

**Sucesso Académico e Características Motivacionais
em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Nádia Carina Alves de Sousa Calaça

Mestrado em Psicologia da Educação

Orientadora Científica

Professora Doutora Margarida Dias Pocinho

Agradecimentos

Gostaria de proferir em primeiro lugar um agradecimento especial à Professora Doutora Margarida Pocinho, que orientou esta investigação e que foi crucial para a motivação necessária à concretização deste trabalho.

Quero agradecer aos autores das escalas e questionários utilizados para a elaboração deste trabalho, Professor Doutor Leandro S. de Almeida, Professora Doutora Luísa Faria, Professora Doutora Sílvia Pina Neves e a Professora Doutora Lúcia Miranda, pela disponibilidade e pela resposta atempada, tanto na entrega dos respectivos instrumentos, de referências e artigos de suas autorias, que incorporam este trabalho.

Agradeço à colaboração das várias instituições escolares, na pessoa dos seus presidentes do conselho executivo, dos professores, dos funcionários e dos alunos, que permitiram a selecção e recolha da amostra e dos dados, durante os tempos lectivos, pela resposta afirmativa e imediata à elaboração deste trabalho, que não seria concretizado sem a vossa colaboração e disponibilidade.

Agradeço particularmente à minha família, nomeadamente aos meus pais, irmãos e cunhadas pelas palavras de carinho, de apoio, de optimismo e de amizade durante a realização deste trabalho. Obrigada pelo incentivo e dedicação!

Um agradecimento especial ao meu marido, Henrique, pelo seu amor incondicional, pela compreensão, pelo apoio, pela motivação e pelo companheirismo em todos os momentos vividos nesta fase da minha vida e por me incentivar a construir os meus sonhos e de me ajudar a torná-los realidade.

Agradeço às minhas amigas e colegas de turma, em particular à Soraia Garcês, Carla Faria e Georgina Neves pelo apoio, incentivo, amizade e companheirismo demonstrado ao longo deste percurso académico.

Sinceramente, digo-vos: Um muito OBRIGADO a TODOS!

Resumo

Nos dias de hoje verifica-se que no contexto escolar surgem diversas situações em que os alunos demonstram ter baixa motivação, o que resulta de uma baixa auto-estima e baixa auto-eficácia académica. Nesta perspectiva torna-se fulcral clarificar estes construtos e também outros não menos importantes, nomeadamente as atribuições causais e metas académicas e a pertinência dos mesmos no sucesso académico dos alunos. Nesta óptica, o objectivo central deste estudo consiste em tentar evidenciar se as características motivacionais, tais como, a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas influenciam de alguma forma o sucesso académico dos alunos que frequentam o 9º e 12º anos, operacionalizado através das classificações dos exames nacionais (Língua Portuguesa/Português e Matemática). Complementarmente pretende-se perceber se as características motivacionais variam em função das variáveis sociodemográficas (idade, ano de escolaridade, género, habilitações literárias dos pais e área de residência). Neste estudo participaram 450 alunos de ambos os sexos, sendo 54,2% do sexo feminino e 45,8% do sexo masculino, que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade, em várias escolas da Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2009/2010. Os resultados apontam para a existência correlações positivas e negativas entre as características motivacionais e o sucesso académico, tais como a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas encontram-se de alguma forma correlacionadas com o sucesso académico. Relativamente às variáveis sociodemográficas, os resultados evidenciam a existência de diferenças significativas entre as atribuições causais para factores aleatórios e evitamento pressão social em contexto escolar e o ano de escolaridade. Foram evidenciadas diferenças significativas na auto-eficácia académica para o género, habilitações literárias dos pais e área de residência. Para a auto-estima global não foram constatadas diferenças em função das variáveis sociodemográficas.

Palavras-chave: Sucesso Académico; Variáveis motivacionais; Auto-Estima; Auto-Eficácia académica; Atribuições Causais; Metas académicas.

Abstract

Today it appears that the school context arise many situations in which students demonstrate that they have low motivation, which results in low self-esteem and low academic self-efficacy. In this view it is crucial to clarify these constructs and also other no less important, particularly causal attributions and academic goals and the relevance of them in the academic success of students. Accordingly, the central objective of this study is to try to highlight the motivational characteristics, such as the global self-esteem, academic self-efficacy, causal attributions and academic goals in some way influence the academic success of students who attend the 9 and 12 years, operated through the rankings of national examinations (Portuguese / Portuguese and Mathematics). In addition, we pretend to be the motivational characteristics vary according to sociodemographic variables (age, grade, gender, educational background of parents and area of residence). In this study 450 students of both sexes, being 54.2% female and 45.8% males, attending the 9th and 12th grade in various schools in the Autonomous Region of Madeira in the academic year 2009 / 2010. The results indicate the existence positive and negative correlations between motivational characteristics and academic success, such as global self-esteem, academic self-efficacy, causal attributions and academic goals are somehow correlated with academic success . For sociodemographic variables, the results suggest the existence of significant differences between the causal attributions for confounding factors and avoidance social pressure in school context and grade. There were significant differences in the academic self-efficacy for gender, educational attainment of parents and area of residence. For global self-esteem was no difference according to sociodemographic variables.

Key-words: Academic Success; Motivational Variables; Self-Esteem; Academic Self-Efficacy; Causal Attributions; Academic goals.

