

DM

**Estudo das Relações
entre as Estratégias de Self-handicapping,
Autoestima, Autoeficácia e o Rendimento Académico**
Um estudo com alunos do ensino superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Raquel Oneida Sepúlveda Mena
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2019

**Estudo das Relações
entre as Estratégias de Self-handicapping,
Autoestima, Autoeficácia e o Rendimento Académico**
Um estudo com alunos do ensino superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Raquel Oneida Sepúlveda Mena
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

Índice

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1. Self-handicapping.....	7
1.2. Autoestima.....	11
1.3. Autoeficácia.....	14
1.4. Revisão de estudos sobre as relações entre as variáveis self-handicapping, autoestima, autoeficácia e o rendimento acadêmico em alunos universitários.....	16
CAPITULO 2- METODOLOGIA DO ESTUDO EMPIRICO.....	23
2.1- Problemática.....	23
2.2.- Objetivo geral e específico.....	23
2.3. Design do estudo.....	24
2.4- Caracterização dos participantes.....	24
2.5- Instrumentos e variáveis.....	27
2.5.1. Escala de self-handicapping.....	27
2.5.2, Escala de autoestima de Rosenberg.....	32
2.5.3 Autoeficácia para a aprendizagem e desempenho acadêmico.....	32
2.5.4.- Rendimento acadêmico.....	33
2.6.Procedimento.....	33
CAPITULO 3- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra, segundo o ano, o número, o género e a idade.....	25
Tabela 2. Caracterização da amostra segundo as faculdades, o curso, o ano e o género.....	26
Tabela 3. Nível académico dos pais dos participantes segundo o ano.....	27
Tabela 4. Análise dos itens por subescala.....	29
Tabela 5. Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) por ano e género.....	36
Tabela 6. Correlações de acordo com o género no 1º ano.....	40
Tabela 7. Correlações de acordo com o género, no 2º ano.....	42
Tabela 8. Correlações de acordo com o género, no 3º ano.....	43
Tabela 9. Análises de regressão de acordo com o ano das licenciaturas e o género.....	45

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me dar a força para enfrentar cada desafio da minha vida.

À Universidade da Madeira por me dar a oportunidade de frequentar este mestrado.

De maneira muito especial agradeço imenso à Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda pelo seu empenho e dedicação neste processo de orientação, pela sua motivação contagiosa, pela sua disponibilidade sempre que eu precisei, por me encorajar para continuar e não desistir, pelas correções sábias que me fazia e que me ajudaram muito a enriquecer a minha aprendizagem. Muito obrigada Professora.

Agradeço a todas as professoras e os professores do curso Mestrado de Psicologia da Educação pela sua contribuição ao longo destes anos.

Aos professores que cordialmente me facilitaram um tempo da sua aula para a recolha da amostra.

Aos alunos participantes nesta investigação pela sua disponibilidade e ajuda.

Ao meu esposo Fernando Rodrigues por sua paciência e compreensão.

À minha mãe e aos meus irmãos que apesar da distância, sentia o seu apoio e motivação para continuar.

Muito obrigada a todos.

Resumo: Alguns estudos realçam que os alunos mais motivados são aqueles que apresentam percepções positivas de autoeficácia, são mais autorregulados nas suas aprendizagens e obtêm maior sucesso académico. Por outro lado, alguns indivíduos sentem-se inseguros com as suas capacidades e no momento de realizarem as suas atividades académicas apresentam comportamentos de evitamento ou fuga, porque antecipam dificuldades nas tarefas ou manifestam percepções distorcidas sobre as suas capacidades, apresentando também menores percepções de autoestima e de autoeficácia. O principal objetivo deste trabalho é conhecer as relações entre as variáveis estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoeficácia e o rendimento académico num grupo de estudantes do ensino superior. As variáveis foram medidas através da Escala *Self-handicapping* (Martin, 1998), Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) na sua adaptação para o contexto português por Pechorro, Marôco, Poiães e Vieira (2011) e a dimensão *autoeficácia académica* através da subescala *Autoeficácia para a aprendizagem e desempenho*, que é uma das 15 subescalas do Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ Pintrich, 1981). O rendimento académico dos alunos foi medido através da sua classificação de acesso ao ensino superior. Os resultados descritivos apontam que os rapazes tendem a usar mais estratégias de *self-handicapping* e que o uso destas estratégias, sobretudo o *self-handicapping* ativo, tendencialmente aumenta à medida que se avança no ano. Os resultados dos estudos correlacionais apontam fracas correlações entre as variáveis sem significado estatístico. No entanto importa realçar as correlações no grupo das raparigas do 1º ano entre a nota de acesso ao ensino superior e as estratégias de *self-handicapping* reivindicado (correlação negativa) e entre a nota de acesso ao ensino superior e a autoestima (correlação positiva). No 3º ano registaram-se apenas correlações negativas entre as variáveis *self-handicapping* reivindicado e rendimento académico e entre *self-handicapping* ativo e rendimento académico, também apenas nas raparigas. Os resultados da análise da regressão sugerem apenas para a explicação do rendimento das raparigas do 1º ano explicando as variáveis *self-handicapping* reivindicado e autoestima que no seu conjunto explicam 13,4 % dessa variabilidade. No 3º ano a variável *self-handicapping* ativo explica 21,2% dessa mesma variabilidade também apenas nas raparigas. Os resultados de comparação das médias apontaram para a não existência de efeitos com

significado estatístico entre o ano e o género. Espera-se poder contribuir para a discussão no tema da motivação para aprender e os processos adaptativos em alunos do Ensino Superior.

Palavras-chave: Estratégias *Self-handicapping*; Autoestima; Autoeficácia; Rendimento Académico.

Abstract: Some studies emphasize that the most motivated students are those who present positive perceptions of self-efficacy, are more self-regulated in their learning and achieve greater academic success. On the other hand, some individuals feel insecure with their abilities and at the moment of carrying out their academic activities they exhibit avoidance or escape behaviors because they anticipate difficulties in tasks or manifest perceptions of self-esteem and self-efficacy. The main objective of this work is to know the relationships between the variables self-handicapping strategies, self-esteem, and self-efficacy and academic performance in a group of students of higher education. The variables were measured through the Self-handicapping Scale (Martin, 1998), Rosenberg Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965) in its adaptation to the Portuguese context by Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011) and the academic self-efficacy dimension through the self-efficacy subscale for learning and performance, which is one of the 15 subscales of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ Pintrich, 1981). The academic performance of the students was measured by their classification of access to higher education. The descriptive results indicate that boys tend to use more self-handicapping strategies and that the use of these strategies, especially active self-handicapping, tends to increase as the year progresses. The results of correlational studies point to weak correlations between variables with no statistical significance. However, it is important to highlight the correlations in the group of girls in the 1st year between the notes on access to self-handicapping claimed (negative correlation) and between the note on access to higher education and self-esteem (positive correlation). In the 3rd year there were only negative correlations between the self-handicapping variables claimed and academic performance is between active self-handicapping and academic achievement, also only in girls. The results of the regression analysis only suggest the explanation of the income of the girls of the 1st year explaining the variables self-handicapping claimed and self-esteem that together explain 13, 4% of this variability. In the 3rd year the active self-handicapping variable explain 21, 2 % of this same variability also only in girls. The results of comparison of the means pointed to the existence of effects with statistical significance between the year and the gender. We hope to contribute to the discussion on the subject of motivation to the discussion on the subject of motivation to learn and the adaptive processes in higher education students.

Keywords: Self-handicapping Strategies; Self-esteem; Self-efficacy; Academic Performance.

1- INTRODUÇÃO

Em Portugal a democratização do acesso ao ensino superior começou a ser mais evidente a partir dos anos 70 do século XX, período a partir do qual se passou a promover a igualdade e a facilidade no acesso ao ensino superior (Henriques, Marchão, & Mourato, 2015). Gradualmente o número de alunos foi aumentando, por exemplo em 1978 a população estudantil do ensino superior era de 81.582 e passou para 372.753 em 2018. Embora se tenha registado um crescimento exponencial até ao ano de 2003 (400.831) a partir daí até à atualidade vão-se registando oscilações (cf. Pordata <https://www.pordata.pt/DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA, 2018>). De referir, que entre os finais dos anos 60 e os finais dos anos 90 acontecem grandes reformas educativas, levando a uma reorganização e alargamento da rede de estabelecimentos de ensino superior em todo o País, criando as condições necessárias para esse aumento de alunos (Direção - Geral de Estatísticas da Educação e Ciências, DGEEC, 2012/13; Fonseca & Encarnação, 2012). Acresce a este facto a implementação do “processo” de Bolonha, que para além do aumento de alunos, traz novas exigências e desafios às instituições de ensino superior. Mais recentemente, a partir dos objetivos estipulados a nível Europeu, considera-se que Portugal até 2020 deverá aumentar até 40% os diplomados no escalão etário entre os 30 e os 34 anos (Comissão Europeia, 2013; DGEEC, 2015).

Associado a este aumento e à diversidade dos alunos, naturalmente, podem emergir dificuldades na adaptação ou também nas relacionadas com o insucesso escolar destes alunos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007). Por exemplo, diferentes estudos realizados em Portugal, sobretudo a partir de finais da década de 90, têm identificado diferentes fatores relacionados com o insucesso escolar no ensino superior (Alarcão, 2000; Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Casanova, 2018; Casanova, Cervero, Nuñez., Bernardo, & Almeida, 2018; Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Santos e Almeida, 2001; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009). Neste âmbito, Rosário, Nunes, Magalhães, Rodrigues, Pinto e Ferreira (2010) sugerem que os alunos nem sempre apresentam as melhores abordagens ao estudo e à aprendizagem nas diferentes unidades curriculares bem como ao nível dos mecanismos de autorregulação. Acrescentam, que os estudantes com menores níveis de sucesso

académico, tendencialmente apresentam estratégias de menor compromisso com o ensino e com a aprendizagem, dificuldades relativamente à forma como planeiam, executam e avaliam o seu estudo, na gestão do seu tempo, dos seus recursos como textos de apoio, assim como das suas próprias funções e capacidades cognitivas (saber seleccionar, organizar, memorizar e extrapolar, por exemplo).

Cunha e Carrilho (2005) ou Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011), indicam que no contexto universitário existem diversas dificuldades que podem influenciar o desenvolvimento psicossocial e o rendimento académico dos alunos, como por exemplo os assuntos pessoais, a adaptação a um novo ambiente, exigências académicas diferentes das anteriores, que podem prejudicar a motivação para aprender dos alunos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais, & Fernandes, 2000; Cunha & Carrilho, 2005; Santos, et al., 2011). Outras pesquisas centram-se nas consequências do insucesso académico e apontando como consequências para os discentes, por exemplo o abandono dos estudos, o prolongamento para terminarem os seus cursos, insatisfação com o trajeto académico, atraso na entrada no mercado de trabalho, baixa motivação para aprender, entre outros (Ferreira, Seco, Canastra, & Abreu, 2011).

Considerando que as consequências do insucesso académico não são apenas para o indivíduo mas também para a sua família e, em última análise para a sociedade, é importante conhecer os fatores associados ao sucesso e insucesso académico e à forma como se relacionam entre si, no sentido de se promover o sucesso e reduzir o fracasso académico nos alunos (Ferreira et al., 2011). Neste sentido, a investigação realizada no tema, tem sugerido uma relação entre o insucesso académico e menores níveis motivacionais (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Miguel, Rijo, & Lima, 2012, Porto & Gonçalves, 2017; Rosário et al, 2010; Santos, et al., 2011; Veríssimo, 2013), e que os alunos mais motivados eram aqueles que apresentavam percepções mais positivas de autoeficácia, autoconceito, autoestima maior autorregulação nas suas aprendizagens, e, por conseguinte, maiores níveis de sucesso académico (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Bruinsma & Jansen, 2007; Pinheiro, 2010; Rosário et al, 2010; Santos & Pinheiro, 2010; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015; Zajacova, Lynche, & Espenshade, 2005; Zimmerman, 2008). De facto, a motivação é um fator importante para o sucesso nas atividades académicas, pois quando um estudante está motivado mostra interesse na aprendizagem, confia nas suas capacidades e tem melhor

rendimento. Pelo contrário um estudante pouco motivado não se esforça, desiste facilmente, não organiza a informação, não solicita ajuda quando precisa e o resultado provável é o baixo rendimento académico (Boruchovitch et al., 2017; Covington, 1992; Miranda & Almeida, 2009). Assim, importa reafirmar que as investigações na área têm, consistentemente, apontado para a importância da motivação como fator que dirige e incentiva o comportamento do indivíduo, sugerindo que o sujeito tende a persistir e a intensificar a sua ação relativamente ao objetivo que pretende alcançar tem também expectativas elevadas de sucesso (Atkinson, 1964; Miguel, et al., 2012).

Considerando o paradigma sociocognitivo, podemos definir a motivação académica como um processo psicológico interno que orienta e faz persistir a ação do indivíduo na tarefa (Miranda & Almeida, 2009; 2011). Pressupõe-se, assim, que o envolvimento na aprendizagem seja dirigido por orientações cognitivas ou crenças pessoais e por teorias implícitas acerca de si e das suas capacidades (Bong & Skaalvik, 2003; Dweck, 2000; Faria, 2014; Pajares & Olaz, 2008; Pintrich, 2003) recebendo também, a influência de variáveis contextuais, como por exemplo os relacionamentos interpessoais, que estabelece com as pessoas significativas, as características da tarefa ou os conteúdos formativos (Bandura, 1989; Cabanach, Arias, Pérez, & González-Pienda, 1996). De facto, conforme já referido, a motivação assume-se como um dos fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, por si só pode representar um objetivo e também influenciar a realização futura de outros objetivos. Por exemplo, um estudante motivado pode transformar o conhecimento adquirido num incentivo para posteriores objetivos de aprendizagem (Ramos, 2013).

Pintrich e De Groot (1990) referindo-se ao estado da arte relativamente à investigação no tema da motivação para aprender, propõem a organização dos determinantes motivacionais em três importantes grupos: componente expectativa, componente valor da tarefa e componente afetiva. Explicam que a componente expectativa inclui o estudo das crenças que possuem os alunos sobre as suas capacidades para executar uma tarefa, as atribuições causais e o locus de causalidade, as perceções sobre as dificuldades na tarefa, ou ainda, sobre as expectativas de êxito ou fracasso relativamente ao futuro. Neste sentido, algumas pesquisas sugerem que os estudantes que acreditam que são capazes, envolvem-se mais nas tarefas, utilizam mais a metacognição e as estratégias cognitivas e tendem, naturalmente, a persistir na tarefa por mais tempo (Miranda & Almeida, 2011; Prates, Joly, Dias, & Almeida, 2011;

Soares, Francischetto, Dutra, Miranda, Nogueira, Leme, Araújo, & Almeida, 2014; Veríssimo, 2013). A componente valor da tarefa inclui o estudo das metas de realização e a importância ou interesse dado à tarefa. Esta componente motivacional refere-se, no essencial, ao estudo das razões dos alunos para encetarem uma tarefa ou sobre as percepções de utilidade que a tarefa adquire para o sujeito (Miranda & Almeida, 2014). Por exemplo, um aluno pode perguntar-se porque realiza aquela tarefa e que benefício esta lhe pode trazer. Neste caso Bzuneck (2010) sugere que haverá motivação se o aluno estiver bem esclarecido sobre o porquê da execução daquela tarefa e se considerar que aquela tarefa tem um valor instrumental (Eccles & Wigfiel, 2002). Finalmente, a componente afetiva refere-se ao estudo das reações emocionais face à tarefa e a si mesmo (Ganda & Boruchovitch, 2016; Godoi, Freitas, & Carvalho, 2011). Por exemplo, aqui poderia estudar-se a autoeficácia, o autoconceito, as estratégias *self-handicapping*, os níveis de ansiedade e medo de falhar relativamente à tarefa.

Considerando ainda a literatura no tema importa referir que se consideram habitualmente duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca (Ryan & Deci, 2000; Silva & Mettrau, 2010). A orientação para a motivação intrínseca caracteriza-se por ser uma tendência do indivíduo em procurar a novidade, e o desafio ao realizar determinada atividade que considera atraente, interessante, ou que lhe gera satisfação e que permite a autonomia na sua aprendizagem (Silva & Mettrau, 2010). A motivação extrínseca caracteriza-se por trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, para obter recompensas externas, materiais ou sociais, com a finalidade de atender às solicitações ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar certas competências e habilidades (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Silva & Mettrau, 2010).

