self-beliefs and behavior: the role of self-efficacy and outcome expectation over time. *Personality Individual Differences*, 7, 725-736.
- Silva, J. M. T. da. (1999). As famílias e a orientação dos jovens. Texto da comunicação apresentada no *Encontro Regional Cooperar para melhor orientar*, Guarda, 24-25 de Novembro.
- Simões, L. & Faria, L. (2000). Diferenças nas características motivacionais em alunos do 3º ciclo com diferentes opções curriculares. Texto submetido a publicação nas *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: Universidade do Algarve, 10-12 de Fevereiro.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 1, 2 e 3, 195-210.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R.C. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J.L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (1), 37-55.
- Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, Igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Vaz Serra, A. (1986). O "Inventário Clínico de Auto-Conceito". *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 67-84.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments* (Vol.1, 2nd rev. ed.). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In E. Madux (Ed.), *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application* (pp. 305-328). New York: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Self-description Questionnaire e folha de respostas

(SDQ1)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

SDQ₁

Autor: Marsh, H. W.

Adaptação: Fontaine, A. M.
Faria, L.

Esta é uma oportunidade para pensares acerca de ti próprio(a).

Isto não é um teste e por isso não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. Faz com que as tuas respostas demonstrem o que sentes acerca de ti próprio(a). Tenta pois ser o mais sincero(a) possível. *Por favor não comentes as tuas respostas com os outros.* Só interessa a tua opinião.

Não há limite de tempo, no entanto não te demores muito em cada frase porque o que interessa é a tua primeira opinião.

Este questionário é confidencial: não mostraremos as tuas respostas a ninguém.

Nas páginas seguintes vais encontrar algumas frases.

Deves escolher a resposta para cada frase, depois de a teres lido cuidadosamente, e deves colocar uma cruz no quadrado na folha de resposta que corresponde à resposta escolhida.

Existem seis respostas possíveis para cada frase, que são:

concordo totalmente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo totalmente
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Há seis quadrados para cada frase, um para cada uma das respostas. As respostas estão escritas por cima dos quadrados. Assinala apenas **uma** resposta para cada frase.

Antes de começares presta atenção aos exemplos que se seguem. Na folha de resposta vêes que alguém já respondeu a duas frases para te mostrar como se faz.

Exemplos:

a) Eu gosto de ler livros de banda desenhada

b) De um modo geral eu sou limpo(a) e arrumado(a)

	concordo totalmente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo totalmente	
a.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	a
b.	☐	☐	☐	☒	☐	☐	b

Agora é a tua vez de responder ao exemplo que se segue, na folha de resposta, para ver se percebeste.

c) Eu gosto de ver televisão

d) Eu gosto de ir à praia

Quando estiveres pronto(a) para começar, por favor, lê cada frase e decide qual é a tua resposta. Para cada resposta certifica-te de que a cruz está na mesma linha da frase a que estás a responder. Se quiseses alterar alguma resposta já dada, porque te enganas-te, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e assinalar uma nova cruz noutro quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida, levanta o braço.

Vira a página, e começa por indicar o teu nome, escola e turma na folha de resposta.

SDQ1

1. Eu consigo correr depressa.
2. Eu sou bom(boa) em todas as disciplinas escolares.
3. Tenho boas notas a *Português*.
4. Os meus pais compreendem-me.
5. Eu sou bonito(a).
6. Eu não gosto nada de *Matemática*.
7. Tenho muitos amigos.
8. Eu gosto do meu aspecto físico.
9. Eu gosto de fazer os trabalhos de todas as disciplinas escolares.
10. Eu gosto de correr e jogar.
11. Eu gosto da disciplina de *Português*.
12. Os meus pais habitualmente ficam tristes e desiludidos com o que eu faço.
13. Os exercícios e trabalhos de *Matemática* são fáceis para mim.
14. Eu faço amigos com facilidade.
15. Tenho uma cara simpática.
16. Tenho boas notas em todas as disciplinas escolares.
17. Não gosto de desportos e jogos em que faço muito exercício físico.
18. Eu sou bom(boa) a *Português*.
19. Eu gosto dos meus pais.
20. Tenho muita vontade de ter aulas de *Matemática*.
21. A maior parte das pessoas da minha idade tem mais amigos do que eu.
22. Eu sou uma pessoa com aspecto físico agradável.
23. Não gosto de nenhuma disciplina escolar.
24. Eu gosto de desportos e jogos em que faço muito exercício físico.
25. Interesso-me pela disciplina de *Português*.
26. Os meus pais gostam de mim.
27. Tenho boas notas a *Matemática*.
28. Eu dou-me bem com os meus colegas.
29. Eu faço muitas coisas que considero importantes.
30. Eu sou feio(a).
31. Aprendo depressa em todas as disciplinas escolares.
32. Tenho bons músculos.
33. Sou mau(má) aluno(a) a *Português*.
34. Se eu tiver filhos quero educá-los como os meus pais me educaram.
35. Interesso-me pela disciplina de *Matemática*.
36. Os outros gostam de mim facilmente