De acordo com Hulleman, Durik, Schweigert e Harackiewicz (2008) os indivíduos obtêm melhores desempenhos quando percebem a tarefa como útil e quando ela se relaciona com o sentido pessoal do sujeito. Esta utilidade tanto depende da motivação intrínseca como da extrínseca, o que indica que estas motivações podem conviver simultaneamente (Miguel et al., 2012). Assim, pode-se gostar da tarefa porque se considera interessante, ou pode-se realizar a tarefa porque é útil, para por exemplo alcançar uma boa nota. Por isto, uma poderosa fonte de motivação será sempre a forma como o aluno percebe a tarefa e qual o significado ou importância que essa tarefa ou atividade tem para esse mesmo sujeito (Bzuneck, 2010, Bzuneck et al., 2014). A este propósito Pintrich e Schunk (2006) sugerem que estas duas orientações motivacionais

diferenciam dois tipos de indivíduos: os que procuram o sucesso e os que evitam o fracasso ou insucesso. Ou seja, os alunos que se orientam para o sucesso apresentam, tendencialmente, um perfil de bons estudantes mais focados nas tarefas e nas aprendizagens, enfrentam os problemas com otimismo e são mais eficazes a lidar com os contratempos. No polo oposto estão os alunos que evitam o fracasso ou o insucesso e temem o fracasso e, por isto, tendem a utilizar estratégias de autoproteção, como por exemplo as estratégias de *self-handicapping* (Ferradás, Freire, Regueiro, Piñeiro, Rodriguez, & Valle, 2015; Ganda, 2011; Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017; Vargas, 2018). Também assumem que as percepções de autoeficácia acadêmica são uma das variáveis determinantes para a realização e sucesso das tarefas e um importante fator do prognóstico do desempenho acadêmico destes alunos (Bandura, 1977; Miguel, et al., 2012; Miranda & Almeida, 2009). Por outro lado, alguns indivíduos sentem-se inseguros com as suas capacidades e no momento de realizarem as suas atividades académicas apresentam comportamentos de evitamento ou fuga, porque antecipam dificuldades nessas tarefas ou manifestam percepções distorcidas sobre as suas capacidades (Ganda & Boruchovitch, 2016; Miranda et al., 2017; Vargas, 2018; Vargas, Miranda, Boruchovitch, & Almeida, 2018). Neste caso, porque não confiam nas suas capacidades ou porque não avaliam, convenientemente, os seus recursos cognitivos e emocionais para a concretização dessas tarefas. Ou seja, apresentam medo de fracassar e, por isto, evitam as tarefas a partir do uso de mecanismos de autoproteção como por exemplo as estratégias de *self-handicapping* (Ganda, 2011). Assim, esta insegurança relativamente às suas capacidades e ao seu desempenho desencadeia um processo motivacional orientado para a proteção da autoestima e da competência, a partir do uso das estratégias de autoproteção do eu, mas, por outro lado, prejudiciais para o seu desempenho (Berglas & Jones 1978; Miranda et al., 2017; Vargas, 2018).

Importa referir, ainda, que os estudos têm sugerido que as estratégias de *self-handicapping* se relacionam também com falhas na autoestima, ou seja com uma preocupação exagerada com a imagem por comparação com os outros (Canedo, 2014; Ferradás et al., 2015; Reis & Peixoto, 2013).

Face ao exposto e partindo do pressuposto de que as percepções pessoais geram o comportamento motivado, importa compreender este fenómeno motivacional, estudando a motivação nas suas componentes mais afetivas (Pintrich e De Groot (1990) como a autoeficácia, autoestima e as estratégias de *self-handicapping*. Assim, a presente

investigação procura estudar as relações entre o uso de estratégias de *self-handicapping*, a autoestima e autoeficácia e o rendimento académico. Concretamente, procura-se estudar o impacto destas variáveis no rendimento académico de um grupo de estudantes do ensino superior.

Assim, no primeiro capítulo procurar-se-á caracterizar cada uma das variáveis presentes neste estudo, apresentando-se no segundo capítulo, detalhadamente, os objetivos e a metodologia usada. No terceiro capítulo descrevem-se e discutem-se os resultados, retirando a partir daí as conclusões para a prática e investigação futura.

CAPITULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Estratégias de Self-handicapping

Os primeiros pesquisadores que estudaram o fenómeno e o apelidaram de *self-handicapping* foram os psicólogos norte americanos Berglas e Jones (1978). A palavra foi traduzida para o Português como “estratégias autoprejudiciais” num estudo realizado no Brasil sobre este tema por Zanatto (2007), mas em Portugal nos estudos realizados a que tivemos acesso, a palavra mantém a sua grafia inglesa. Em Portugal, a investigação é ainda incipiente e na revisão da bibliografia efetuada encontramos apenas 4 estudos, três deles no âmbito de provas de mestrado (Borrvalho, 2005; Reis, 2012; Vargas, 2018) e outro no âmbito da validação para Portugal de uma Escala de Estratégias Autoprejudiciais em alunos do ensino secundário (Miranda et al., 2017).

No primeiro estudo realizado por Berglas e Jones em 1978, com estudantes universitários do curso de Introdução à Psicologia, estes deveriam escolher entre ingerir uma droga que atrapalharia o seu desempenho e outra que o melhoraria. Estes autores puderam verificar, que alguns estudantes escolheram tomar a droga que dificultava o seu desempenho em vez da que o melhoraria. Os primeiros podiam, assim, atribuir ao uso da droga o seu fracasso em caso de falha em vez de à sua incompetência (Ganda, 2011). Como conclusão, os autores sugerem que certos indivíduos quando antecipam uma falha criam intencionalmente situações ou circunstâncias a quem atribuem a culpa, evitando, assim, a atribuição da responsabilidade à sua falta de competência (Miranda et al., 2017; Vargas, 2018). Berglas e Jones (1978) consideram que este mecanismo motivacional de autoproteção se refere a um conjunto de obstáculos criados deliberadamente pelo sujeito, que podem ser reais ou imaginados mas que dificultam o êxito na tarefa, sobretudo, quando este sujeito antecipa um insucesso nessa mesma tarefa (Ferradás et al., 2015; Vargas et al., 2018). No mesmo sentido Miranda et al. (2017) refere que na perspetiva destes sujeitos, o insucesso vai de alguma maneira por em causa o seu valor ou a sua competência, por isto é que ativavam circunstâncias ou comportamentos antes ou durante o desempenho da tarefa, para no caso de ocorrer uma falha, poderem atribuir a causa dessa falha à circunstância que criaram deliberadamente e não á sua falta de competência. Assim, poderão ser considerados vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes (Nosenko, Arshava, & Nosenko, 2014; Reis & Peixoto, 2013; Vargas, 2018). Segundo Berglas e Jones (1978) esse comportamento é

particularmente característico de indivíduos que têm um baixo sentido de competência. Neste caso, estes sujeitos tendem a potencializar o êxito para aumentarem a sua autoestima e a sua competência (Berglas & Jones, 1978; Canedo, 2014; Ferradás et al., 2015), embora à partida, não saibam se a tarefa vai ou não ser um fracasso. Mesmo assim procuram antecipar uma eventual situação de insucesso e as desculpas antecipadas serão sempre úteis nas duas situações. Ou seja, as desculpas preparadas previamente, servem para justificar uma possível falha tanto no caso de ocorrer um sucesso como no caso de insucesso na tarefa, e, particularmente, neste último caso, potenciam o sucesso, por ter sido alcançado em circunstâncias difíceis (Coudevylle, Gernigon, Ginis, & Famose, 2014; Levesque, Lowe, & Mendenhall, 2001; Miranda et al., 2017). Importa reafirmar, que o uso destas estratégias tem uma dupla função: minimizar a percepção de incapacidade e aumentar o seu “ego” em caso de sucesso, já que pouco ou nenhum investimento e esforço foram feitos (Berglas & Jones, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2015).

Leary e Shepperd (1986) ou Martin (1998) também sugerem que as estratégias de *self-handicapping* podem diferenciar-se em dois tipos: o *self-handicapping* ativo e *self-handicapping* revindicado. No primeiro caso, o sujeito usa efetivamente um conjunto de estratégias de *self-handicapping* que tornam o sucesso mais difícil porque aumentam a probabilidade de falhar. Por exemplo, os sujeitos usam comportamentos de evitamento da tarefa ou comportamentos que não permitem uma resolução eficaz da tarefa. Por outro lado, no *self-handicapping* revindicado o desempenho pode ou não ser efetivamente prejudicado, pois o sujeito pode apenas nomear verbalmente determinadas circunstâncias responsáveis pelo sucedido, como por exemplo não ter dormindo bem na noite anterior à frequência. Neste caso, estas verbalizações preparem os outros significativos para uma eventual classificação no teste aquém do esperado (Leary & Shepperd, 1986). Importa reforçar, que na realidade não quer dizer que efetivamente o aluno tenha dormido mal, pode apenas ser uma desculpa.

De acordo com Martin (1998) o *self-handicapping* ativo pode classificar-se segundo a sua natureza interna ou externa. Por exemplo, os comportamentos de natureza interna estão associados à falta de preparação, procrastinação, uso de drogas, pouco esforço, ou uso de álcool. Podem ser exemplos de comportamentos de natureza externa: a escolha de tarefas difíceis, o estabelecimento de metas não alcançáveis, juntar-se a colegas com poucos recursos para realizar a tarefa, ou, ainda, distrair-se com a música (Berglas & Jones, 1978; Coudevylle et al, 2014; Canedo, 2014; Leary & Shepperd,

1986). Conforme referido anteriormente, os sujeitos que habitualmente usam estas estratégias comportamentais procuram proteger-se, para no caso de uma falha poderem atribuir a responsabilidade dessa falha a estas situações ou circunstâncias, e, no caso de sucesso ficam com a expectativa de um julgamento positivo por parte dos outros (Coudevylle et al., 2014). Podem referir-se como exemplos de estratégias de *self-handicapping* reivindicado de natureza interna, o estado de depressão, ansiedade, mau humor, vários sintomas físicos e psicológicos, a dor, eventos traumáticos, debilidades em termos físicos ou várias doenças, a timidez. Relativamente ao *self-handicapping* reivindicado de natureza externa, o indivíduo pode declarar conflitos com parceiros e/ou professores, um contexto académico pouco favorável por causa da rigidez das regras (Coudevylle et al., 2014). Apesar da sua semelhança estes dois tipos de estratégias de *self-handicapping* apresentam diferenças relativamente ao seu impacto no desempenho académico (Gadbois & Sturgeon, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2015; Vargas, 2018). Assim, um aluno que não lê a bibliografia recomendada pelo professor para uma determinada unidade curricular, ou assiste a uma festa na noite anterior a uma frequência, pode ver diminuídas as possibilidades para aprender e de obter uma boa nota. No entanto, se se prepara adequadamente e apenas verbaliza ansiedade, não significa que vá ter baixo rendimento na tarefa (Ganda & Boruchovitch, 2015; Miranda et al., 2017; Vargas et al., 2018). Importa reafirmar, que o *self-handicapping* ativo difere do *self-handicapping* reivindicado, porque o primeiro pode ser observado e neste caso, são mais convincentes as desculpas para o fracasso, e, serão também mais sancionadas. Assim, por exemplo, um aluno que fala durante as aulas e não lê a bibliografia recomendada pelo professor dá a entender ao professor que a distração e a falta de esforço são as razões para o seu desempenho, por outro lado, se o aluno relata que está com problemas pessoais, embora o professor possa não acreditar no aluno, mas na dúvida será compreensivo e exigirá menos do aluno, por causa dessas circunstâncias (Ganda & Boruchovitch, 2015).

No mesmo sentido, Schwinger e Stiensmeier-Pelster (2012) aludem que no contexto académico uma pessoa é considerada utilizadora destas estratégias, quando esconde um sentimento de insegurança e medo do fracasso, e desta forma as ações e omissões funcionam como uma possível desculpa. Sugerem, ainda, que um dos comportamentos mais frequentes no contexto académico, dentro das estratégias de *self-handicapping* é a procrastinação, que pode ser definida como a ação de retardar a realização de uma atividade que deveria ser concluída num determinado prazo, e, como

consequência o resultado do desempenho nessa atividade fica comprometido (Ganda & Boruchovitch, 2015; Ferrari & Tice, 2000; Lima, 2016; Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012).

A procrastinação tem sido considerada como um constructo dinâmico, que envolve aspetos pessoais, comportamentais e ambientais (Lima, 2016; Sampaio et al., 2012). Vale dizer, que os estudos têm sugerido que o uso desta estratégia tende também a prejudicar o bem-estar físico e psicológico dos estudantes, na medida em que pode aumentar por exemplo os níveis de ansiedade, levando de seguida a baixos desempenhos. Apesar da evidência, de que os resultados são pouco positivos quando o estudante utiliza esta estratégia, mesmo assim, alguns estudantes continuam a usá-la porque a sua insegurança aumenta quando antecipam fracos resultados a partir da sua falta de preparação, e por essa razão sentem-se incapazes de realizar as tarefas (Ganda & Boruchovitch, 2015; Ferrari & Tice, 2000; Martin, 1998). Em contrapartida, alunos mais autorregulados na sua aprendizagem tendem a utilizar com menor frequência a procrastinação e quando usada esporadicamente é considerada uma falha no processo de autorregulação da sua aprendizagem (Monteiro, 2009; Lima, 2016; Sampaio et al., 2012).

De acordo com a teoria do autovalor de Covington (1984, 2000), os alunos têm uma tendência natural para preservar e manter uma imagem positiva de si, assim como para apresentarem perceções positivas das suas capacidades. Neste caso, a perceção do valor de si próprio depende fortemente do desempenho anterior da pessoa e, neste sentido, existe uma relação entre as expectativas e as suas perceções de competência.

Por outro lado, em termos gerais, na nossa sociedade aceita-se que um aluno é tanto mais inteligente e competente quanto maior for o seu sucesso académico. Ou seja, a sua capacidade em alcançar bons resultados nas diferentes unidades curriculares é sinónimo de ser mais inteligente e competente. Por essa razão, é compreensível que os alunos muitas vezes confundam o seu desempenho académico com as suas competências e com o seu valor enquanto seres humanos. Neste caso, muitos estudantes passam a acreditar que não têm valor quando a sua realização é de fracasso, tornando-se indignos da aprovação dos outros (Covington & Müelle, 2001). Neste caso a competência é vista como uma componente crítica do sucesso e a incompetência como a principal causa da falha, dando origem a sentimentos de inutilidade, de vergonha e de humilhação.

Neste contexto, uma parte central do trabalho desenvolvido pelo aluno na sala de aula vai ao encontro da necessidade do aluno proteger o seu valor pessoal, sobretudo quando percebe o fracasso como uma ameaça. Desta forma, esta situação impulsiona estes estudantes a desenvolverem variados padrões motivacionais que lhes permitem continuarem a sentir-se competentes mesmo quando antecipam um insucesso na tarefa (Canedo, 2014; Covington, 1984; Martín, 1998; Weibell, 2011), como é o caso do uso das estratégias de *self-handicapping* ou o uso da procrastinação.

Importa, ainda, referir, que de acordo com o modelo proposto por Covington (1984), alguns comportamentos de desempenho dos alunos podem ser melhor compreendidos a partir da ideia de autoproteção da competência. Assim, para defender da sua competência o sujeito tem disponível um conjunto de estratégias de autoproteção que vão desde a simples estratégia de não tentar, ao uso das atribuições causais externas para o controle ou responsabilidade a causas internas e pessoais, ou então estudar de forma superficial na véspera do exame, como uma desculpa para a falha (Covington, 1984; Martín, 1998).

1.2 Autoestima

Os primeiros estudos sobre autoestima foram realizados pelo psicólogo norte-americano William James (1890), segundo esta abordagem todas as funções da mente dos indivíduos são utilizadas pelo organismo para se adaptarem ao meio ambiente. Para este autor, a identificação que o indivíduo estabelece com o mundo exterior interfere na formação de sua autoestima. Por exemplo, quando as pessoas nascem, as suas necessidades são satisfeitas sem, da parte deles, haver a perceção dos outros, como se fossem uma extensão de si (Schultheisz & Aprile, 2013). À medida que o sujeito se desenvolve, vai adquirindo maturação física e emocional que lhe permite identificar-se como ser distinto do outro e começa a diferenciar o seu “eu” do dos outros (Erbolato, 2000; Schultheisz & Aprile, 2013).

Maslow (1954) na sua teoria sobre a motivação inclui nas necessidades secundárias as de autoestima, que caracteriza-se como necessidades que todos os indivíduos apresentam de estima por si próprios, de receberem dos outros o reconhecimento, a apreciação e a atenção. De acordo com Ospino, Barbosa, Suescún, Oviedo, Herazo e Arias (2017), a autoestima resulta de um balanço entre as realizações

reais e as aspirações do sujeito. Hutz e Zanon (2011) salientam que a autoestima está relacionada ao quanto o sujeito está satisfeito ou insatisfeito em relação às situações que vivenciou. Peixoto e Almeida (1999) consideram-na como o resultado da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades. Harter (1999) alude que a autoestima depende do sucesso do indivíduo nas áreas que são importantes para si. Branden (2010) define-a como a confiança e o respeito por cada um. Ou seja, refere-se ao juízo que cada indivíduo faz sobre as suas habilidades e o valor que essas habilidades têm para si. Para este autor, a autoestima é constituída por dois componentes: a capacidade pessoal e o valor próprio.