37. De um modo geral não sou bom (boa) em nada do que faço.
38. Os outros colegas acham-me bonito(a).
39. Interesso-me por todas as disciplinas escolares.
40. Eu sou bom (boa) no desporto.
41. Eu gosto de fazer os trabalhos de *Português*.
42. Eu e os meus pais passamos muito tempo juntos.
43. Aprendo depressa em *Matemática*.
44. Os outros gostam de me ter como amigo(a).
45. Em geral gosto de ser como sou.
46. Tenho um corpo bonito.
47. Sou mau em todas as disciplinas escolares.
48. Eu consigo correr durante muito tempo sem parar.
49. Os trabalhos de *Português* são fáceis para mim.
50. É fácil conversar com os meus pais.
51. Eu gosto de *Matemática*.
52. Tenho mais amigos do que a maioria dos meus colegas.
53. De um modo geral tenho muitas coisas que me fazem sentir satisfeito(a) comigo próprio(a).
54. Sou mais bonito(a) que a maioria dos meus colegas.
55. Tenho muita vontade de ter aulas em todas as disciplinas escolares.
56. De um modo geral sou um(a) bom(boa) atleta.
57. Tenho muita vontade de ter aulas de *Português*.
58. Dou-me bem com os meus pais.
59. Eu sou bom(boa) em *Matemática*.
60. Sou bastante conhecido(a) e apreciado(a) entre os colegas da minha idade.
61. Não consigo fazer nada bem feito.
62. Tenho aspectos físicos bonitos, como: olhos, nariz, cabelos.
63. Os trabalhos em todas as disciplinas escolares são fáceis para mim.
64. Eu sou bom(boa) a jogar à bola.
65. Não gosto nada de *Português*.
66. Eu e os meus pais divertimo-nos muito quando estamos juntos.
67. Eu consigo fazer as coisas tão bem como as outras pessoas.
68. Eu gosto de fazer exercícios e trabalhos de *Matemática*.
69. A maior parte dos meus colegas gosta de mim.
70. Os outros acham que eu sou boa pessoa.
71. Eu gosto de todas as disciplinas escolares.
72. De um modo geral sou bom(boa) naquilo que gosto de fazer.
73. Aprendo *Português* facilmente.
74. Sou mau(má) aluno(a) a *Matemática*.
75. Sou tão bom como a maioria das pessoas.
76. Quando faço qualquer coisa, faço-a bem feita.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

Nome

Escola Turma

SDQ₁ (Faria & Fontaine, 1990)

Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente
a. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ a	6 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 6
b. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ b	7 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 7
c. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ c	8 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 8
d. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ d	9 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 9
1 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 1	10 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 10
2 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 2	11 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 11
3 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 3	12 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 12
4 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 4	13 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 13
5 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 5	14 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 14
Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente

UNIVERSIDADE DO PORTO

[illegible][illegible]

SDQ₁

Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente
55 ☐	☐	☐	55 ☐
56 ☐	☐	☐	56 ☐
57 ☐	☐	☐	57 ☐
58 ☐	☐	☐	58 ☐
59 ☐	☐	☐	59 ☐
60 ☐	☐	☐	60 ☐
61 ☐	☐	☐	61 ☐
62 ☐	☐	☐	62 ☐
63 ☐	☐	☐	63 ☐
64 ☐	☐	☐	64 ☐
65 ☐	☐	☐	65 ☐
66 ☐	☐	☐	66 ☐
67 ☐	☐	☐	67 ☐
68 ☐	☐	☐	68 ☐
69 ☐	☐	☐	69 ☐
70 ☐	☐	☐	70 ☐
71 ☐	☐	☐	71 ☐
72 ☐	☐	☐	72 ☐
73 ☐	☐	☐	73 ☐
74 ☐	☐	☐	74 ☐

[illegible]

ANEXO 2

**Escala portuguesa de avaliação das concepções pessoais
de inteligência e folha de respostas**

(CPI)

INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DO PORTO
CPI

Autores: Faria, L. & Fontaine, A.M.