Pechorro, Marôco, Poiães, e Vieira (2011) partindo dos estudos de Rosenberg (1989) sugerem que a autoestima é a orientação positiva ou negativa que cada indivíduo tem relativamente a si mesmo. Consideram a autoestima como um dos componentes do autoconceito, que por sua vez é conceptualizado como a totalidade dos pensamentos e sentimentos do indivíduo por referência a si mesmo. Outros autores, como por exemplo Baumeister, Campbell, Krueger e Vohs (2003) ou Ospino et al. (2017) concordam com a proposta de Rosenberg (1989), acrescentando que a autoestima apresenta uma relação com a autoavaliação e com o autoconceito e que é constituída a partir da interação social, verificando-se também que apresenta uma relação com a opinião das outras pessoas. Coopersmith (2007) reforça que o fator da valoração resulta de como o indivíduo conduz a sua vida a partir dos seus ideais que projeta no outro e sobre o que outro pensa a seu respeito. Por exemplo, sugere que a baixa autoestima é o resultado das situações em que todas ou a maior parte das atitudes do indivíduo são criticadas. Neste caso, o sujeito desencadeia a inibição e o medo de se expor, apresentando comportamentos de fuga, avaliando-se com poucas competências para competir, desenvolvendo sentimentos negativos em relação à si próprio, a partir das atitudes, comportamentos e julgamentos dos outros, sobretudo do grupo social a que pertence (Schultheisz & Aprile, 2013; Silva & Marinho, 2003). Assim, podemos dizer que a autoestima é geralmente influenciada pela opinião dos pares e pelo desempenho positivo ou negativo das experiências passadas. Por exemplo, se os indivíduos enfrentam, constantemente, desafios e nunca os conseguem vencer, o mais natural é que comecem a desenvolver uma imagem negativa de si próprios (Zomer, 2014).

No âmbito académico o desempenho do indivíduo é muito influenciado pela autoestima. Assim, alunos com elevada autoestima acreditam que podem conseguir

boas notas e tendem a ficar menos predispostos a culpar-se no caso de uma falha (Schultheisz & Aprile, 2013; Silva & Marinho, 2003). Acreditam que para ter sucesso é necessário persistir e ultrapassar as dificuldades, assumem a necessidade e a normalidade da realização das tarefas académicas e têm esperança de receber elogios pelo desempenho obtido. Por outro lado, os alunos com baixa autoestima tendem a internalizar as suas falhas em tarefas académicas e a culpar-se pelos seus fracos resultados e as suas frágeis capacidades (Silva & Marinho, 2003). Neste caso, sentem-se mais ansiosos perante os trabalhos académicos, porque acreditam que os outros os irão julgar pelo seu baixo desempenho (Zomer, 2014). No mesmo sentido, Olson, Breckler, e Wiggins (2008) salientam que estes estudantes que têm uma visão muito negativa sobre si e sobre as suas habilidades, tendem a evitar a se afastarem de atividades habitualmente avaliadas como difíceis.

Ospino et al. (2017) refere que, apesar da diversidade de conceitos de autoestima, um elemento comum entre todas as definições é a orientação positiva ou negativa, com que a pessoa se avalia. Assim, quando é positiva, geralmente, o indivíduo sente-se satisfeito, competente, confiante e com valor pessoal (Schultheisz & Aprile, 2013). Por exemplo, vale dizer que ter uma forte vontade e autoconfiança, poder de decisão e originalidade, criatividade, sanidade e saúde mental está diretamente relacionado com a autoestima e com o sentimento de valor próprio positivo (D`Mello, Monteiro, & Pinto, 2018).

Os estudos de Coopersmith (1989) identificaram outros fatores que se relacionam com a autoestima, como por exemplo classe social, condição económica familiar, o local onde habita, nível de instrução, presença ou ausência dos pais. Para este autor, a autoestima refere-se a uma atitude de aprovação ou desaprovação que o indivíduo tem relativamente a si próprio. Através da observação controlada, procurou identificar os fatores que influenciavam positiva ou negativamente a autoestima. Separou os conteúdos do inventário em quatro áreas de avaliação: pais, amigos, escola, e “eu”. Pode constatar que estas variáveis apresentavam variações de acordo com o sexo, idade e papéis sociais e que a valorização se associava ao meio social restrito e amplo, á experiência pessoal e ao conceito que tinha de si, assim como se relacionava com o facto de ser mal ou bem-sucedido e com os seus sucessos e fracassos (Coopersmith, 2007; Schultheisz & Aprile, 2013).

Por último, importa reafirmar que diferentes estudos sugerem que a autoestima é considerada um dos principais preditores do desempenho académico na adolescência e na vida adulta, com implicações em áreas como o sucesso ocupacional, desempenho académico ou relacionamento interpessoal (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003).

1.3 Autoeficácia

O constructo autoeficácia é considerado um elemento central da Teoria Social Cognitiva (Azzi & Polydoro, 2006; Bandura, 1997; Sucesso, Carvalho, & Gherard, Araújo, & Almeida, 2016). A autoeficácia é definida como um conjunto de crenças que as pessoas têm acerca das suas capacidades para organizar e executar determinadas ações. Estas crenças influenciam as realizações futuras e a forma como o indivíduo se sente, pensa e como se comporta. Para Azzi & Polydoro (2006, 2010) a autoeficácia refere-se às perceções sobre as capacidades que o sujeito tem para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas num domínio específico.

Bandura (1997) propõe a necessidade de se distinguir, entre possuir capacidades e ser capaz de as utilizar de forma consistente e eficiente em circunstâncias difíceis. Acrescenta que o sucesso numa dada tarefa não depende, apenas, da pessoa possuir essas capacidades requeridas, mas depende, sobretudo, da capacidade de ser resiliente e exercer controlo sobre os acontecimentos necessários para alcançar os objetivos desejados (Bandura, 1986; Vieira, 2010). Portanto, ser autoeficaz na tarefa é ser capaz de persistir e usar os seus recursos e esforços para realizar e concluir uma tarefa nem sempre desafiadora (Amaro, Semprebon, Baron, & Dezevecki, 2016; Bunker & Ball, 2009).

Hernandez e Barraza (2013) sugerem que a autoeficácia é um constructo dinâmico, e que a eficácia percebida tende a mudar com o tempo como resultado de novas experiências vividas em diferentes circunstâncias e em diferentes contextos, na qual se requerem determinadas habilidades que influenciam o desempenho do indivíduo.

Este constructo difere de outras autocrenças como por exemplo o autoconceito e a autoestima. De acordo com Bandura (1997) a autoeficácia refere-se ao juízo sobre as competências e a autoestima ao juízo que o sujeito formula sobre o seu valor pessoal.

Na literatura esta diferenciação dos conceitos nem sempre parece muito clara (Azzi & Polydoro, 2010).

Considerando o modelo explicativo de Bandura (1997), do ponto de vista cognitivo, a autoeficácia ocorre por meio da interação entre três variáveis: pessoais, comportamentais e sociais. Assim, é por meio da relação entre estas variáveis que é possível compreender as crenças de autoeficácia. Estas organizam-se em função de quatro fontes, concretamente: (i) a experiência direta; (ii) experiência vicária; (iii) persuasão social; (iv) estado físico e emocional. A experiência direta é a primeira fonte de autoeficácia e a que produz a maior influência na construção destas crenças, pois apoia-se nos resultados das próprias experiências. Assim, ter bons resultados na prática, tende a fortalecer e a elevar as crenças e as expectativas de autoeficácia, e, ainda, possibilita o sucesso noutras situações semelhantes. A segunda fonte de autoeficácia, designada por experiência vicária, refere-se às habilidades que as pessoas têm para aprenderem com as experiências das outras pessoas. A persuasão social refere-se ao ambiente social que pode favorecer ou não a percepção que um indivíduo tem sobre as suas capacidades para resolver em diferentes situações. Essa fonte de autoeficácia é uma das mais utilizadas (Casanova & Polydoro, 2011). Por último, o estado físico e emocional refere-se ao estado físico e emocional que acompanha a resolução da tarefa. Por exemplo, o stresse, a ansiedade, a falta de sono e o cansaço físico, interferem nas percepções que o sujeito tem das suas capacidades, para resolver qualquer situação ou tarefa (Casanova & Polydoro, 2011; Hernandez & Barraza, 2013).

Como foi referido anteriormente, as primeiras definições de autoeficácia apresentavam este constructo como uma crença na capacidade de executar e de alcançar os objetivos com êxito (Bandura, 1977, 1997; Sucesso et al., 2016). Mais atualmente, este conceito passou a integrar a componente motivacional, considerando-se a autoeficácia como a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos necessários às exigências das diferentes situações (Sucesso et al., 2016; Wood & Bandura, 1989). Importa reafirmar, que estas crenças afetam a persistência com que o sujeito lida com as situações, podendo considera-la como um desafio ou como um problema. Neste sentido, as pessoas que duvidam das suas capacidades tendem a evitar as situações, acreditam “que não estão à altura delas”, porque consideram que as suas habilidades não são suficientes para resolver aquela situação com sucesso. (Bandura, 1993; Sucesso et al., 2016). Ou seja, as expectativas de eficácia pessoal determinam o quanto a pessoa se vai esforçar por resolver aquele problema ou tarefa e por quanto tempo suportará

experiências aversivas, ou será capaz de superar os obstáculos. Em suma, as crenças de autoeficácia têm um papel importante na orientação do comportamento humano, ainda que a expectativa, por si só, não produza o resultado esperado, no caso de faltar ao indivíduo a capacidade para resolver um dado problema (Bandura, 1997; Sucesso et al., 2016).

A autoeficácia também se relaciona com a capacidade do sujeito levar por diante ações que envolvem elementos imprevisíveis, ambíguos e por vezes stressantes (Bandura & Shunck, 1981; Sucesso et al., 2016). Sugerindo, ainda, que os juízos sobre a autoeficácia, quer sejam corretos ou incorretos, influenciam a forma como a pessoa lida com o seu ambiente, nomeadamente em situações ambíguas ou com stress. Assim, as pessoas tendem a evitar atividades que acreditam que excedem as suas capacidades e a executarem aquelas que julgam ser capazes de controlar os fatores, que poderiam de alguma forma levar ao insucesso (Bandura, 1977; Sucesso et al., 2016).

De acordo com Amaro et al. (2016) ou Lourenço (2008), os alunos que desenvolvem fortes perceções de autoeficácia parecem estar mais disponíveis para aprender, porque também confiam em si próprios. Assim, a autoeficácia atua como um preditor do sucesso escolar, do sucesso profissional, ou de outras áreas da vida social (Sucesso et al., 2016).

Com o objetivo de melhor percebermos as relações entre as variáveis em estudo, apresentamos na secção seguinte uma revisão de estudos, considerando as variáveis em estudo.

1.4. Revisão de estudos sobre as relações entre as variáveis self-handicapping, autoestima, autoeficácia e o rendimento académico em alunos universitários

Rhodewalt e Tragakis (2002) salientam que os indivíduos que utilizam as estratégias de *self-handicapping* estão mais preocupados em defender a sua autoestima e menos o seu verdadeiro desempenho (Ganda, 2011; Miranda et al., 2017). Estes resultados nem sempre são convergentes com os resultados de outras pesquisas, ou seja, por exemplo, por vezes sugerem relações positivas entre estas variáveis, outras vezes, sugerem relações negativas, conforme apresentaremos de seguida.

Os resultados do estudo de Rodriguez, Cabanach, Valle, Nuñez e Pienda (2004), indicam que os indivíduos com baixa autoestima tendem a usar com maior frequência as estratégias *self-handicapping* e, que o uso destas estratégias se relacionava positivamente com uma orientação ego-defensiva.

O estudo de Canedo (2014) procurou perceber se o uso das estratégias de autoproteção como o *self-handicapping* e o pessimismo defensivo seriam ou não influenciados pela autoestima e pelos objetivos de realização acadêmica. Neste caso, os resultados sugeriram que a autoestima e os objetivos de realização acadêmica se correlacionavam negativamente com o pessimismo defensivo e com as estratégias de *self-handicapping*, concluindo que os estudantes que utilizavam, com maior frequência, as estratégias *self-handicapping* também apresentavam percepções de autoestima mais baixas. Estes resultados são corroborados pelos estudos de Coudevylle, Ginis e Famose (2008); Coudevylle *et al.*, (2014); Finez, Berjot, Rosnet, Cleveland e Tice (2012) ou de Richards, Johnson, Collins e Wood (2002), ou seja, indicaram que as estratégias de *self-handicapping* e a autoestima estão negativamente correlacionados.

O estudo de Kim, Lee e Hong (2012) sugere que os alunos com alta autoestima, por comparação com os seus colegas com baixa autoestima, se encontravam mais predispostos para se autoprotegerem do que os indivíduos com baixa autoestima. Os primeiros, quando antecipavam insucesso nas tarefas tendiam a usar, mais vezes, as estratégias de *self-handicapping* que os seus colegas com menor autoestima. Bobo, Whitaker e Strunk, (2013), Cheng e Law (2015); Kinon e Murray (2007) consideram que certos traços de personalidade como por exemplo: neuroticismo, conscienciosidade, abertura à experiência, tendem a favorecer diferentes níveis de autoestima e, conseqüentemente, o uso mais ou menos frequente, das estratégias de *self-handicapping*. Especificamente o *self-handicapping* estaria associado à baixa conscienciosidade e ao alto neuroticismo (Bobo *et al.*, 2013) e o traço relacional da personalidade poderia ser uma alternativa indireta para diminuir a evitação de tarefas ou retardar atitudes no âmbito acadêmico (Cheng e Law, 2015).

O estudo de Canedo, Freire, Rodriguez e Piñeiro (2018), procurou identificar possíveis perfis dos estudantes a partir da relação entre as variáveis *self-handicapping* e autoestima. Participaram 1028 alunos universitários espanhóis e os resultados indicaram que tanto os estudantes com alta autoestima como os com baixa autoestima apresentavam predisposição para usar estas estratégias. Porém, o estudante com uma autoestima mais baixa, tendiam a utilizar mais frequentemente as estratégias de *self-*

handicapping do que os seus colegas com autoestima alta ou moderada (Canedo et al., 2018).

Alguns estudos também procuram perceber a natureza das relações entre as estratégias de *self-handicapping* e a autoeficácia. De seguida, apresenta-se uma síntese de alguns dos resultados destes estudos, com alunos do ensino superior.

Stewart e De George-Walker (2014) estudaram a relação das estratégias de *self-handicapping* com o perfeccionismo, locus de controlo e autoeficácia em 79 alunos universitários. Os resultados encontrados sugerem que a autoeficácia se apresenta como uma variável mediadora da relação entre as estratégias de *self-handicapping*, o locus de controlo e o perfeccionismo. Mehdizadeh, Rajaeepoor, Hoveida e Salmabadi (2018), investigaram o papel da autoeficácia académica e das estratégias de *self-handicapping* na procrastinação académica, tendo constatado que estas variáveis estavam correlacionadas negativamente de forma significativa.

O estudo de Nosenko et al. (2014) corrobora com o estudo de Snyder e Smith (1982), neste caso as estratégias de *self-handicapping* e certas características de personalidade como por exemplo, o neurotismo (pessoas pessimistas, ansiosas, tímidas, inseguras, autocríticas) apresentavam-se como variáveis preditores dos *deficits* ao nível da autoeficácia. O estudo de Litvinova, Balarabe e Mohammend (2015) confirma as correlações entre alguns traços de personalidade menos adaptativos e as estratégias de *self-handicapping*. Assim, por exemplo, constatou-se uma correlação negativa significativa entre as estratégias de *self-handicapping* e os traços de personalidade conscienciosidade, amabilidade e abertura a novas experiências e uma correlação positiva entre neuroticismo e estratégias de *self-handicapping*.

Alguns estudos também procuram estudar a relação das variáveis: *self-handicapping*, autoestima e autoeficácia com o rendimento académico. De seguida, apresenta-se uma síntese de alguns destes estudos.

Schwinger, Wirthwein, Lemmer e Steinmayr (2014) salientam que as estratégias de *self-handicapping* são utilizadas com frequência para regular as ameaças à autoestima, causadas pelo medo de falhar em relação aos estudos e à aprendizagem académica, sugerindo que estas estratégias estavam negativamente relacionadas com os resultados académicos dos estudantes. Outros estudos, por exemplo de Rhodewalt e Hill (1995), Schwinger e Stiensmeier - Pelster (2012), ou Midgley e Urdan (2001) apresentam resultados bastante mais heterogéneos. Numa meta análise levada a efeito por Schwinger e colaboradores (2014) e que integrou 36 estudos sugere um tamanho do

efeito médio, entre o uso das estratégias de *self-handicapping* e o rendimento acadêmico. Estes autores concluem que a partir destes resultados são necessárias intervenções educativas, por exemplo para desconstruir as crenças e os significados sobre como é que a capacidade e o esforço atuam no desempenho acadêmico. Estes autores, também, sugerem que os estudantes que utilizam, habitualmente, as estratégias de *self-handicapping* têm baixo rendimento acadêmico e apresentam também menores percepções de autoeficácia e conseqüentemente menor rendimento nas tarefas acadêmicas (Gadbois & Sturgeon, 2011; Martin & Riveiro, 2017).

Alguns estudos sugerem que o uso de forma continuada de estratégias *self-handicapping* potencia que a longo prazo os efeitos negativos destas estratégias se façam sentir no rendimento acadêmico (Ganda, 2011; Schwinger et al., 2014; Vargas, 2018). Os estudos de Rhodewalt e Tragakis (2002) também corroboram estes dados. Ou seja, os estudantes que tendem a utilizar estratégias de *self-handicapping* estão mais preocupados em defender a sua autoestima do que o seu desempenho e assim ao escolherem proteger a sua autoestima a curto-prazo, podem, a longo prazo, prejudicar o seu desempenho; fazendo com que se inicie um novo ciclo de autoimagem ameaçada, que novamente levará a uma autoproteção através de novo uso de estratégias *self-handicapping*, o que, tendencialmente, levará a uma nova redução do desempenho (Ganda, 2011; Miranda et al., 2017; Vargas et al., 2018; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998).