Não escrevas nada nesta folha. Indica as tuas opções na folha de resposta.

Na página seguinte vais encontrar algumas afirmações. Podes concordar ou discordar, total ou moderadamente. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas.

Na folha de resposta, existem 6 respostas possíveis para cada afirmação.

concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Põe uma cruz na resposta que corresponde à tua escolha. Assinala apenas *uma* resposta para cada afirmação.

Por exemplo:

Os jovens não gostam de música clássica

Se concordas simplesmente com esta afirmação, põe uma cruz no quadrado que corresponde à resposta "concordo" na folha de resposta, assim

concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
ex. ☐	☒	☐	☐	☐	☐ ex.

Se discordas moderadamente desta afirmação, põe uma cruz no quadrado que corresponde à resposta "discordo moderadamente" na folha de resposta, assim

concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
ex. ☐	☐	☐	☒	☐	☐ ex.

Agora indica a tua opção na folha de resposta.

Isto não é um teste, e por isso não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde realmente à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente. Por favor não comentes as tuas respostas com outros. Este questionário é confidencial: não mostraremos as tuas respostas a ninguém.

Começa por indicar o teu nome, escola e turma na folha de resposta.

Vira a página.

CPI

INÍCIO - - ➤

1. Tu tens uma certa quantidade de inteligência e não podes fazer muito para a mudar.
2. As dificuldades e os desafios que encontras impedem-te de desenvolver a tua inteligência.
3. O esforço permite tornar-te mais inteligente.
4. Aquilo que aprendes com as tarefas que realizas é mais importante do que os resultados nelas obtidos.
5. A má realização numa tarefa pode fazer pensar que és pouco inteligente.
6. Os erros que cometes podem ser uma oportunidade para desenvolver a tua inteligência.
7. Por mais que te esforces, nunca conseguirás mudar a tua inteligência de base.
8. A procura de novas soluções ou estratégias para resolver uma tarefa demonstra que não consegues dominá-la.
9. Podes tornar-te mais inteligente se quiseses.
10. Realizar bem uma tarefa permite mostrar aos outros que és inteligente.
11. Os desafios e as dificuldades que enfrentas ajudam-te a desenvolver a tua inteligência.
12. Podes aprender coisas novas mas não podes realmente mudar a tua inteligência de base.
13. Com esforço podes conseguir mudar a tua inteligência de base.
14. A boa preparação para uma tarefa que tens de realizar pode ser uma maneira de provar aos outros que és inteligente.
15. Não podes aumentar a inteligência com que nasceste.
16. Quando te esforças mostras que és pouco inteligente.
17. Quando aprendes coisas novas a tua inteligência de base aumenta.
18. Se não és tão inteligente quanto o desejas, não podes fazer muito para mudar isso.
19. Conseguir bons resultados nas tarefas que realizas é uma prova da tua inteligência.
20. Os erros que cometes devem ser esquecidos porque mostram que és pouco inteligente.
21. Realizar bem uma tarefa pode permitir desenvolver a tua inteligência.
22. Não podes mudar muito a inteligência que possuis.
23. A boa preparação para uma tarefa que tens de realizar pode ser uma maneira de desenvolver a tua inteligência.
24. A inteligência é algo que podes aumentar quanto quiseses.
25. Os resultados obtidos nas tarefas que realizas são mais importantes do que aquilo que aprendes com estas tarefas.
26. Podes fazer alguma coisa para mudar a tua inteligência.

- - ➤ FIM

INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

CPI

(Folha de resposta)

(este questionário é confidencial)

Nome.....Turma.....
Escola.....

[illegible]

ANEXO 3

**Escala de avaliação das expectativas de auto-eficácia
e folha de respostas**

(EEAE)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

Esta é uma oportunidade para pensares acerca de ti próprio(a).

Isto não é um teste e por isso não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. Faz com que as tuas respostas demonstrem o que sentes acerca de ti próprio(a). Tenta pois ser o mais sincero(a) possível. *Por favor não comentes as tuas respostas com os outros.* Só interessa a tua opinião. Não há limite de tempo, no entanto não te demores muito em cada frase porque o que interessa é a tua primeira opinião.