Ganda (2011) realizou uma pesquisa com 164 estudantes de ambos os sexos do curso de Pedagogia de universidades públicas do Brasil. Os participantes tinham idade entre 18 e 44 anos e encontravam-se matriculados no 2º e no 4º ano desse curso. O objetivo era investigar duas variáveis presentes no processo de autorregulação, as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais. Os resultados demonstraram que os estudantes universitários usavam diversas estratégias autoprejudiciais, entre as mais comuns, de acordo com o relato dos estudantes, estavam a procrastinação e a não leitura dos textos teóricos pedidos pelo professor. Concluindo, que os participantes que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais eram também os que faziam atribuições causais internas, para justificarem os seus fracassos e as atribuições causais externas para justificarem os seus sucessos, também as alunas relataram maior uso do *self-handicapping* que os alunos (Ganda & Boruchovitch, 2015).

Nem sempre, os diversos estudos evidenciam uma relação clara entre a autoestima e o rendimento académico. Por exemplo, os estudos de Baumeister et al. (2003); Marsh e O' Mara-Eves (2008) ou de Pullman e Allik (2008) sugerem que ter uma alta autoestima não leva necessariamente a um bom desempenho, mas um bom desempenho pode ser o resultado de uma autoestima elevada. Quer dizer, que o sucesso académico pode aumentar a autoestima mas a autoestima pode não aumentar o desempenho académico. Por outro lado, Quiles e Espadas (2009) ou de Cuadras (2012), demonstram que existe uma relação recíproca entre a autoestima e o rendimento académico. Assim, um indivíduo que apresenta resultados académicos positivos ou bom rendimento, tendencialmente, apresenta uma autoestima elevada, e os bons resultados podem também aumentar a autoestima. Por outro lado, se a autoestima é baixa, pode influenciar o baixo rendimento dos alunos e este baixo rendimento pode fazer com que o aluno sinta, também, menos estima por si próprio.

Num estudo com alunos pré-universitários sobre a relação entre autoestima e o desempenho académico, Mohammad (2010) identificou uma relação positiva significativa entre autoestima e o desempenho académico. Concluindo que a autoestima elevada é um fator importante e reforça a previsão de um bom desempenho académico nos alunos.

O estudo realizado por Arshad, Zaidi e Mahmood (2015) procurou avaliar a relação entre a autoestima e o desempenho académico nas situações após incidentes comportamentais e educacionais. Os resultados apontam para uma relação significativa entre a autoestima e o desempenho académico, tanto nos rapazes quanto nas raparigas.

D`Mello et al. (2018) ou Mamede, Marques, Rogers e Miranda (2015) procuram identificar a existência de uma inter-relação entre a autoestima e o desempenho académico nas raparigas e nos rapazes, tendo verificado que as raparigas apresentavam maior autoestima e melhor desempenho académico do que os rapazes, porém não encontraram nenhuma correlação significativa entre a autoestima e o desempenho académico, tanto nas raparigas quanto nos rapazes. O estudo de Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Mohd, e Omar (2012), sobre a relação entre autoestima e o desempenho académico em estudantes de um curso de medicina, mostrou que os estudantes com autoestima mais elevada também apresentavam melhor desempenho académico, concluindo que a autoestima se apresentava como um dos principais fatores que afetava o desempenho académico destes estudantes.

Lent, Brown e Hackett (1994) ou Vieira (2010), no que concerne à relação entre autoeficácia e o desempenho acadêmico, defendem que a autoeficácia possui um efeito direto sobre o desempenho acadêmico, facilitando a organização e a gestão que os sujeitos fazem das suas competências. Neste sentido, os indivíduos tendem a participar em tarefas acadêmicas sobre as quais se sentem competentes e confiantes e evitam aquelas que se sentem incapazes de realizar. Neste caso, as crenças na competência pessoal vão ajudar o sujeito a antecipar os resultados esperados determinando também o seu envolvimento com a tarefa (Azzi & Polydoro, 2010). Assim, os indivíduos mais confiantes por comparação com os seus colegas menos confiantes antecipam mais vezes resultados de sucessos (Azzi & Polydoro, 2010; Pajares & Schunk, 2005). O estudo de Dias e Azevedo (2001) evidencia que a autoeficácia é determinante para rendimento acadêmico de sucesso e que a persistência na tarefa parece afetar o rendimento de forma indireta, assumindo a autoeficácia um papel moderador nesta relação.

Costa, Araújo e Almeida (2014) procuraram conhecer o tipo de relação que se estabelece entre as variáveis autoeficácias e *engagement* e o rendimento acadêmico dos estudantes de diferentes ramos da Engenharia. Os resultados apontam para uma associação significativa e positiva entre a dimensão comportamental do *engagement* e a autoeficácia, bem como uma relação positiva entre estas duas variáveis e o rendimento acadêmico. Estes resultados são confirmados pelo estudo de Herrera e Moreno (2017). Noutro sentido, vão os resultados de Campira, Araújo, e Almeida (2014). Neste caso, os resultados mostraram uma baixa relação entre o autoconceito, a autoeficácia e o desempenho acadêmico em estudantes universitários de Moçambique.

O objetivo do estudo de Meral, Colak e Zereyak (2012) era conhecer as relações entre o desempenho acadêmico a autoeficácia em alunos universitários. Estes autores concluíram que a autoeficácia se apresentava como preditor mais forte do rendimento acadêmico e as variáveis socioeconómicas.

Harris e Snyder (1986) no seu estudo concluem que os participantes do sexo masculino utilizam mais frequentemente as estratégias de *self-handicapping* do que as participantes do sexo feminino. Os estudos, de Canedo (2014), Ferradás et al. (2015), McCrea, Hirt, Hendrix, Milner e Eteele (2008) corroboram estes resultados. Por outro lado, resultados diferentes são apontados por Ganda (2011); Ganda e Boruchovitch (2015) no seu estudo com estudantes de Pedagogia. Neste estudo, as mulheres relataram uma utilização mais frequente destas estratégias do que os participantes do género masculino. Este estudo também mostrou que os estudantes mais novos utilizam mais as

estratégias de *self-handicapping* do que estudantes mais velhos, e, que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao ano do curso. O estudo de Vargas (2018) refere um ligeiro aumento do uso das estratégias de *self-handicapping* nos estudantes masculinos por comparação com as estudantes, principalmente na passagem do 1º ano para o 2º ano do 1º ciclo universitário. Relativamente à autoestima os estudos de Marrero, Aznar, Abella e Fernández (2003); Pechorro et al. (2017); Rosenberg (1989); Santos e Maia (2003); Simmons e Rosenberg (1975) ou de Tabassum e Ali (2012) concluem que os rapazes apresentam maior autoestima do que as raparigas. Segundo Quiles e Espada (2009) estes resultados podem ser explicados pelas transformações verificada na adolescência, que parecem exercer maior influência nas raparigas do que os rapazes e, por isso, podem causar baixa autoestima nas raparigas. Os estudos sobre a autoeficácia têm sugerido que os rapazes apresentam níveis de autoeficácia mais elevada do que as raparigas, por exemplo Betz e Hackett (2003), Lent, Lopez e Bieschke (1991). Outros estudos como por exemplo, Silva, Beltrame, Viana, Capistrano e Oliveira (2014); Saunders, Davis, Williams, e Williams (2004) verificaram que as raparigas têm maior autoeficácia e maior vontade de terminar os seus cursos do que os rapazes.

Em suma, podemos dizer, em termos gerais, que os estudos apontam como variáveis com impacto positivo no rendimento académico: a autoeficácia e a autoestima. Que o aluno com forte sentido de autoeficácia tem tendência a se envolver mais em tarefas desafiadoras, apresentam maior autoestima, investem mais, ou seja, esforçam-se mais e persistem, e, neste caso apresentam melhores desempenhos académicos. Relativamente à variável estratégias *self-handicapping*, tendencialmente, os estudos mostram uma relação negativa com a autoeficácia, autoestima e com o desempenho académico.

De seguida apresenta-se a metodologia do nosso estudo. Concretamente, os objetivos, descrevem-se as variáveis e os instrumentos, bem como os procedimentos considerados no presente estudo.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

2.1. A problemática

Conforme referido no capítulo anterior, de forma geral, os estudos realçam que os alunos mais motivados são aqueles que apresentam percepções mais positivas de autoeficácia, autoconceito, autoestima, são mais autorregulados nas suas aprendizagens, e, por conseguinte, têm maior probabilidade de obterem sucesso académico. Por outro lado, os estudos também sugerem que alguns estudantes sentem-se inseguros com as suas capacidades e no momento de realizarem as suas atividades académicas apresentam comportamentos de evitamento ou fuga da tarefa, porque não confiam nas suas capacidades ou porque não avaliam convenientemente os seus recursos cognitivos e emocionais para a concretização dessas mesmas tarefas. Neste caso, desenvolvem um processo motivacional para proteger a sua autoestima, evitando a tarefa, usando por exemplo as estratégias de *self-handicapping*, apesar de prejudiciais para seu desempenho académico. A partir da revisão da literatura já apresentada, apresentamos de seguida, o objetivo geral e específico para este estudo.

2.2. Objetivos

Objetivo geral: Estudar as relações entre as estratégias de *self-handicapping*, a autoeficácia, a autoestima e o rendimento académico objetivo num grupo de estudantes do ensino superior.

Objetivos específicos do estudo:

- 1- Descrever o grau de associação entre as estratégias de *self-handicapping*, a autoeficácia, autoestima e o desempenho objetivo de acordo com o ano e género dos estudantes.
- 2- Verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas considerando as variáveis *self-handicapping*, a autoeficácia, autoestima e o desempenho académico objetivo, de acordo com o ano e género dos estudantes.

- 3- Conhecer o contributo específico das estratégias *self-handicapping*, da autoeficácia e da autoestima para a explicação do rendimento académico objetivo dos estudantes.
- 4- Contribuir para a validação da Escala de Estratégias de *self-handicapping* (Martin, 1998), em alunos universitários portugueses.

2.3 Design do estudo

O tipo de investigação é descritivo-correlacional (Almeida & Freire, 2010). Assim, ao nível descritivo procurar-se-á inventariar as características relacionadas com cada variável e eventuais relações entre as mesmas. Ao nível correlacional apreciar-se-á o grau de variação conjunta, ou seja, em que medida os valores de uma variável tendem a aparecer associados com os valores da outra variável. Por último, realizar-se-ão as inferências de causalidade tomando as interdependências e as influências múltiplas das variáveis em estudo.

2.4- Caracterização dos participantes

A amostra do nosso estudo é de conveniência, formada por alunos do 1º, 2º e do 3º ano das licenciaturas das diferentes faculdades da Universidade da Madeira, nomeadamente a Faculdade de Artes e Humanidades, a Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, a Faculdade de Ciências Sociais, e a Faculdade de Ciências da Vida, Participaram 340 estudantes, repartidos da seguinte forma: 127 rapazes que correspondem a 37,4% e 213 raparigas que correspondem a 62,6% dos participantes. Conforme podemos observar na Tabela 1, estes participantes no nosso estudo repartem-se mais ou menos de forma equitativa pelos 3 anos das diferentes licenciaturas, embora o número de alunos do 1º ano comparativamente com o dos outros anos seja ligeiramente superior. Uma análise aos dados da Tabela 1 permite, também, observar que existe um predomínio de alunas, principalmente entre os estudantes do 1º e 2º ano.

Tabela 1
Caraterização da amostra, segundo o ano, o número, o género e a idade

Ano	Número	Género		Idade Min- Max	Média	
		Masculino	Feminino		M	F
1º	124 (36,5 %)	40 (32,3%)	84 (68%)	17-42	22	20,1
2º	100 (29,4 %)	30 (30%)	70 (70%)	18-37	21,3	20,4
3º	116 (34,1%)	57 (49,1%)	59 (51%)	19-60	23,8	21,4

As idades dos participantes no global oscilam entre os 17 até os 60 anos, sendo a média de idades de 21,3. As idades dos alunos do 1º ano variam entre 17 a 42 anos, com média de idades de 22 para o género masculino e de 20,1 para o género feminino. As idades dos participantes do 2º ano situaram-se entre os 18 aos 37 anos, com idades médias de 20,4 nas alunas e de 21,3 nos alunos. Relativamente aos alunos do 3º ano, as idades oscilaram entre 19 até os 60 anos, com idades médias de 21,4 nas alunas e 23,8 nos alunos.

Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição dos participantes no estudo pelas suas Faculdades. Os alunos do 1º ano encontram-se distribuídos pelas Faculdade de Artes e Humanidades, Faculdade de Ciências da Vida e Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, nomeadamente no curso de Comunicação Cultural e das Organizações com percentagem de (26%), Ciências da Educação (23%), Design (3,2%), Línguas e Relações Estrangeiras (36%), Medicina Básica (12,1%). Os participantes do 2º ano encontram-se distribuídos na Faculdade de Artes e Humanidades, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia (cf. Tabela 2), e, por último, os participantes do 3º ano concentraram-se repartidos pelas 4 faculdades. Relativamente à distribuição dos participantes por género e curso, a maioria é do género feminino, excetuando o curso de Engenharia Informática que conta com 96,4% do género masculino vs 4% do género feminino. Importa, ainda referir que tal tendência, domínio dos rapazes em relação às raparigas também se verifica nos cursos de Educação Física e Gestão, como se descreve na Tabela 2.

Tabela 2
Caracterização da amostra segundo as faculdades, o curso, o ano e o género

Faculdade	Curso	1º Ano		2º Ano		3º Ano		
		Género		Género		Género		
		N Alunos	M	F	M	F	M	F
Artes e Humanidades	CCO ₁	34	38%	63%	-	100%	-	-
	DES ₂	25	50%	50%	-	-	38,1%	62%
	EDC ₃	23	-	-	-	-	48%	52,2%
	LERE ₄	45	41%	59,1%	100%	-	-	-
	PSI ₅	42	-	-	8,3%	92%	6%	94,4%
Ciências Exatas e da Engenharia	BIOQ ₆	30	-	-	25%	75%	36%	64,3%
	ENG. INF. ₇	28	-	-	-	-	96,4%	4%
Ciências Sociais	CDE ₈	29	10,3%	90%	-	-	-	-
	EB ₉	13	-	-	-	100%	-	-
	EFD ₁₀	23	-	-	57%	44%	-	-
	GEST ₁₁	22	-	-	52,4%	48%	100%	-
Ciências da Vida	BIOL ₁₂	11	-	-	-	-	36,4%	64%
	MED ₁₃	15	33,3%	67%	-	-	-	-

¹Comunicação Cultural e das Organizações; ²Design; ³Estudo de culturas; ⁴ Línguas e Relações Estrangeiras; ⁵ Psicologia; ⁶ Bioquímica; ⁷Engenharia Informática; ⁸Ciências da Educação; ⁹ Educação Básica; ¹⁰Educação Física e do Desporto; ¹¹Gestão; ¹²Biologia; ¹³Medicina.

As habilitações académicas dos pais dos participantes deste estudo situaram-se, maioritariamente, no Ensino Básico e no Secundário conforme a seguir se apresenta na Tabela 3. Por outro lado, de forma geral, podemos observar que as mães apresentam maiores habilitações académicas do que pais, em todos os anos (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Nível acadêmico dos pais dos participantes segundo o ano.

Ano	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Ens. Secundário		Ens. Superior		Omisso	
	Ens. Básico		Ens. Básico		Ens. Básico		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1º	23	24	31	17	20	21	21	29	11	20	18	13
	22%	22%	29,2%	15,3%	19%	19%	20%	26,1%	10,4%	18%	15%	11%
2º	32	20	20	15	15	12	20	38	6	11	7	4
	34,4%	21%	22%	16%	16,1%	13%	22%	40%	7%	12%	7,0%	4,0%
3º	33	28	27	16	20	13	20	35	9	21	7	3
	30,3%	25%	25%	14,2%	18,3%	12%	18,3%	31,0%	8,3%	19%	6,0%	2,6%

Por último, importa fazer referência aos dados omissos (cf. Tabela 3). Embora em todos os anos se tenha registado alunos que não indicaram essa informação, habilitações académicas dos encarregados de educação, foi no 1º ano que se registaram mais dados omissos (15% dados referentes ao pai, 11% dados referente à mãe) por comparação com os restantes alunos do 2º e 3º ano.