Este questionário é confidencial: não mostraremos as tuas respostas a ninguém.

Nas páginas seguintes vais encontrar algumas frases.

Deves escolher a resposta para cada frase, depois de a teres lido cuidadosamente, e deves colocar uma cruz no quadrado na folha de resposta que corresponde à resposta escolhida.

Existem seis respostas possíveis para cada frase, que são:

concordo totalmente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	Discordo totalmente
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Há seis quadrados para cada frase, um para cada uma das respostas. As respostas estão escritas por cima dos quadrados. Assinala apenas **uma** resposta para cada frase.

Antes de começares presta atenção aos exemplos que se seguem. Na folha de resposta vêes que alguém já respondeu a duas frases para te mostrar como se faz.

Exemplos:	concordo totalmente	Concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	Discordo totalmente
Eu gosto de ler livros de banda desenhada	a. ☒	☐	☐	☐	☐	☐ a
Num modo geral eu sou limpo(a) e arrumado(a)	b. ☐	☐	☐	☒	☐	☐ b

Agora é a tua vez de responder ao exemplo que se segue, na folha de resposta, para ver se percebeste.

- c) Eu gosto de ver televisão
- d) Eu gosto de ir à praia

Quando estiveres pronto(a) para começar, por favor, lê cada frase e decide qual é a tua resposta. Para cada resposta certifica-te de que a cruz está na mesma linha da frase a que estás a responder. Se quiseres alterar uma resposta já dada, porque te enganaste, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e assinalar a nova cruz noutro quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida, levanta o braço.

Vira a página, e começa por indicar o teu nome, escola e turma na folha de resposta.

Escala de Expectativas de Auto-Eficácia (EEAE)

Autores: Faria, L. & Simões, L., 1999

1. Acho que serei capaz de passar de ano com boas notas.
2. Frequentemente duvido da minha capacidade para continuar a estudar.
3. Confio na minha capacidade para ser bem sucedido(a) no meu futuro profissional.
4. Duvido que a minha escolha da opção de Educação Tecnológica/2ª Língua Estrangeira no 7º ano tenha sido a mais adequada às minhas capacidades.
5. Quando acho que vou ter uma má nota acredito que nada poderei fazer para o impedir.
6. Frequentemente duvido da minha capacidade para passar de ano com boas notas.
7. Confio na minha capacidade para continuar a estudar.
8. Sinto-me inseguro(a) acerca da minha capacidade para ter sucesso no meu futuro profissional.
9. Estou confiante e seguro(a) de que a escolha da opção de Educação Tecnológica/2ª Língua Estrangeira no 7º ano foi a mais adequada às minhas capacidades.
10. Quando tenho más notas penso que poderei evitá-las no futuro.
11. Os meus professores não me consideram capaz de continuar a estudar.
12. Os meus professores duvidam da minha capacidade para passar de ano com boas notas.
13. Os meus professores acreditam que serei bem sucedido(a) no meu futuro profissional.
14. Os meus professores acham que eu não sou capaz de mudar as minhas más notas.
15. Os meus professores acham que a minha escolha da opção de Educação Tecnológica/2ª Língua Estrangeira no 7º ano foi a mais adequada às minhas capacidades.
16. Os meus professores acreditam que serei capaz de continuar a estudar.
17. Os meus professores acreditam que serei capaz de passar de ano com bons resultados.
18. Acho que os meus professores duvidam que serei bem sucedido(a) no meu futuro profissional.
19. Os meus professores acreditam que eu sou capaz de mudar as minhas más notas.
20. Os meus professores não acham que a minha escolha da opção de Educação Tecnológica/2ª Língua Estrangeira no 7º ano tenha sido a mais adequada às minhas capacidades.

Nome

Escola Turma

EEAE

Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente
a. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ a	6 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 6
b. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ b	7 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 7
c. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ c	8 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 8
d. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ d	9 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 9
1 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 1	10 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 10
2 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 2	11 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 11
3 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 3	12 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 12
4 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 4	13 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 13
5 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 5	14 ☐	☐	☐	☐	☐	☐ 14

Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	------------------------	------------------------	----------	---------------------	---------------------	----------	------------------------	------------------------	----------	---------------------

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

EEAE

Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente
15 ☐	☐	☐	☐ 15	18 ☐	☐	☐	☐ 18
16 ☐	☐	☐	☐ 16	19 ☐	☐	☐	☐ 19
17 ☐	☐	☐	☐ 17	20 ☐	☐	☐	☐ 20

Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo moderadamente	Discordo moderadamente	Discordo totalmente
---------------------	------------------------	------------------------	---------------------	---------------------	------------------------	------------------------	---------------------

ANEXO 4

Questionário sócio-demográfico

(QSD)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

QSD

(este questionário é confidencial e só será lido pelo psicólogo que o apresentou)

Ano lectivo de 1998/1999

1. Identificação/Agregado familiar

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: M ____ F ____

Frequentas a Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____ Número: _____

Qual a profissão do teu pai? _____

Até que ano estudou o teu pai?: _____

Qual a profissão da tua mãe? _____

Até que ano estudou a tua mãe?: _____

2. Antecedentes Escolares/Escolhas

Já alguma vez reprovaste? Não _____

Sim _____ Em que ano(s)? _____

Qual a disciplina que escolheste no 7º ano? 2ª Língua Estrangeira _____

Educação Tecnológica _____

Porquê? _____

3. Expectativas Escolares

Até que ano gostarias de estudar?

9º ano de escolaridade _____

Ensino Secundário (12º ano) _____

Escolas Profissionais _____

Ensino Superior _____

Até que ano achas que és capaz de estudar?

9º ano de escolaridade _____

Ensino Secundário (12º ano) _____

Escolas Profissionais _____

Ensino Superior _____

Até que ano os teus pais/encarregados de educação gostariam que tu estudasses?

9º ano de escolaridade _____

Ensino Secundário (12º ano) _____

Escolas Profissionais _____

Ensino Superior _____

Até que ano os teus pais/encarregados de educação acham que tu és capaz de estudar?

9º ano de escolaridade _____

Ensino Secundário (12º ano) _____

Escolas Profissionais _____

Ensino Superior _____

Até que ano os teus professores acham que tu és capaz de estudar?

9º ano de escolaridade _____

Ensino Secundário (12º ano) _____

Escolas Profissionais _____

Ensino Superior _____

Muito Obrigado pela
sua colaboração.

ANEXO 5

Grelha de avaliação do estatuto sócio-económico

AVALIAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

OCUPAÇÃO

1 – ALTO

Alta Administração do Estado (chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores-gerais, etc.);

Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);

Direcção administrativa de empresas privadas (administradores, directores, inspectores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);

Direcção técnica de empresas privadas (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidade exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, architectos com estúdio próprio, etc.);

Proprietários de grandes explorações agrícolas. *Industriais* com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas de artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.). *Escritores e poetas* de renome nacional comprovado;

Escultores e decoradores de reconhecida categoria;

Pintores de arte, oficialmente galardoados;

Altas personalidades ou clero secular católico;

Diplomatas e cônsules do corpo diplomático acreditado em Portugal.

2 – MÉDIO-ALTO

Licenciados com posição média (assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de empresas privadas, sem funções directivas mas com posições destacadas em bancos, seguros, comércio e indústria (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);

Jornalistas, intérpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais;

Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão. Artistas de segundo plano;

Religiosos regulares católicos;

Professores de instrução primária;

Profissões de carácter intelectual;

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Modelos e manequins de alta costura.

3 – MÉDIO

Proprietários de pequenas indústrias;

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão;

Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes;

Comerciantes e vendedores da pequena indústria;

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;

Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria;

Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrém;

Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;

Proprietários ou agricultores que trabalham, eles próprios, as suas terras;

Regentes agrícolas;

Capitães e mestres de embarcações. Radiotelegrafistas, etc.;

Procuradores e solicitadores;

Despachantes de mercadorias;

Empreiteiros de obras e serviços.

4 – MÉDIO-BAIXO

Operários trabalhadores qualificados, especializados (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);

Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);

Agentes de cais, carteiros e boletineiros;

Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração;

Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);

Damas de companhia, preceptores e governantes;

Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;

Feitores e administradores agrícolas;

Criadores e tratadores de gado.

5 – BAIXO

Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);

Serviços domésticos;

Contínuos, paquetes, guardas nocturnos, porteiros;

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;

Magarefes, costureiras e aprendizas;

Vendedores ambulantes, engraxadores.