2.5- Instrumentos e variáveis

2.5.1- Escala de Self-handicapping (A. J. Martin, 1998)

Descrição da versão original do Instrumento

A Escala *Self-handicapping* (A. J. Martin, 1998) é uma escala tipo Likert de 4 pontos (1“Discordo totalmente” a 4 “Concordo totalmente”) constituída por 27 itens distribuídos por 3 subescalas, que procuram avaliar as ações desenvolvidas pelo sujeito para ter disponível uma desculpa no caso de insucesso ou resultado não esperado na tarefa. A *subescala de Self-handicapping ativo* apresenta um alpha de 0,90 e é constituída por 11 itens. Por exemplo “*Eu costumo deixar os trabalhos de casa e estudar no último momento, neste caso tenho uma desculpa se não obtiver o resultado que esperava nos meus estudos*”. A *subescala de self-handicapping revindicado* é constituída por 11 itens e apresenta um alpha de 0,90. Por exemplo “*Eu deixo as pessoas pensarem que não durmo ou descanso o suficiente antes de fazer exames e tarefas importantes, mais do que é realmente acontece, neste caso posso dizer que essa*

é a razão se não obtiver os resultados que esperava”. A subescala de *self-handicapping* afetivo reivindicado considera os motivos afetivos que justificam um potencial fracasso que e impedem a *performance* dos estudantes. Exemplo dos cinco itens que compõem este instrumento: “*Quando um exame ou tarefa se aproxima, estou inclinado a dizer aos outros que estou mais ansioso do que realmente estou, se não obtiver a nota que espero não pensar que essa é a razão*”. Esta escala apresentou um alpha de Cronbach de 0,88.

Numa aferição espanhola deste instrumento (Canedo, 2014) com alunos do ensino superior, os itens associaram-se em dois fatores (*Self-handicapping* reivindicado e *Self-handicapping* ativo) em vez dos três da versão original. O *self-handicapping* reivindicado apresenta um alpha de 0,90 e o *Self-handicapping* ativo apresentou um alpha de 0,84. Esta escala apresentou um alpha de Cronbach de 0,92.

De seguida, apresenta-se a primeira validação desta escala para os alunos do Ensino Superior Português, por não se conhecer nenhuma validação em Portugal.

Prévio à aplicação da escala, procedemos a uma tradução da escala para o português e a uma revisão semântica dos itens para que os itens fossem inteligíveis para a população a que se destinavam.

Para o estudo da dimensionalidade e validade interna da Escala de Estratégias de *Self-handicapping* (Martin, 1998) procedemos a uma análise fatorial exploratória usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com cinco componentes, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). Estes 5 componentes com valores próprios superiores à unidade, no seu conjunto explicaram aproximadamente 67% da variância nos itens. Previamente, o índice *KMO* e o teste de esfericidade de Bartlett foram estimados tendo-se obtido, respetivamente, os valores de 0,95 e de $\chi^2 = 5763,337$; $gl = 351$ para $p < 0,00$, revelando a adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Após leitura e análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar 8 itens (item 2, 7, 8, 18, 20, 22, 23, 24; por exemplo: item 2 “*Digo aos outros que estou mais cansado(a) do que na verdade estou quando tenho que realizar um trabalho ou teste. Neste caso, se não obtiver o desempenho que esperava, posso sempre dizer que essa é a razão do resultado que obtive*”, item 7 “*Deixo que as pessoas pensem que não trabalho nas tarefas académicas tanto quanto seria desejável.*

Assim, se não obtiver o resultado esperado, posso dizer que essa foi a razão”, item 18 “*Eu não frequento todas as disciplinas este semestre, por isso tenho uma desculpa se não fizer o melhor que esperava*”, item 20 “*Eu deixo as pessoas pensarem que estou muito ocupado(a) com outras coisas em vez de estudar nas vésperas de mais um exame, neste caso posso dizer que essa foi a razão pela qual não tive o sucesso esperado no exame*”), por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando-se para nova extração de fatores. Após se combinar os valores próprios com a representação gráfica dos fatores, procede-se a nova extração de fatores. Nesta nova análise, obtivemos uma solução de dois fatores que explicam 56% da variância total dos itens, explicando o fator 1: 34,32% e o fator 2: 21,68 %, da variância total nos itens. Neste caso, o índice *KMO* foi de 0,945 e do teste de esfericidade de Bartlett em $\chi^2 = 3635,425$; $gl = 171$; $p < 0,00$, o que indica a adequação da amostra para se poder realizar a análise fatorial.

Apresentamos na Tabela 4, os itens organizados por fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (*ritc*) e alpha da subescala se o item for eliminado.

Tabela 4
Análise dos itens por subescala

Subescala	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se o item sair
Fator 1. <i>Self-handicapping</i> Revindicado				
3-Deixo que as pessoas pensem que não durmo ou descanso o suficiente antes de realizar um exame ou tarefa importante. Neste caso, se não obtiver o desempenho que esperava, posso sempre dizer que essa é a razão do resultado que obtive.	1,34	0,55	0,65	0,93
4- Quando um exame ou um trabalho importante se aproxima, digo aos outros que estou mais ansioso(a) do que na verdade estou, assim se não obtiver o desempenho que esperava, vão pensar que essa foi razão do resultado que obtive.	1,40	0,62	0,67	0,91
9- Quando tento estudar deixo que os outros pensem que estou distraído(a) com mais do que uma tarefa. Assim, se não me sair tão bem quanto esperava, posso dizer que essa foi a razão.	1,31	0,52	0,72	0,92

Tabela 4 (cont.)

Análise dos itens por subescala

Subescala	Medía	Desvio padrão	Ritc	Alpha se o item sair
Fator 1. <i>Self-handicapping</i> Revindicado				
10- Deixa que os outros pensem que os seus amigos me impedem de prestar atenção na aula ou durante o tempo de estudo, mais do que realmente acontece. Neste caso dizer que essa é a razão para a minha falta de atenção.	1,31	0,52	0,74	0,92
11- Quando um momento de avaliação se aproxima, normalmente digo às pessoas que estou mais deprimido(a) ou abatido(a) do que realmente estou. Assim se não obtiver a nota que esperava pensarão que foi essa a razão.	1,32	0,56	0,77	0,92
12- Quando uma avaliação se aproxima, normalmente digo às pessoas que as coisas em casa estão pior do que efetivamente estão. Assim, se não obtiver os resultados que espera pensarão, pensarão que essa foi a razão.	1,23	0,51	0,73	0,92
15- Quando um exame ou trabalho se aproxima, costuma dizer aos outros que me sinto mais irritado(a) do que realmente estou. Assim se não fizer o meu melhor pensarão que essa foi a razão.	1,29	0,52	0,74	0,92
16- Eu costuma dizer às pessoas que deixo os trabalhos de casa para a última hora mais do que realmente o faço. Neste caso se não os realizar na totalidade, posso dizer que essa foi a razão.	1,35	0,55	0,63	0,93
17- Quando tenho que realizar exames ou tarefas, costumo fazer às pessoas acreditarem que estou mais aborrecido(a) do que aparento, neste caso se não tiver bom desempenho, acreditarão que essa foi a razão.	1,29	0,51	0,68	0,92
19- Deixo as pessoas pensarem que assisto a menos aulas neste semestre do que efetivamente assisto, neste caso tenho uma desculpa para apresentar se as coisas não correrem tão bem quanto esperava.	1,19	0,42	0,66	0,93
25- Deixo as pessoas pensarem que estou envolvido(a) em muitas atividades mais do que realmente estou quando tenho que realizar testes ou tarefas, assim se não fizer tão bem como esperado posso dizer que essa foi a razão.	1,25	0,46	0,70	0,92
26- Digo aos outros que perco o tempo à noite antes de um teste mais do que verdadeiramente o faço, assim se não obtiver o resultado que esperava posso dizer que essa é a razão.	1,26	0,51	0,71	0,92
Total da subescala (alpha = 0,93)				

Tabela 4 (cont.)

Análise dos itens por subescala

Subescala	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se o item sair
Fator 2- Self-handicapping Ativo	1,69	0,72	0,46	0,84
1- Muitas vezes perco o tempo à noite antes de um teste ou exame. Neste caso tenho uma desculpa se não obtiver o resultado que esperava.				
5-Habitualmente deixo os trabalhos de casa e o estudo para o último momento. Se não obtiver o desempenho que esperava, posso sempre dizer que essa foi a razão para os resultados obtidos.	1,73	0,78	0,60	0,82
6- Muitas vezes envolvo-me em muitas atividades diferentes quando os exames ou trabalhos se aproximam. Assim tenho uma desculpa se o resultado não for tão bom quanto esperava.	1,44	0,66	0,61	0,82
13- Tendo a não tentar fazer os trabalhos de casa, assim tenho uma desculpa para o caso de não fazer o melhor que esperava.	1,34	0,56	0,61	0,82
14- Normalmente penso noutras coisas, fica distraído(a) ou a sonhar acordado(a) quando tento estudar, neste caso tenho uma desculpa para o caso de não ter o resultado que esperado.	1,76	0,81	0,62	0,82
21- Tendo a não estudar o suficiente (ou necessário) antes dos exames para ter uma desculpa se não fizer tão bem como esperado.	1,37	0,61	0,65	0,81
27- Muitas vezes ocupo-me com outras cousas à noite antes de um teste além de estudar, então tenho uma desculpa se não obtiver o resultado esperado.	1,45	0,68	0,66	0,81
Total da subescala (alpha = 0,84)				

Como podemos observar, os coeficientes de correlação do item com o total de cada subescala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens. As correlações variam entre 0,77 e 0,46, são todas superiores a 0,36. Podemos também referir que os valores da consistência interna são adequados pois superiores a 0,75 (DeVellis, 1991; Maroco & Garcia Marques, 2006), oscilando tais coeficientes entre

0,84 e 0,93. Assumiremos neste estudo uma estrutura bifatorial, aproximada à encontrada por Canedo (2014) e não à do seu autor (Martin, 1998), escala trifatorial.

2.5.2- Escala de autoestima de Rosenberg

Uma das escalas mais usada em estudos nacionais e internacionais, para medir a autoestima é a Escala da Autoestima de Rosenberg (EAR). Esta escala segue uma estrutura unidimensional, podendo classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto (Rosenberg, 1965; Sbicigo, Bandeira, & Dell’Aglío, 2010). De acordo com Rosenberg (1965) os indivíduos com uma autoestima baixa caracterizam-se por apresentarem inadequação ou incapacidade para enfrentarem os desafios e sentimentos de incompetência, avaliando-se negativamente. Um indivíduo que apresente valores médios caracteriza-se pela indecisão entre o sentimento de aprovação e rejeição de si. Por último, valores altos na autoestima significam que os indivíduos sentem que têm valor, confiança, competência e sentimentos positivos sobre si próprios.

A *Rosenberg Self-esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965) é, portanto, uma medida breve constituída por dez itens que avalia a autoestima global em adolescentes e adultos. Apresenta um formato de resposta Likert de cinco pontos (Discordo fortemente = 0, até Concordo fortemente =5), cinco itens apresentam uma orientação positiva e cinco uma orientação negativa. A medida permite um resultado total, que varia entre 10 e 50, em função do nível de autoestima. Neste estudo usamos a versão desta escala validada por Pechorro et al. (2011) que apresentou um alpha de Cronbach de 0.79 e uma escala de resposta de 4 pontos, ou seja tipo Likert, sem ponto intermédio, pareceu-nos a mais adequada para se poder minimizar a tendência central da resposta.

2.5.3- Sub-escala Autoeficácia para a Aprendizagem e Desempenho

Para medir a autoeficácia para a aprendizagem usamos a subescala “Autoeficácia para a aprendizagem e desempenho”, uma das 15 subescalas do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, (1991). Esta Sub-escala é constituída por 8 itens e apresenta um alpha de Cronbach de 0.93.

O *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich, et al., 1991) é um instrumento de autorrelato constituído por 81 itens. As subescalas são

distribuídos por: 6 subescalas de motivação (Orientação para Metas/objetivos Intrínsecas; Orientação para Metas/ objetivos extrínsecos, Valor da tarefa; Crenças do controle de Aprendizagem; Autoeficácia para aprendizagem e desempenho; Teste de ansiedade) e 9 escalas de estratégias de aprendizagem (Ensaio; Elaboração; Organização; Pensamento Crítico; Autorregulação Metacognitiva; Gestão do tempo e ambiente de estudo; Regulação do Esforço; Aprendizagem entre pares; Procura de ajuda). De acordo com o autor as subescalas podem ser usadas quer na totalidade quer individualmente. Trata-se de um questionário tipo Likert de 7 pontos, porém algumas adaptações usam uma escala de resposta Likert de 5 pontos (Ducan & McKeachie, 2005). É um instrumento amplamente usado em todo o mundo e grande parte da pesquisa foi realizada com alunos do ensino superior (Ducan & McKeachie, 2005). Neste estudo usamos uma escala de resposta tipo Likert de 4 pontos, pela razão já apresentada anteriormente.

2.5.4.- Rendimento acadêmico

O rendimento acadêmico objetivo foi analisado a partir da nota de acesso ao ensino superior dos alunos, sendo-lhes solicitado para o efeito essa informação.

2.6 Procedimentos

Para a realização deste estudo foi solicitada uma autorização prévia, à reitoria da Universidade da Madeira (anexo). Os instrumentos de recolha de informação, foram aplicadas ao grupo turma dos alunos do 1º, 2º e do 3º ano da licenciatura das diferentes faculdades e escolas existentes na Universidade da Madeira, nomeadamente a Faculdade de Artes e Humanidades, a Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, a Faculdade de Ciências Sociais, a Faculdade de Ciências da Vida, a Escola Superior de Saúde e a Escola Superior de Tecnologias e Gestão, durante os 15 primeiros minutos ou os últimos 15 minutos de aula cedidos pelos docentes que lecionavam essa aula. Todos aos alunos foram informados que os resultados apenas se destinavam à presente investigação, o que justificava a importância da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas ou más respostas, foi pedida a leitura atenta dos itens e a sua ordenação tendo em conta a escala

dada. Foi ressaltado o caráter voluntário do preenchimento dos questionários. A respetiva análise estatística realizou-se com recurso ao programa estatístico *SPSS* (versão 25,0 para *Windows*)

CAPITULO 3- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e descrevem-se os resultados obtidos a partir das análises estatísticas às variáveis anteriormente apresentadas, procurando-se fazer a discussão destes mesmos resultados à luz de outros estudos apresentados na literatura da área. Assim, apresenta-se em primeiro lugar uma descrição das variáveis, recorrendo às análises de estatística descritiva, nomeadamente, média e desvio-padrão. No segundo momento as estatísticas correlacionais e, por último, as inferenciais, procurando assim responder aos objetivos formulados no capítulo anterior. Importa reafirmar, que à medida que se apresentam os resultados do nosso estudo, procuraremos confrontá-los com outros resultados encontrados na literatura da área e, entretanto, já apresentados no segundo capítulo deste trabalho.

Na Tabela 5, 6, 7 e 8 são apresentados os resultados descritivos e correlacionais, obtidos pelos participantes neste estudo, tomando em consideração o primeiro objetivo definido e já apresentado no capítulo anterior. Ou seja, *descrever o grau de associação entre as estratégias de self-handicapping, a autoeficácia, autoestima e o rendimento académico de um grupo de alunos universitários, de acordo com o ano e género*. Assim, em primeiro lugar são apresentadas as estatísticas descritivas (média e desvio padrão) da variável *Self-handicapping*, mais especificamente, as duas dimensões ou fatores da Escala de *Self-handicapping* de A.J. Martin (1998): *Self-handicapping* revindicado e *self-handicapping* ativo, conforme estudo de validação apresentado no capítulo anterior. O total da Escala da Autoestima de Rosenberg (1965); e o total da Subescala Autoeficácia para a Aprendizagem e Desempenho de Pintrich et al. (1991). Importa lembrar que estes instrumentos apresentam uma natureza unidimensional. Por último, apresentam-se os valores médios da nota de acesso ao ensino superior dos alunos, informada pelos alunos. Os resultados seguem uma apresentação por género e ano, tomando em consideração o estudo anterior de Vargas (2018), realizado com alunos desta Universidade e que sugeriu diferenças estatisticamente significativas relativamente ao ano e género na variável *self-handicapping* e atribuições causais.

Tabela 5
Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) por ano e género.

Variáveis	1º Ano (N=124)		2º Ano (N=100)		3º Ano (N=116)	
	Género	Méd- DP	Género	Méd - DP	Género	Méd - DP
SH- Rev ⁽¹⁾	M (n=40)	1,4 -0,37	M (n=30)	1,4 -0,52	M (n=57)	1,4 -0,40
	F (n=84)	1,3 -0,40	F (n=70)	1,3 -0,37	F (n=59)	1,3 -0,37
SH-Ati ⁽²⁾	M (n=40)	1,5 -0,41	M (n=30)	1,6 -0,68	M (n=57)	1,6 -0,49
	F (n=84)	1,5 -0,39	F (n=70)	1,4 -0,48	F (n=59)	1,5 -0,48
Autoesti ⁽³⁾	M (n=40)	26,7 -3,54	M (n=30)	27,7 -2,95	M (n=57)	26,0 -3,21
	F (n=84)	27,6 -3,21	F (n=70)	26,6 -3,71	F (n=59)	26,3 -3,7
Autoef ⁽⁴⁾	M (n=40)	33,6 -3,92	M (n=30)	35,1 -3,61	M (n=57)	33,8 -3,33
	F (n=84)	33,1 -2,98	F (n=70)	33,2 -3,58	F (n=59)	33,4 -3,8
Rend. Obj. ⁽⁵⁾	M (n=40)	14,5 -1,8	M (n=30)	14,3 -1,3	M (n=57)	13,6 - 1,9
	F (n=84)	14,4 -2,1	F (n=70)	13,8 -1,3	F (n=59)	14,3 -1,7

¹*Self-handicapping* reivindicado; ²*Self-handicapping* ativo; ³Autoestima; ⁴Autoeficácia; ⁵Rendimento académico objetivo.