INSTRUÇÃO

- 1- *Alto* – Universitário, escolas superiores, etc.;
- 2- *Médio-Alto* – bacharelato, curso secundário (décimo-segundo ano);
- 3- *Médio* – escolas profissionais, ensino secundário (nono ano);
- 4- *Médio-Baixo* – instrução primária;
- 5- *Baixo* – instrução primária incompleta ou nula.

ANEXO 6

Grelha de reflexão falada

Registos de reflexão falada

Instrumento 1 (EEAE)		Instrumento 2 (QSD)
Introdução e instruções (objectivo do estudo e modo de preenchimento)		
Tempo médio de realização		
Itens sinalizados (dificuldades de compreensão, abstracção e interpretação, dúvidas acerca das instruções)		
Outras observações (comentários espontâneos e comportamentos não-verbais, reacções, etc.)		

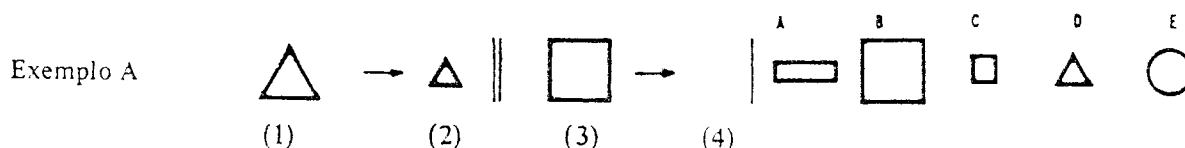
ANEXO 7

**Prova de raciocínio abstracto
e folha de respostas**

(AR)

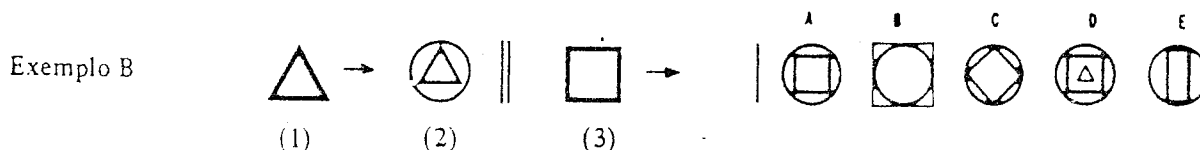
INSTRUÇÕES

Nestes exercícios uma primeira figura (1) sofre uma transformação passando à figura (2). Deverá, então, aplicar essa mesma transformação à figura (3) e ver qual dos desenhos (A, B, C, D, E) serve para indicar a figura que ficaria em (4). Veja este exemplo:



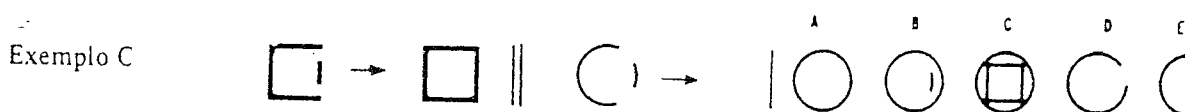
O triângulo (1) transformou-se de modo a tornar-se mais pequeno em (2). Transformando-se do mesmo modo o quadrado (3) tornar-se-ia mais pequeno como em C. É por isso que foi marcada a letra C, no Exemplo A da coluna da Prova A_R da sua folha de respostas. O desenho C corresponde à resposta correcta para este exemplo.

Veja ainda este exemplo. Tente descobrir de que modo a figura (1) se transforma em (2). Em seguida, procure descobrir no que se torna a figura (3) quando se transforma do mesmo modo.



O triângulo (1) fica dentro de um círculo em (2). Igualmente o quadrado (3) ficaria dentro de um círculo como em A. Indique a sua resposta escrevendo a letra A na sua folha de respostas para o Exemplo B na coluna da Prova A_R.

Analise o Exemplo C e dê a sua resposta na folha de respostas.



No Exemplo C deve ter escrito a letra A (o quadrado completa-se; assim deve acontecer com o círculo).

Certifique-se de que compreendeu o tipo de exercícios a resolver, e se conhece também a forma de responder. Trabalhe o mais rápido que puder, mas esforce-se por não se enganar. Em caso de dificuldade passe ao exercício seguinte, se tiver tempo poderá depois vir atrás tentar resolvê-lo. Em caso de engano risque a sua resposta errada e indique ao lado a letra que corresponde à sua nova resposta.

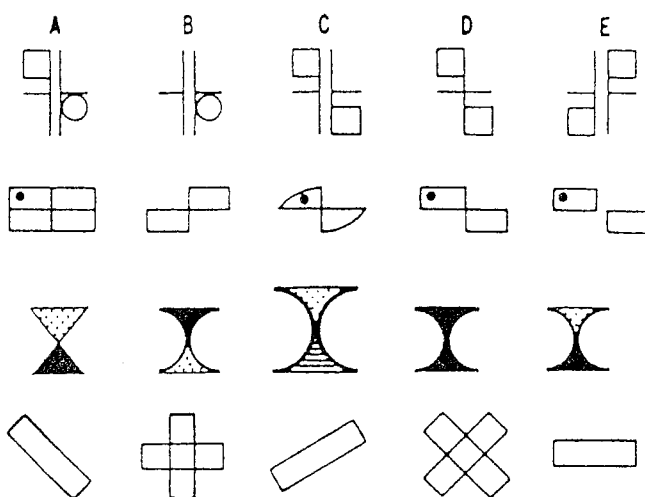
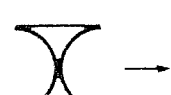
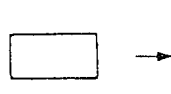
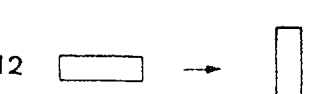
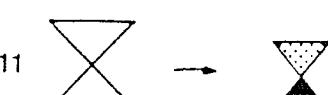
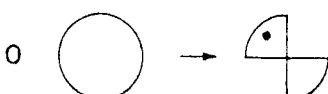
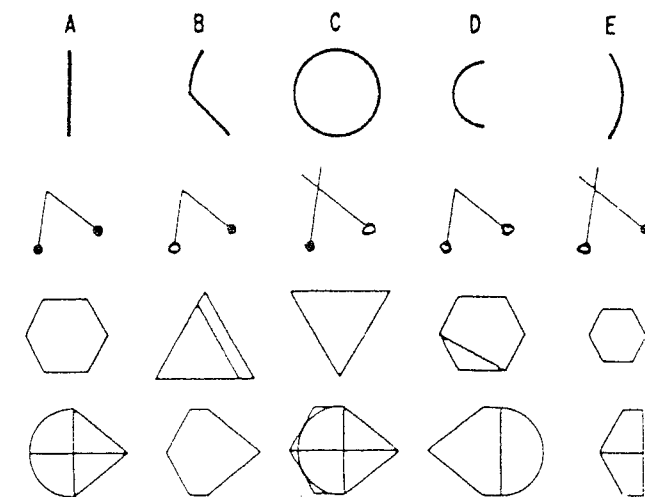
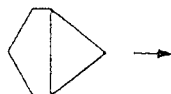
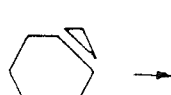
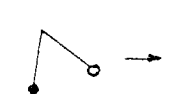
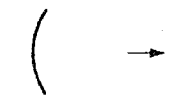
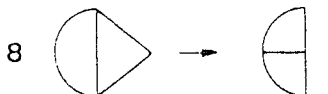
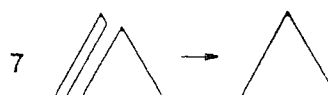
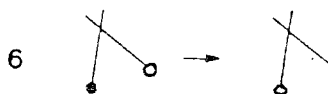
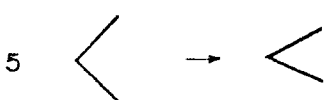
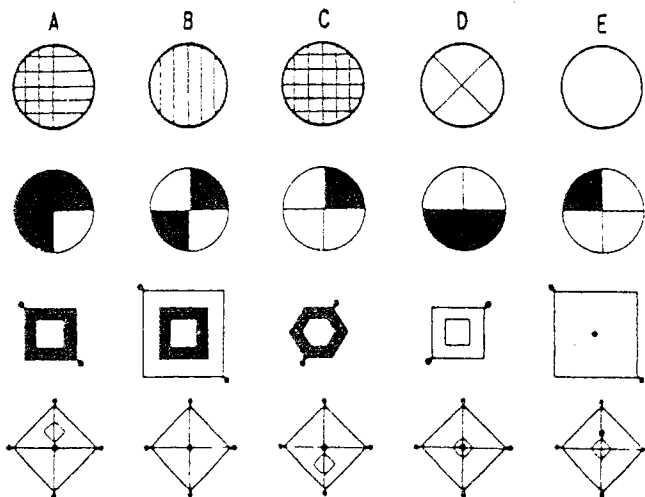
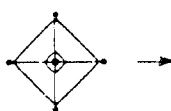
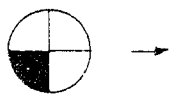
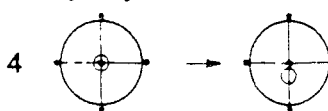
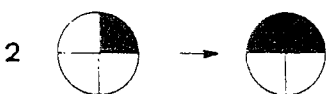
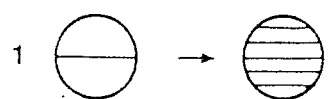
Não escreva nada neste caderno, escreva a sua resposta na coluna para a Prova A_R da sua folha de respostas. Quando deixar um exercício por fazer, salte também na sua folha de respostas. Tenha cuidado para não trocar a ordem das respostas. Tem 9 minutos para fazer esta prova.