Considerando as análises dos dados por ano, conforme podemos observar na Tabela 5, na variável *self-handicapping* reivindicado os valores médios dos alunos do 1º ano, são constantes ao longo dos 3 anos, apresentando os rapazes maiores valores médios do que as raparigas ($\bar{x}_{\text{rapazes}}=1,4$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}}=1,3$). Na variável *self-handicapping* ativo, observa-se que os rapazes apresentam também maiores valores médios do que as raparigas, aumentando tendencialmente os valores médios do 1º ano para o 2º mantendo-se igual do 2º para o 3º ano ($\bar{x}_{1^\circ\text{ano}}=1,5$, $\bar{x}_{2^\circ\text{ano}}=1,6$, $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}}=1,6$). Comparando estes resultados com os obtidos pelos estudos descritos na literatura, podemos dizer que são convergentes com os estudos de Ferradás et al. (2015), na medida em que estes autores, também, verificaram que os alunos com mais tempo na universidade, ou seja os do 3º ano, tendiam a utilizar mais vezes as estratégias de *self-handicapping* por

comparação com os alunos do 1º ano. Estes estudos afastam-se dos resultados encontrados por Ganda e Boruchovitch (2015), cujos alunos do ensino superior mais novos, usavam estas estratégias mais vezes do que os seus colegas mais velhos.

Relativamente à variável género podemos observar (cf. Tabela 5) que as raparigas registaram oscilações nos valores médios que obtêm, apresentando uma descida do 1º para o 2º ano, voltando a aumentar do 2º para o 3º ano ($\bar{x}_{1^\circ\text{ano}}=1,5$, $\bar{x}_{2^\circ\text{ano}}=1,4$, $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}}=1,5$).

Relativamente ao género estes resultados indicam maior uso das estratégias de *self-handicapping* reivindicado no género masculino em comparação com o género feminino, ($\bar{x}_{\text{rapazes}}=1,4$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}}=1,3$) corroborando com os estudos de Berglas e Jones (1978), Canedo (2014) ou de Harris e Snyder (1986). Neste caso, estes estudos sugeriram que os rapazes utilizavam com maior frequência do que as raparigas as estratégias de *self-handicapping*. Comparando estes resultados com o estudo de Vargas (2018), podemos dizer que as raparigas do 1º ano apresentam agora valores médios ligeiramente superiores aos dos rapazes e no 2º e 3º ano os rapazes apresentaram valores médios superiores por comparação com as raparigas. Podemos, ainda, referir que os resultados do nosso estudo não são convergentes com o estudo de Ganda (2011) ou de Ganda e Boruchovitch (2015) ou ainda de Lima (2016). Nestes estudos constatou-se que o género feminino por comparação com o masculino, usava mais frequentemente as estratégias de *self-handicapping*.

Relativamente ao *self-handicapping* ativo, os rapazes também apresentam valores médios mais elevado do que as raparigas, sobretudo no 2º e 3º ano, no 1º ano a média iguala em ambos os géneros ($\bar{x}_{\text{rapazes}}=1,5$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}}=1,5$). Podemos, ainda, acrescentar com base nos dados da Tabela 5, maiores valores médios no uso do *self-handicapping* ativo por comparação com o *self-handicapping* reivindicado, com predomínio no género masculino. Estes resultados são convergentes com os do estudo de Canedo (2014) e McCrea et al. (2008) que revelaram que os rapazes tendem a usar as estratégias de *self-handicapping* ativo com maior frequência do que as raparigas, o que poderá ter implicações ao nível dos seus desempenhos. Conforme descreve Martin (1998) o sujeito tende a utilizar um conjunto de estratégias de *self-handicapping* ativo e por essa razão torna o sucesso mais difícil, porque aumenta a probabilidade de falhar, usando comportamentos para evitar as tarefas, tais como a procrastinação, uso de drogas, uso de álcool, pouco esforço, entre outras atividades (Berglas & Jones, 1978; Canedo, 2014; Coudevylle et al., 2014; Ferradás et al., 2015). Parece que estes

indivíduos, quando antecipam falhar, evitam a tarefa atribuindo intencionalmente as culpas às situações que criam intencionalmente. Neste caso, para não atribuírem a responsabilidade a sua falta de competência (Miranda et al., 2017, Vargas, 2018). Estes estudantes, os que usavam com maior frequência as estratégias de *self-handicapping*, eram também os que apresentavam atribuições causais externas para justificar os seus sucessos (Ganda, 2011).

Relativamente à variável autoestima nos 3 anos das licenciaturas, os resultados médios dos estudantes do género masculino não são constantes ($\bar{x}_{1^{\circ}\text{ano}}=26,7$; $\bar{x}_{2^{\circ}\text{ano}}=27,7$; $\bar{x}_{3^{\circ}\text{ano}}=26,0$), no caso das raparigas apresenta um decréscimo à medida que aumentam os anos ($\bar{x}_{1^{\circ}\text{ano}}=27,6$; $\bar{x}_{2^{\circ}\text{ano}}=26,6$; $\bar{x}_{3^{\circ}\text{ano}}=26,3$). Este resultado diverge aos do estudo de Mosquera e Stobãus (2006), sugerindo o inverso, os alunos à medida que avançam no ano escolar, tendem a manifestar níveis mais elevados de autoestima. Relativamente ao género podemos observar que as raparigas do 1º ano apresentam valores médios superiores por comparação com os rapazes ($\bar{x}_{\text{raparigas}}=27,6$ vs $\bar{x}_{\text{rapazes}}=26,7$). Também no 3º ano as raparigas apresentam valores médios ligeiramente superiores aos rapazes ($\bar{x}_{\text{raparigas}}=26,3$ vs $\bar{x}_{\text{rapazes}}=26,0$). Estes resultados aproximam-se dos estudos de D' Mello et al. (2018), Mamede et al. (2015), ou seja, as raparigas apresentam maior autoestima do que os rapazes, mas afastam-se dos estudos de Marrero et al. (2003), Pechorro et al. (2017), Rosenberg (1989), Santos e Maia (2003); Simmons e Rosenberg (1975) ou de Tabassum e Ali (2012). Ou seja, os valores médios nos rapazes são tendencialmente superiores aos obtidos pelas raparigas conforme podemos verificar nos alunos do 2º ano ($\bar{x}_{\text{rapazes}}=27,7$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}}=26,6$).

Relativamente à variável autoeficácia, considerando o ano, o género masculino apresentam maiores oscilações ao longo dos 3 anos ($\bar{x}_{1^{\circ}\text{ano}}=33,6$; $\bar{x}_{2^{\circ}\text{ano}}=35,1$; $\bar{x}_{3^{\circ}\text{ano}}=33,8$) do que os seus pares do género feminino ($\bar{x}_{1^{\circ}\text{ano}}=33,1$; $\bar{x}_{2^{\circ}\text{ano}}=33,2$; $\bar{x}_{3^{\circ}\text{ano}}=33,4$) que apresentam um aumento à medida que avançam os anos. Este resultado vai ao encontro do estudo de Dias e Azevedo (2001), os estudantes mais velhos, com mais experiência educacional e conhecimentos têm demonstrado crenças de autoeficácia mais fortes por comparação com os seus colegas mais novos.

Considerando os valores das médias nos rapazes e nas raparigas na variável autoeficácia podemos verificar (cf. Tabela 5), que existe um ligeiro aumento dos valores médios nos rapazes por comparação com as raparigas em todos os anos das licenciaturas, nomeadamente no 1º ano ($\bar{x}_{\text{rapazes}}=33,6$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}}=33,1$), no 2º ano

($\bar{x}_{\text{rapazes}} = 35,1$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}} = 33,2$) e no 3º ano ($\bar{x}_{\text{rapazes}} = 33,8$ vs $\bar{x}_{\text{raparigas}} = 33,4$). Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Betz e Hackett (1983). Outros estudos, por exemplo o estudo de Silva et al. (2014) afasta-se deste resultado, os rapazes apresentam menores níveis de autoeficácia do que as raparigas. Outros estudos, ainda, consideram que não existem diferenças entre o género em relação a autoeficácia (e.g. Barros, Lima, Mól, Silva, & Sousa, 2009; Salvetti, Pimenta, Lage, Oliveira Júnior, & Rocha, 2007).

Com relação à variável rendimento académico objetivo, cf. Tabela 5, os valores médios dos rapazes, à medida que se avança no ano da licenciatura, apresentam uma diminuição ($\bar{x}_{1^\circ\text{ano}} = 14,5$; $\bar{x}_{2^\circ\text{ano}} = 14,3$; $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}} = 13,6$). Este resultado afasta-se dos resultados encontrados por Clifton, Perry, Stubbs e Robert (2004), os alunos de anos mais avançados são mais eficientes nas tarefas e apresentam melhor rendimento académico. No que diz respeito aos valores médios obtidos pelas raparigas durante os três anos da licenciatura, não diferem muito em termos de valores absolutos, mas mesmo assim é possível verificar um menor decréscimo do 1º para o 3º ano ($\bar{x}_{1^\circ\text{ano}} = 14,4$; $\bar{x}_{2^\circ\text{ano}} = 13,8$; $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}} = 14,3$), do que os rapazes. Este resultado aproxima-se do verificado nos estudos de Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), Mamede et al (2015), Tarabashkina e Lietz (2011), Valadas, Araújo e Almeida (2014). Estes estudos apontam para maiores desempenhos académicos do género feminino do que do género masculino. Referem, ainda, que as raparigas tendem a se prepararem melhor para as avaliações do que os seus colegas rapazes.

Na continuação apresentam-se os coeficientes de correlação (*produto-momento de Pearson*) entre os resultados obtidos das variáveis *self-handicapping* reivindicado, *self-handicapping* ativo, autoestima, autoeficácia e rendimento académico objetivo dos estudantes, separando os participantes por género e ano da licenciatura.

Tabela 6

Correlações de acordo com o género no 1º ano

	SH-Ativo		Autoestima		Autoeficácia		Nota acesso Ensino Superior	
	M	F	M	F	M	F	M	F
SH- Revindicado	0,73**	0,83**	-0,25	-0,06	-0,18	-0,04	-0,09	-0,27*
SH-Ativo			-0,20	-0,07	-0,14	-0,05	-0,11	-0,20
Autoestima					0,13	0,01	0,24	0,25*
Autoeficácia							0,12	0,09

**p≤,01;p*≤,05

Considerando os resultados apresentados na Tabela 6, podemos referir que no 1º ano da licenciatura as correlações são baixas e sem significado estatístico. Ou seja, embora as correlações não assumam significado estatístico, são negativas entre as estratégias de *self-handicapping* e as restantes variáveis o que está de acordo com a literatura (e.g. Canedo, 2014; Canedo et al., 2018; Coudevylle et al., 2008; Coudevylle et al., 2014; Finez et al., 2012; Richards et al., 2002). Estes estudos indicaram que a autoestima e as estratégias de *self-handicapping* correlacionavam negativamente, assim um individuo com autoestima baixa apresenta maior probabilidade de usar mais vezes as estratégias de *self-handicapping* (Rodríguez et al., 2004), também os estudos de Mehdizadeh et al. (2018) entre as estratégias de *self-handicapping* e autoeficácia estão correlacionadas negativamente. Os estudos de Nosenko et al. (2014), Snyder e Smith (1982) apresentam as estratégias de *self-handicapping* como uma variável preditora dos *deficits* ao nível de autoeficácia. Relativamente às correlações das variáveis motivacionais com o rendimento académico podemos referir, a partir dos dados da Tabela 6, que apenas se registam duas correlações com significado estatístico no género feminino. Assim, verifica-se uma correlação negativa moderada entre o *self-handicapping* revindicado e o rendimento objetivo ($r = -0,27$) nas raparigas. Conforme já referimos as estratégias de *self-handicapping* em alguns estudos tendem a se relacionar negativamente com os resultados académicos dos estudantes (Akin, 2014; Canedo et al., 2018; Gadbois & Sturgeon, 2011; Ganda, 2011; Martin & Riveiro, 2017; Midgley e

Urdan, 2001; Schwinger et al., 2012; Schwinger et al., 2014). Noutros estudos sugerem que alguns alunos estão mais preocupado em proteger a sua autoestima do que o seu desempenho, o que leva estes estudantes ao uso mais frequente das estratégias de *self-handicapping* e por consequente a prejudicar o seu desempenho (Miranda et al., 2017; Zuckerman et al., 1998). Os utilizadores destas estratégias tendem a proteger a sua autoestima a curto prazo e o resultado a longo prazo, prejudicando, assim, o seu desempenho (Zuckerman et al, 1998).

Assim, também podemos verificar na Tabela 6, a existência de uma correlação positiva com significado estatístico entre a autoestima e o rendimento objetivo, também no género feminino ($r=0,25$). Este resultado vai ao encontro do verificado no estudo de Arshad et al. (2015) estes autores verificaram correlações com significado estatístico positivo entre a autoestima e o rendimento académico. Os estudos de Quiles e Espada (2009) e de Cuadras (2012) sugerem a existência de uma relação recíproca entre autoestima e rendimento. Estes autores concluem, que um individuo que apresenta resultados académicos positivos, tendencialmente, apresentará uma autoestima elevada. Por outro lado, estes bons resultados também podem aumentar a estima dos estudantes. No mesmo sentido vai o estudo de Mohammad (2010), uma autoestima elevada pode ser um fator importante para um desempenho académico elevado. Este estudo também sugere diferenças significativas positiva entre o desempenho académico e a autoestima, diferencias significativas entre o género e o rendimento académico. O estudo de Rosli et al. (2012) sugere que estudantes com autoestima elevada tendem a apresentar melhor desempenho académico, e que estas variáveis estavam correlacionadas positivamente. Todavia, estes resultados afastam-se dos estudos de Baumeister et al. (2003), D`Mello et al. (2018), Mamede et al. (2015), Marsh e O' Mara- Eves (2008). Estes últimos estudos não encontraram relação significativa entre autoestima e o desempenho académico, corroborando com o resultado do nosso estudo no que diz respeito aos rapazes, não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre esta variável e o rendimento académico.

Tabela 7

Correlações de acordo com o género, no 2º ano

	SH-Ativo		Autoestima		Autoeficácia		Nota acesso Ensino Superior	
	M	F	M	F	M	F	M	F
SH- Revindicado	0,79**	0,85**	-0,32	-0,00	-0,29	-0,00	-0,30	-0,08
SH- Ativo			-0,33	-0,06	-0,16	-0,11	-0,19	-0,06
Autoestima					0,30	0,19	0,016	0,08
Autoeficácia							0,11	0,14

**p≤,01;p*≤,05

Relativamente aos alunos do 2º ano, como podemos observar na Tabela 7, também não se verificam correlação com estatisticamente significativas entre as estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoeficácia e o rendimento objetivo dos alunos. Convergente com estes resultados, são os apresentados por Mamede et al. (2015), D'Mello et al. (2018) ou Lima (2016). Ou seja, não se verificaram relações estatisticamente significativas entre as estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoeficácia e o rendimento académico dos estudantes. Embora estes resultados não apresentem correlações com significado estatístico, à semelhança dos resultados com os alunos do 1º ano, apresentam-se negativas. Assim as estratégias de *self-handicapping* e a variável autoestima relacionam-se negativamente com o rendimento académico como foi verificado na literatura (e.g. Akin,2014; Canedo et al., 2018; Gadbois & Sturgeon, 2011; Ganda, 2011; Martin & Riveiro, 2017; Midgley e Urdan, 2001; Schwinger et al., 2012; Schwinger et al., 2014). Os estudos Costa et al., 2014; Dias e Azevedo, 2001, Herrera e Moreno, 2017) sugerem uma relação positiva entre autoeficácia e rendimento académico, o que não foi verificado no nosso estudo.

Por último, na Tabela 8, apresentamos os resultados das análises correlacionais para o 3º ano das licenciaturas.

Tabela 8

Correlações de acordo com o gênero no 3º ano

	SH- ativo		Autoestima		Autoeficácia		Nota acesso Ensino Superior	
	M	F	M	F	M	F	M	F
SH- Revindicado	0,79**	0,74**	0,020	0,023	-0,15	-0,09	-0,30	-0,29*
SH-Ativo			0,015	-0,052	-0,24	-0,18	-0,15	-0,46**
Autoestima					0,24	0,19	0,05	0,13
Autoeficácia							0,21	0,05

**p≤,01;p*≤,05

Como podemos verificar na Tabela 8, registam-se apenas duas correlações moderadas com significado estatístico, no gênero feminino, entre o *self-handicapping* revindicado e o rendimento académico objetivo ($r = -0,29$) e entre o *self-handicapping* ativo e o rendimento objetivo ($r = -0,46$). Como foi referido anteriormente, as estratégias de *self-handicapping* são utilizadas com frequência para regular as ameaças à autoestima, causada pelo medo de falhar em relação ao rendimento académico, resultando (Schwinger et al., 2014). Podemos considerar que este resultado se aproxima do encontrado por Canedo (2014), Gadbois & Sturgeon (2010), Ganda (2011), Martin & Riveiro (2017), Midgley e Urdan (2011), Rhodewalt e Tragakis (2002); Schwinger et al. (2012), Schwinger et al. (2014); Vargas (2018). Também conforme já referido anteriormente, os estudantes que usam com maior frequência estratégias de *self-handicapping* tem maior probabilidade de obter baixo rendimento académico. As restantes correlações com significado estatístico referem-se às relações entre as duas dimensões da escala de *Self-handicapping* ($r_{\text{rapazes}} = 0,79$) e ($r_{\text{raparigas}} = 0,74$) (cf. Tabela 8).

Tomando em consideração as oscilações nos valores médios nas variáveis em estudo, foi nosso objetivo perceber se essas oscilações nas médias eram ou não estatisticamente significativas. Para o efeito realizamos um teste *F Manova 4x2*. Os

resultados sugerem a não existência de efeitos com significado estatístico entre o ano e o género. Apenas se registaram efeitos simples relativamente ao ano na variável autoestima ($F = 2,903$; $p=0,05$, $\eta^2 =0,017$). A partir do teste de *Bonferroni* podemos apreciar os contrastes, que se verificaram apenas entre os alunos do 1º e 3º ano, registando-se maiores valores médios no 1º ano. Comparando estes resultados com a literatura podemos dizer que os nossos resultados se afastam dos resultados de Fonseca, Santos, Tap, & Vasconcelos (2004) ou de Mosquera e Stobäus (2006). Os efeitos simples relativamente ao género registaram-se apenas na variável autoeficácia ($F = 5,281$; $p=0,02$, $\eta^2 =0,016$) a favor dos rapazes. Estes resultados aproximam-se dos estudos de Betz e Hackett (2003) ou de Lent et al. (1991) referem que os rapazes apresentam valores mais elevados do que as raparigas e afastam-se dos estudos de Silva et al. (2014) e de Saunders et al. (2004).

Como complemento às análises já apresentadas anteriormente, apresentam-se de seguida os resultados da regressão linear. Estas análises têm como objetivo conhecer o contributo específico das estratégias *self-handicapping*, da autoeficácia e da autoestima na explicação do rendimento académico objetivo dos estudantes. Para esta análise consideramos os estudantes separados por grupo e género. Assim, de seguida descrevem-se os resultados obtidos nos vários passos em que decorreu a análises da regressão com procedimento *stepwise*. Importa ainda referir que se considerou o rendimento objetivo dos alunos como variável dependente. Como podemos observar na Tabela 9 nenhuma variável foi inserida nos modelos tomando o género masculino, nos 3 anos da licenciatura.

Tabela 9

Análises de regressão de acordo com o ano das licenciaturas e o género

Género	Ano	Modelo	R²	Beta	t	p	T	VIF
		1 ^a	0,074	-0,272	-2,348	0,022	1,000	1,000
Feminino	1 ^o	2 ^b	0,134	-0,267	-2,365	0,021	1,000	1,000
				0,245	2,170	0,034	1,000	1,000
Feminino	3 ^o	1 ^a	0,212	-0,460	-3,878	0,000	1,000	1,000

1^a *Self-handicapping*- revindicado; 2^b Autoestima; 1^a *Self-handicapping*- ativo

Uma análise aos valores da Tabela 9 permite-nos referir que os valores da multicolinearidade, que se avalia pelos índices de tolerância, que devem ser próximo de 1, e VIF (*variance inflation factor*), que devem ser menores de 3,3 (Diamantopoulos & Siguaw, 2006), indicando-nos que as variáveis não estão correlacionadas. Permitindo-nos confiar nos resultados obtidos. Assim, podemos, referir, que no 2^o ano das licenciaturas se verificou que as variáveis independentes (autoestima, *self-handicapping* e autoeficácia) não explicam a variabilidade da variável dependente, rendimento académico objetivo. Assim obteve-se apenas um modelo para o género feminino para cada ano, 1^o e 3^o ano. Assim, no 1^o ano a variável *self-handicapping*-revindicado explica 7,4 % da variabilidade do rendimento objetivo e a autoestima explica 6% e no seu conjunto estas variáveis explicam 13,4% da variância do rendimento objetivo nas raparigas. No 3^o ano das licenciaturas as análises de regressão mostraram também apenas um modelo para o género feminino, em que o *self-handicapping* ativo explica 21,2% da variabilidade do rendimento académico objetivo.

Este resultado pode apontar para a necessidade alguma diferenciação ao nível do uso destas estratégias de *self-handicapping* entre rapazes e raparigas, sobretudo no 1^o e 3^o ano das licenciaturas. Neste caso, estes resultados podem sugerir a necessidade de uma intervenção psicopedagógica logo no 1^o ano de forma a identificar o uso destas estratégias de *self-handicapping* sobretudo entre as raparigas de forma a prevenir o seu uso, ou pelo menos para que inibam o uso das estratégias de *self-handicapping* ativo,

porque são mais prejudiciais. Importa, também que os educadores estejam atentos às alunas do 3º ano, pois as estratégias de *self-handicapping* ativo explicam 21,2% da variabilidade do rendimento académico. O uso destas estratégias é prejudicial para o desempenho académico destas jovens (Chen, Sun e Wang, 2018; Clarke e MacCann, 2016).

CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A partir dos resultados já apresentados e refletidos, importa recapitular que no contexto universitário existem dificuldades diversas que podem prejudicar a motivação para aprender e conseqüentemente o rendimento e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Almeida et al., 2000; Cunha e Carrilho, 2005; Santos et al., 2011) e que a motivação académica se define-se como um processo psicológico que orienta e faz ao indivíduo persistir na tarefa (Miranda & Almeida, 2009, 2011). Também a partir da revisão da literatura apresentada nos fica a ideia de que os alunos mais motivados são aqueles que tendencialmente apresentam melhores resultados (Boruchovitch et al., (2017); Canedo, 2014; Covington, 1992, Miranda & Almeida, 2009). Por outro lado, existem estudantes que procuram o sucesso envolvendo-se na tarefa e nas aprendizagens e enfrentam os problemas com otimismo. Por outro lado, outros estudantes evitam as tarefas por temerem o fracasso e tendem a usar estratégias de autoproteção como por exemplo as estratégias de *self-handicapping* (Ganda, 2011; Miranda et al., 2017; Vargas, 2018). Como referimos anteriormente as estratégias de *self-handicapping* são consideradas um mecanismo motivacional de autoproteção, resultado de um conjunto de obstáculos reais ou imaginados, criados propositadamente pelo sujeito e que dificultam o bom sucesso na tarefa (Canedo et al., 2014; Miranda et al., 2017; Vargas et al., 2018). Estes indivíduos sentem-se inseguros das suas capacidades e nos seus desempenhos e, por essa razão desencadeiam um processo motivacional orientado para proteger a sua autoestima e competência (Ganda, 2011), protegem seu ego, mas prejudicando o seu desempenho (Berglas e Jones, 1978; Miranda et al, 2017; Vargas,2018).

De um modo geral os estudos no tema confirmaram a existências de dois tipos de estas estratégias: *Self-handicapping* ativo e *self-handicapping* revindicado. Assim,

relativamente ao *self-handicapping* ativo, os indivíduos executam comportamentos para desculpar o seu insucesso antes de alguma avaliação, tais como: procrastinar, uso de drogas, álcool, trabalho em excesso, entre outros. No *self-handicapping* revindicado os sujeitos só verbalizam comportamentos antes de uma avaliação ou eventos que podem ser reais ou imaginados, por exemplo: não dormir bem na noite anterior (Berglas & Jones, 1978; Canedo, 2014; Ferradás et al., 2015; Coudevylle et.al., 2014; Miranda et al., 2017; Vargas et al., 2018). Neste caso, estes indivíduos usam estas estratégias mesmo antes de saber o resultado dos seus desempenhos, para no caso de insucesso terem uma desculpa a apresentar, e no caso de sucesso podem assim aumentar o seu desempenho e dar a ideia de que apesar das dificuldades, conseguiu ter bons resultados (Berglas & Jones, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2015). Levando em consideração a teoria do auto valor de Covington (1984, 2000), os alunos tendem naturalmente a preservar e a manter uma imagem positiva de si, assim como a apresentarem perceções positivas das suas capacidades. Por isto, a perceção do valor sobre si próprio, depende fortemente do desempenho da pessoa e de acordo com este autor existe uma interdependência entre a habilidade, o desempenho e autoestima, explicando, assim, como é que alguns comportamentos dos alunos podem ser melhor compreendidos a partir da ideia de autoproteção da competência. Também, foi possível verificar, a partir da revisão efetuada, e que a autoestima e a autoeficácia serão um preditor do rendimento académico. Assim, um estudante com autoestima elevada acredita em si e espera ter bons resultados e tendencialmente, envolve-se com a tarefa, é mais otimista e enfrenta as dificuldades com mais realismo. Por outro lado, um estudante com baixa autoestima sente-se culpado quando os seus resultados são pouco satisfatórios, tende a ser mais ansioso e preocupado com a opinião dos outros (Zomer, 2014). Os alunos que desenvolvem perceções positivas de autoeficácia confiam em si próprio e estão mais recetivos para se envolverem com a tarefa (Sucesso et al., 2016).

Assim, a partir deste enquadramento teórico foi definido como objetivo principal para esta investigação estudar as relações entre as estratégias de *self-handicapping*, a autoestima, a autoeficácia e o rendimento académico objetivo num grupo de alunos da Universidade da Madeira. Procuramos ainda dar um contributo para a validação de instrumentos na área da motivação em alunos do Ensino Superior, nomeadamente da Escala de Estratégias de *self-handicapping* (Martin, 1998). Os resultados desta validação foram apresentados no capítulo 2. Assim, o estudo dimensionalidade desta

escala revelou uma estrutura bifatorial, aproximada à encontrada por Canedo (2014) e não à do seu autor (Martin, 1998), escala trifatorial. Os valores da consistência interna foram adequados oscilando tais coeficientes entre 0,84 e 0,93 (DeVellis, 1991; Maroco & Garcia Marques, 2006).

Na variável *self-handicapping* reivindicado os valores médios dos alunos do 1º ano são constantes ao longo dos 3 anos, apresentando os rapazes maiores valores médios do que as raparigas. Relativamente ao *self-handicapping* ativo, os rapazes também apresentam valores médios mais elevado do que as raparigas, sobretudo no 2º e 3º ano, no 1º ano a média iguala em ambos os géneros. Relativamente à variável autoestima, apesar das oscilações verificadas de acordo com o ano, os valores médios obtidos pelos rapazes são tendencialmente inferiores aos das raparigas. Em relação à variável autoeficácia verificam-se resultados opostos aos anteriores, ou seja, os valores médios obtidos pelos rapazes são superiores aos das raparigas. Finalmente, relativamente ao rendimento, valores comunicados pelos alunos, podemos constatar que apenas no 3º ano é que as raparigas apresentaram valores médios mais elevados.

Considerando agora os estudos correlacionais entre as variáveis, podemos constatar que as correlações, maioritariamente, não assumem significado estatístico. No entanto importa realçar as correlações verificadas no grupo das raparigas do 1º ano entre a nota de acesso ao ensino superior e as estratégias de *self-handicapping* reivindicado (correlação negativa) e entre a nota de acesso ao ensino superior e a autoestima (correlação positiva). No 3º ano registaram-se apenas correlações negativas entre as variáveis *self-handicapping* reivindicado e rendimento académico e entre *self-handicapping* ativo e rendimento académico, também apenas nas raparigas.

Os resultados de comparação das médias apontaram para a não existência de efeitos com significado estatístico entre o ano e o género. Apenas se registaram efeitos simples relativamente ao ano na variável autoestima, verificando-se contrastes entre os alunos do 1º e 3º ano, registando-se maiores valores médios no 1º ano. Os efeitos simples relativamente ao género registaram-se apenas na variável autoeficácia a favor dos rapazes. Finalmente, a partir dos resultados da análise da regressão podemos perceber que na equação de regressão entram dois modelos na explicação do rendimento das raparigas do 1º ano explicando as variáveis *self-handicapping* reivindicado e autoestima 13, 4 % da variabilidade no rendimento académico. No 3º ano a variável

self-handicapping ativo explica 21,2% dessa mesma variabilidade no rendimento obtido pelas raparigas.

De forma geral, podemos a partir daqui tirar algumas implicações para a prática sobretudo ao nível da necessidade do acompanhamento de alguns destes que referem maior uso das estratégias de *self-handicapping* ativo (Schwinger et al, 2014).

Através de entrevistas a estes estudantes é necessário perceber melhor as suas crenças sobre a autoestima e autoeficácia para de forma mais eficaz delinear intervenções mais ajustadas, para que os estudantes possam sentir-se mais confiantes e responsáveis pelo seu desempenho académico.

Como limitações do estudo podemos apresentar, as relacionadas com o *design* metodológico, uma vez que centramos o nosso esforço em apenas uma universidade, e na amostragem que é por conveniência e ainda baseamo-nos, sobretudo nas suas perceções.

Apesar destas limitações, esperamos que os dados obtidos possam ser úteis para melhor compreender a motivação e os processos de adaptação dos estudantes no ensino superior. Importa referir que a presente investigação faz parte de um projeto de investigação que procura conhecer as motivações para aprender em estudantes da Universidade da Madeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akin, U. (2014). 2x2 achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(5), 431-441.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.). *Ensino Superior*. (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967. doi:10.1037/0022-3514.66.5.950
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento

- acadêmico: um estudo sobre as vivências dos universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Orgs.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior* (pp.167-187). Braga, Portugal.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem socio - cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 16(1,2), 111-119.
- Almeida, L., & Freire, T. (2010). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro, (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Amaro, H. D., Semprebon, E., Júnior, E. A., & Dezevecki, A. F. (2016). Influência da procrastinação académica na autoavaliação de desempenho de acordo como nível de autoeficácia do docente. *Revista Universo Contábil*. 12(4), 48-67.
- Arshad, M., Zaidi, S. M., & Mahmood, K. (2015), Self-esteem & academic performance among university students. *Journal of Education and Practice*. 6(1), 156-162
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New Jersey: Van Nostrand, Company. Acedido a partir de <https://pt.scribd.com/document/335604357//atkinson-1964-an-introduction-to-motivation>
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. (pp. 9-23). Campinas: Editora Alínea.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck; M. S. R. Guimarães. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 126- 144). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A., & Shunck, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self- motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 586-598.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychology*, 44(9), 1175-1184. doi: 0003-066X/89/\$00.75

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barros, M. A., Lima, C. F., Mól, A. L. S., Silva, E. S., & Souza, R. K. S. (2009). Autoeficácia e atributos socio demográficos: um estudo empírico com participantes de um congresso de gestão de pessoas. *Interciência*, 1(2), 1-14.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4(1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Berglas, S., & Jones, E., (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- 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(3), 329-345. doi: 10.101/0001-8791(83)9004-5
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*. 55(5), 619-621. Acedido a partir de <http://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010>
- Borrvalho, A. F. G. L. (2005). *Self-handicapping escolar: Uma estratégia motivacional*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Boruchovitch, E., Almeida, L. S., & Miranda, L. (2017). Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis, In E. Boruchovitch, R. G. Azzi & A. Soligo (Orgs.), *Temas em Psicologia Educacional: Contribuições para a Formação de Professores* (pp. 37-60). Campinas: Mercado de letras.
- Branden, N. (2010). *Como Melhorar su Autoestima*. Barcelona: Paidós. Acedido a partir de http://incoin.edu.mx/assets/como-mejorar-su-autoestima_nathaniel-branden2.pdf
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2007). Educational productivity in higher education: An examination of part of the walberg educational productivity model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 45-65. doi:10.1080/09243450600797711
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1). 1-41.
- Bunker, M., & Ball, A. D. (2009). Consequences of customer powerlessness: Secondary control. *Journal of Consumer Behavior*, 8(5), 268- 283. doi: 10.1002/cb.287
- Bzuneck, J. A. (2010). As Crenças de Autoeficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, (116-133). Petrópolis: Editora Vozes.

- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e Sucesso Escolar: Variáveis Pessoais dos Alunos* (pp.173-213). Braga: ADIPSIEDUC.
- Cabanach, G. R., Arias, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self- esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *Journal of Applied Psychology*. 4(3-1), 51-57. doi: 10.11648/j.ajap.s.2015040301.19
- Canedo, M. M. (2014). *Self- handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: Su relación con la autoestima y las metas de logro* (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña. Galiza. España.
- Canedo, M. M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2018). Profiles of self-handicapping and self-esteem, and its relationship with achievement goals. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 545-554. Acedido a partir de doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Nuñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408– 414. doi:10.7334/psicothema2018.155
- Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self- esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology*. 4(3-1), 51-57, doi: 10.11648/j.ajap.s.2015040301.19
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Report*, 121(5), 690-704, doi: 10.1177/0033294117735333
- Clarke, I., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviors: Edeedend from the self-handicapping scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11. doi: 10.1016/j.paid.201.03.080
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Robert, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(8), 801 – 828.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito com estudantes universitários de Moçambique. In A. M. Araújo, A. A. Martins, A. F. Alves, A. O. Amaral, & L. S. Almeida. *Atas do II*

Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Desempenho. (pp.129-138). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

- Comissão Europeia, (2013), Acedido a partir de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&from=nl>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a perceção da autoeficácia académica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2(1), 307-314.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., Martin Ginis, K. A., & Famose, J. P. (2014). Les strategies: d' auto-handicap: Fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie Française*, 60(15), 263-283.
- Coudeville, G. R., Ginis, K. M, & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality, Society for Personality Research*, 36(3), 391-398.
- Coopersmith, S. (2007). *The antecedents of self-esteem*. 2nd ed. Universidade de Michigan: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith self-Esteem inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press. Acedido a partir de https://books.google.pt/books?id=WUTkZke7YdkC&pg=PR7&hl=pt-%20pt&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Covington, M. V. (1984). The self- worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementar School Journal*, 85(1), 5-20. doi: 10.1086/461388
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V., & Müelle, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation. An approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*. 13(29), 157-176. doi: 10.1023/A: 1009009219144
- Cuadras, M. R. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado a aulas de educación primaria* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona, España. Acedido a partir de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1009/2012-11_14_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9(2), 215-224.
- D` Mello, L. Monteiro, M., & Pinto, N. (2018). A study on the self Esteem and academic performance among the students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy*. 2(1). 1-7.

- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Diamantopoulos, A., & Siguaaw, J. A. (2006). Formative versus reflective indicators in organizational measure development: a comparison and empirical illustration. *British Journal of Management*, 17(4), 263-282.
- Dias, G. F., & Azevedo, M. (2001). Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso académico. *Anais da Educação e Desenvolvimento*, 2, 379- 393.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2012). Acedido a partir de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/398.htm>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2013). Acedido a partir de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/398.html>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). Acedido a partir de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- Ducan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Dweck, S. C. (2000). *Self- Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Eccles, J., & Wigfiel, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Sahn-Maxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132) Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Erbolato, R. M. (2000). Gostando de si mesmo: a autoestima. In, A. L. Néri; S. A. Freires. (Orgs). *E por falar em boa velhice* (pp 33-38) São Paulo: Papirus.
- Faría, L. (2014). Motivação para a competência, desempenho e sucesso: Reflexões e contributos para a intervenção psicopedagógica. In A. M. Araújo, A. A Martins, A. F. Alves, A. O. Amaral, & L. S. Almeida. *Atas do II Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. (pp.25-30). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.
- Ferradás, M., Freire, C., Regueiro, B., Pinheiro, I., Rodríguez, S., & Valle, A (2015). Estrategias de self-handicapping en estudiantes universitarios. Diferencias entre cursos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. (01) 063-066. doi:10.17979/reipe.2015.0.01.345
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicapping for men and women: Atask- avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. doi: 10.1006/jrpe.1999.2261
- Ferreira, J. B., Seco, G. M., Canastra, F., Dias, S. I., & Abreu, M. O. (2011). Éxito y fracaso académico en la enseñanza superior: Conceptos, factores y estrategias de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(2), 28-40. Acedido a partir de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/26>

- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., Cleveland, C., & Tice, D. M. (2012). Trait self-esteem and claimed self-handicapping motives in sports situations. *Journal of Sports Sciences*, 30(16), 1757-1765.
- Fonseca, M., Santos, R., Tap, P., & Vasconcelos, M. L. (2004). Análise da autoestima em função da situação socioeconómica, do sexo e da idade. In J. Ribeiro, I. Leal. (Org). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, (pp. 67-72). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M., & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal em mapa e em número*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação em Portugal. Acedido a partir de em: https://www.a3es.pt/sites/default/files/R4_MAPAS&Nos.pdf
- Freitas, H. N., Raposo, N. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188. Acedido a partir de em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1191>
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. doi:10.1348/000709910X522186
- Ganda, D. R. (2011). *Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de formação de professores* (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, Brasil.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudios de Psicología*, 32(3), 417-425. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. Acedido a partir de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v21n2/2175-3563-pusf-21-02-00331.pdf>
- Godoi, C. K., Freitas, S. M., & Carvalho, T. B. (2011). Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 30-54.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458.
- Henriques, H., Marchão, A., & Mourato, J. (2015). A democracia e o ensino superior politécnico português: O caso do instituto politécnico de Portalegre (década de 80 do séc. XX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 173-196. doi: Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.009>
- Hernández, L. F., & Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.

- Herrera, P. G., & Moreno, E. O. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Rei Do Crea*, 6(14), 156-169. doi: 0000-0003-0558-1513
- Hill, A., & Hill, M. M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Lisboa Edições.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação e normalização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- James, W. (1890). The consciousness of self. In W. James (Ed.). *The Principles of Psychology* (pp.650-913). New York: Nalanda Digital Library. Acedido a partir de: http://library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_I.pdf
- Kim, H., Lee, K., & Hong, Y. (2012). Claiming the validity of negative in-group stereotypes when foreseeing a challenge: A self-handicapping account. *Self and Identity*, 11(3), 285-303. doi: 10.1080/15298868.2011.561560.
- Kinon, M. D., & Murray, C. B. (2007). A profile of the collage self-handicapping. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da universidade do porto. In J. Tavares, & R. Santiago (Org). *Ensino Superior* (pp. 75-106). Porto: Porto Editora.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relations to science – based career choice. *Journal of Counseling Psychology* 38(4), 424.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Levesque, M. J., Lowe, C.A., & Mendenhall. (2001). Self-handicapping as a method of self-presentation: An analysis of costs and benefits. *Current Research in Social Psychology*, 6(10), 221-237.
- Lima, C. M. (2016). *O uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciaturas*. (Teses de Conclusão de curso). Universidade de Campinas. Campinas, SP. Brasil.

- Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammend, A. I. (2015). Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among undergraduate students of ahmadi bello university, zaria, nigeria. *Psychology*, 6(15), 1995-2003.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos autorregulatórios em alunos do 3º ciclo do ensino básico: Contributos da autoeficácia e da instrumentalidade*. (Teses de Doutoramento). Universidade do Minho. Braga.
- Mamede, S. P. N., Marques, A. V. C., Rogers, P., & Miranda, G. J. (2015). Determinantes psicológicos do desempenho académico em ciências contábeis: Evidências do Brasil. *Brazilian Business Review*, 12, 54-75. doi:10.15728/brconf.2015.3
- Marrero, R. J., Aznar, M. P., Abella, M. C., & Fernández, I. I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*. 29(123), 51-78.
- Martin, A. J. (1998). *Self-Handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective* (Doctoral Thesis). University of Western Sydney, Macarthur. Australia.
- Martín, A. N., & Riveiro, J. M., (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*. 23(2), 115-121. Acedido a partir de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300192>
- Marsh, H., & O' Mara-Eves, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552
- Maroco, J., & García -Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L, Milner, B. J., & Eteele, N. L. (2008). The worker scale: developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970.
- Mehdizadeh, I., Rajaeepoor, S., Hoveida, R., & Salmabadi, M. (2018). The role of academic self-efficacy and academic procrastination. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 11(3), 105-110. doi: 10.29252/edcbmj.11.03.13
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143 – 1146. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.264
- Midgley, M., & Urdan, T. (2001). Academic self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61 – 75.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143.

- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, 10, 36-61.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia Educação e Cultura*. 15(2), 272-286.
- Miranda, L., & Almeida, L. A. (2014). Inventário de metas académicas (IMA). In L.S. Almeida, M.R. Simões, & M.M. Gonçalves (Eds.), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (pp. 135-151). Coimbra: almedina.
- Miranda, L. Boruchovitch, E., & Ganda, D. (2017). Contributo para a validação da escala de estratégias autoprejudiciais em alunos do ensino secundário português. *Revista Amazónica*, 9(2), 8-22.
- Mohammad, A. (2010). Relationship Between self- esteem and academic achievement amongst pre- university students. *Journal of Sciences*, 10(20), 2474-2477. doi:10.3923/jas.2010.2474.2477
- Monteiro, A. P. (2009). *Estudo do (in) sucesso a matemática no 6º e 9º ano de escolaridade- autorregulação e procrastinação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Mosquera, J. J., & Stobäus, C. D. (2006). Autoimagem, autoestima e autorrealização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(1), 83-88.
- Nosenko, D., Arshava, I., & Nosenko, E. (2014). Self- handicapping as a coping strategy: Approaches to conceptualization. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(3), 157-166.
- Ospino, G. A., Barbosa, C. P., Suescún. J., Oviedo, H. C., Herazo, E., & Arias, A. C. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*. 15(2), 29-39. doi: 10.11144/javerianacali.PPSI15-2.vdea
- Olson, J. M., Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (2008). *Social psychology alive*. Ontário: Néilson.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria Cognitiva: Conceitos Básicos*. (pp.97-114). Porto Alegre: Artmend.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research*. 2 (pp. 95-122). Greenwich: Age Publishing.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e autoestima. In A.F. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (pp. 632-640). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. (2011). Validação da escala de autoestima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de*

- Medicina*, 25(5/6). Acedido a partir de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/am/v25n5-6/v25n5-6a02>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies learning questionnaire (MSLQ)*. Washington, DC: Office of Educational Research to Improvement
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pinheiro, M. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: Uma proposta de operacionalização. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Org). *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas - Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 219-232). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento académico: Um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*. 3(21) 515-522. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311192>
- PORDATA. (2018). *Base de dados Portugal Contemporâneo*. Acedido a partir de: <https://www.pordata.pt/>
- Prates, E. A. R., Joly, M. C., Dias, A. S., & Almeida, L. S. (2011). Competências de estudo e motivação para a universidade. In A. S. Ferreira, D. R. Silva, R. Lima, A. Verhaeghe, L. S. Almeida, & S. Fraga (Eds.). *Atas do VIII Congresso Ibero Americano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.96-107). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Pullman, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6) 559–564. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.017
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a autoestima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Ramos, S. I. (2013). Motivação académica dos alunos do ensino superior. *O Portal dos Psicólogos*. Acedido a partir de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>
- Reis, I. G. F. (2012). *Praticas educativas parentais (perfeccionismo e critica), autoestima, autoconceito académico, motivação e self-handicapping*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa. Portugal.

- Reis, I. G. F., & Peixoto, F. (2013). Os meus pais só me criticam: Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. *Análise Psicológica*, 4(31), 343-358.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rhodewalt F., & Tragakis M. (2002). Self-handicapping and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. In J. Forgas, & K. Williams (Eds.). *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives*, (pp.121 – 143). Philadelphia: Psychology Press.
- Rhodewalt, F., & Hill, K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4), 397-416. Acedido a partir de https://sci-hub.tw/10.1207/s15324834basp1604_1
- Richards, H. D., Johnson, G., Collins, D. J., & Wood, J. E. (2002). Predictive hability of self-handicapping and self-esteem in physical activity achievement context. *Personality and Individual Differences*, 32(4), 589- 602. Acedido a partir de <file:///C:/Users/Fernando%20y%20Raquel/Downloads/richards2002.pdf>
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358. Acedido a partir de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2>
- Rosenberg, B. M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Middletown, CT, England: Wesleyan University Press
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A. Nuñez, J. C., & Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625- 631.
- Rosli, Y., Othman. H., Ishak, I., Lubis, S. H., Mohd, N. Z., & Omar, B. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of university kebangsaan malaysia, kuala lumpeer campus. *Procedia- Social and Behavioral Sciencies*, 60,582-589.
- Salveti, M. G., Pimenta, C. A. M., Lage, L. V., Oliveira Junior, J. O., & Rocha, R. O. (2007). Autoeficácia e sintomas depressivos em doentes com dor crônica. *Revista de Psiquiatria Clínica*. 34(3), 111- 117. doi: 10.1590/ S0101-60832007000300002
- Sampaio, R., Polydoro, S., & Rosario, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*,42, 119-142.

- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos Universitários do 1º Ano. *Análise Psicológica*, 2(9), 205-217.
- Santos, J., & Pinheiro, M. (2010). Assiduidade às aulas, satisfação com o curso e estratégias de motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Org.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas - Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp.362-370). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 15(2), 283-290.
- Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise fatorial confirmatória e validação portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes. A study of african american high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90. Doi:1023/A:1027390531768
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3) 395-403.
- Schultheisz, T. S., & Aprile, M. R. (2013). Auto-estima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilibrio Corporal e Saúde*. 5(1), 36-48.
- Silva, I., & Mettrau, M. B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina*, 1(2), 216-234. Acedido a partir de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/8664/7261> pdf.
- Silva, I. A., & Marinho, I. G. A. (2003). Autoestima e relações afetivas. *Universitas Ciências da Saúde*. 1(2), 229-237.
- Silva, J., Beltrane, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R., & Oliveira, A. V. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. doi: 10.1590/2175-3539/2014/018370
- Simmons, R., & Rosenberg, F. (1975). Sex, sex roles, and self-image. *Youth Adolescence*, 4, 229-258.
- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary, & H. Mirels (Eds.), *Integrations of Clinical and Social Psychology*, (pp. 104-127). New York: Oxford University Press.

- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Erfassung von self-handicapping in lern- und leistungsbereich: eine deutschsprachige adaptation der academic self-handicapping scale (ASHS-D). *Zeitschrift für Entwicklungs Psychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 68-80.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*.106 (3), 744-761. Acedido a partir de <http://dx.doi.org/10.1037/a0035832>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF. Bragança Paulista*, 19(1), 49-60.
- Suares, A., Pinheiro, M., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 2(58), 97-116. Acedido a partir de URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/39219>
- Sucesso, E. B., Carvalho, M., Gherard, V., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Escala de autoeficácia geral: validação na população adulta brasileira. J. R. Casanova, L. S. Almeida, & C. Bisinoto. *Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, (pp.85- 99). Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Tabassum, F., & Alí, M. A. (2012). Professional self- esteem of secondary school teachers. *Journal Asian Science*, 8(2), 206- 210. doi: 10.5539/ass.v8n2p206
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210- 231.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220. doi:10.1037/0022-3514.84.1.205
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.
- Vargas, J. G. (2018). *Atribuições causais, estratégias self-handicapping e percepção subjetiva de rendimento académico em estudantes do ensino superior*. (Dissertação de Mestrado), Universidade da Madeira. Madeira, Portugal.
- Vargas, J. G., Miranda, L., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2018). Validação da escala de estratégias autoperjudiciais: um estudo com alunos do ensino superior português. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 348-363. Acedido a partir de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23077/1/PEC%20maio%2018.pdf>
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. *IV International Conference on Engineering and Computer Education*. (pp.457-461). Buenos Aires Argentina.

- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. J. Machado & J. M. Alves (Orgs), *Melhorar a Escola- sucesso escolar, disciplina, motivação, direção da escola e políticas educativas*. (pp.73-90). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, D. A. (2010). Autoeficácia na formação superior: um factor protector face ao insucesso académico? In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas* (pp.355-361). Aveiro: Universidade de Aveiro/RESAPES-AP
- Weibell, A. P. (2011). *Principles of learning: a conceptual framework for domain-specific theories of learning*. (All Theses and Dissertations). Brigham Young University. Provo. USA.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. doi: 10.5465/AMR.1989.4279067
- Zajacova, A., Lynche, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self- efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6). 677- 706. doi:10.1007/s11162-004-4139-z
- Zanatto, R. (2007). *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. (Teses de Mestrado) Universidade Estadual de Londrina
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodo-logical developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. Acedido a partir de https://www.researchgate.net/publication/250184865_Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Historical_Background_Methodological_Developments_a_n_Future_Prospects
- Zomer, N. (2014). The effects of social psychological concepts on academic performance. *Western Undergraduate Psychology*. 2(1) 15. Acedido a partir de <http://ir.lib.uwo.ca/wupj/vol2/iss1/15>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of selfhandicapping: effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and social Psychology*, 74(6), 1619.

ANEXO

The screenshot shows an Outlook email window. The subject is "Pedido de autorização". The sender is Raquel Sepulveda, dated June 18, 2018, 7:16 PM, from the Gabinete da Reitoria. An attachment named "Questionário.docx" (1drv.ms) is visible. The email text is in Portuguese and requests authorization for a research project. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 30/04/2019 and the time as 18:35.

Mensaje nuevo | Responder | Eliminar | No deseado | Limpiar | Mover a | Categorizar

Bandeja de entra... 8 | Correo no dese... 20 | Borradores 52 | Elementos enviados | Elementos elimi... 14 | Archivo

AVENTURERO | Conversation History | la niña ciega | Carpeta nueva

Actualizar a Office 365 con Características de Outlook Premium

Pedido de autorização

Reenvió este mensaje el Jue 18/10/2018 7:19 PM.

Raquel Sepulveda
Jue 18/10/2018 7:16 PM
Gabinete da Reitoria; Secretariado da Reitoria

Questionário.docx
1drv.ms

Bom dia,
Sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação desta Universidade e venho por este meio solicitar vossa autorização para aplicar um questionário a estudantes do 1º, 2º e 3º ano das diferentes faculdades, para fins da recolha de dados do trabalho de investigação intitulado:
ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE SELF-HANDICAPPING, AUTOESTIMA, AUTOEFICÁCIA E O RENDIMENTO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.

Em anexo vos envio o questionário a ser aplicado.

Com os melhores cumprimentos,
Raquel Mena, nº 2030916

18:35
30/04/2019