TRABALHE RAPIDAMENTE, MAS ESFORCE-SE POR NÃO SE ENGANAR

PÁRE AQUI E ESPERE O SINAL PARA VOLTAR A PÁGINA

PROVA AR

NÃO ESCREVA NADA NESTE CADERNO



NÃO PÁRE AQUI. VOLTE A PÁGINA E CONTINUE RAPIDAMENTE

13



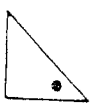
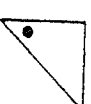
NÃO PÁRE AQUI. VOLTE A PÁGINA E CONTINUE RAPIDAMENTE

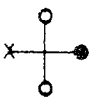
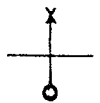
A_R

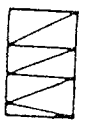
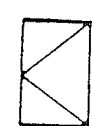
NÃO ESCREVA NADA NESTE CADERNO

25  → 

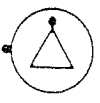
26  → 

27  → 

28  → 

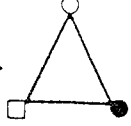
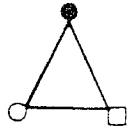
29  → 

30  → 

31  → 

32  → 

33  → 

34  → 

35  → 

A B C D E

A B C D E

A B C D E

A B C D E

A B C D E

FIM

FOLHA DE RESPOSTAS

Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial

Leandro S. Almeida

Nome: _____ Data: ____/____/____

Idade: _____ anos Profissão: _____

Hab. Literárias: _____

PROVA A_R

Exemplo A

C

Exemplo B

--

Exemplo C

--

1	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		25	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
2	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		26	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
3	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		27	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
4	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		28	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
5	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		29	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
6	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		30	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
7	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		31	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
8	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		32	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
9	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		33	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
10	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		34	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
11	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		35	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
12	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
13	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
14	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
15	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
16	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
17	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
18	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
19	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
20	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
21	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
22	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
23	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				
24	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>				

TOTAL _____

ANEXO 8

Carta dirigida ao órgão de gestão da escola

Ex.mo. Sr. Presidente do Conselho Directivo e/ou
Comissão Executiva Instaladora
da Escola _____

Como Psicólogo de um Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.) de uma escola pública dos 2º e 3º ciclos de Leiria, e no âmbito do Mestrado de *Motivação e Aprendizagem* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontro-me a realizar uma investigação subordinada ao tema “Evolução diferencial do auto-conceito, das concepções pessoais de inteligência e das expectativas de alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade de diferentes escolhas curriculares”, tendo como população-alvo alunos do Distrito de Leiria do 3º Ciclo, nomeadamente aqueles que frequentam turmas de Educação Tecnológica e de segunda Língua Estrangeira.

Assim, venho por este meio solicitar autorização para, junto da população escolar do estabelecimento de ensino a que V. Ex.a. preside, desenvolver a nossa investigação que requer, por um lado, a passagem colectiva de questionários e escalas de avaliação aos alunos durante dois tempos lectivos. Os resultados são **confidenciais** e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina.

Agradecendo desde já a sua preciosa colaboração, é também nosso objectivo realizar, mediante o interesse manifestado pelas respectivas escolas, sessões de divulgação/formação a todo o pessoal docente acerca da investigação teórica e prática, no sentido de haver um maior e melhor conhecimento de variáveis que são essenciais na compreensão do percurso escolar dos alunos e das suas atitudes perante a escola.

Com os melhores cumprimentos,

O responsável pela investigação

(Dr. Luís Miguel Caldeira Simões)