Índice

Índice de Tabelas	7
Introdução	8

Parte I - Fundamentação Teórica

Capítulo I – Sucesso Académico: definição, avaliação e delimitação conceptual....11

Estudos Relacionais: Sucesso Académico e habilitações literárias dos pais.....	12
--	----

Capítulo II – Características motivacionais: Enquadramento e delimitação conceptual.....13

Introdução	13
------------------	----

Auto-Estima Global: Definição e Avaliação	14
---	----

Estudos Relacionais: Auto-Estima Global e Sucesso Académico.....	15
--	----

Estudos Diferenciais: Auto-Estima Global em função das variáveis sociodemográficas	16
--	----

Auto-Eficácia: definição e delimitação conceptual	17
---	----

Auto-Eficácia Académica: definição e avaliação	17
--	----

Estudos Relacionais: Auto-Eficácia Académica e Sucesso Académico.....	18
---	----

Estudos Diferenciais: Auto-Eficácia Académica em função das variáveis sociodemográficas	20
---	----

Atribuições e Dimensões Causais: definição e delimitação conceptual	20
---	----

Estudos Relacionais: Atribuições Causais e Sucesso Académico	23
--	----

Estudos Diferenciais: Atribuições Causais em função das variáveis sociodemográficas	24
---	----

Metas Académicas: definição e delimitação conceptual	25
--	----

Teoria de Metas e Objectivos de Realização	26
--	----

Estudos Relacionais e Diferenciais: Metas Académicas e Sucesso Académico e variáveis sociodemográficas.....	27
---	----

Parte II – Fundamentação Empírica

Capítulo III – Aspectos Metodológicos	28
Questões e Objectivos de estudo	28
Hipóteses e variáveis	29
Correlações entre características motivacionais e sucesso académico	30
Diferenças Intergrupais: características motivacionais e variáveis sociodemográficas	30
Diferenças Intergrupais: sucesso académico e variáveis sociodemográficas	33
Amostra	33
Instrumentos	34
Procedimentos	38
Capítulo IV – Resultados	40
Capítulo V – Discussão	61
Capítulo VI – Conclusão	66
Referências	69

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Valores de alpha de Cronbach para Questionário da Auto-Estima Global ...	35
Tabela 2 - Valores de alpha de Cronbach para as dimensões da EAEA	36
Tabela 3 - Valores de alpha de Cronbach para a dimensão Bom Desempenho do Questionário de Atribuições Causais para o Desempenho Académico	36
Tabela 4 - Valores de alpha de Cronbach para a dimensão Fraco Desempenho do Questionário de Atribuições Causais para o Desempenho Académico	37
Tabela 5 - Valores de alpha de Cronbach para os factores do IMA.....	38
Tabela 6 - Correlações entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (Classificações dos Exames Nacionais).....	41
Tabela 7 - Correlações entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (Classificações dos Exames Nacionais).....	43
Tabela 8 - Correlações entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (Notas Finais)	44
Tabela 9 - Correlações entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (Notas Finais)	46
Tabela 10 - Diferenças na auto-estima global, na auto-eficácia académica, em função da idade	47
Tabela 11 - Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função do ano de escolaridade	48
Tabela 12 - Diferenças nas atribuições causais (AC) e nas metas académicas em função do ano de escolaridade	48
Tabela 13 - Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função do Género	49
Tabela 14 - Diferenças nas atribuições causais (AC) em função do Género.....	50
Tabela 15 - Diferenças nas metas académicas em função do Género	50
Tabela 16 - Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função das habilitações literárias dos pais	52
Tabela 17 - Diferenças nas atribuições Causais (AC) e metas académicas em função das habilitações literárias dos pais	53
Tabela 18 - Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função da área de residência (Meio).....	54
Tabela 19 - Diferenças nas atribuições causais (AC) e nas metas académicas em função da área de residência (Meio).....	54
Tabela 20 - Diferenças no sucesso académico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12ºanos) em função da idade	56
Tabela 21 - Diferenças no sucesso académico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12ºanos) em função da Área de Residência (Meio)	57
Tabela 22 - Diferenças no sucesso académico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12ºanos) em função das habilitações literárias dos pais	60

Introdução

Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre as características motivacionais têm crescido exponencialmente por um vasto grupo de investigadores do campo da Psicologia, especificamente estudos relacionados com a motivação e o sucesso académico. Assim sendo, os contextos educativos são quadros, por excelência, para a prática da Psicologia, pois é uma área de estudo que envolve diversos agentes educativos, tais como, alunos, docentes, funcionários, encarregados de educação e a sociedade, cuja intervenção baseia-se na qualidade de desenvolvimento dos indivíduos, grupos e instituições, bem como a qualidade da sua capacitação, realização e bem-estar (Almeida, 2003).

Assim, denota-se existir uma pertinência em estudar a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico dos alunos, para verificar se algumas evidências se mantêm ou se já sofreram alterações ao longo dos tempos, pois de facto, os processos e características motivacionais afectam e influenciam os processos de aprendizagem e de realização (Faria, 1998). Sendo assim, embora o papel das variáveis cognitivas seja considerado deveras crucial para explicar o rendimento ou desempenho escolar, na realidade cada vez mais as características motivacionais tendem a conquistar um lugar de extrema relevância na compreensão e desenvolvimento dos desempenhos académicos (Resende & Faria, 2001/2002). Nesta óptica, é de salientar que as características motivacionais “ (...) contribuem para aumentar o poder explicativo dos factores intelectuais nas situações de realização, pois centram-se na identificação e caracterização do que influencia e guia a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos” (Faria, 2008, p.15). Neste sentido, a relevância das variáveis advém do facto de ser possível considerar que não é somente a inteligência que é importante para os níveis de realização escolar, como também as características motivacionais são cruciais para explicar as experiências da aprendizagem ou as experiências educativas enquanto variáveis independentes da inteligência e dos níveis de desempenho intelectual (Simões & Faria, 2001).

Desta forma, torna-se importante abordar a motivação e compreender o seu conceito, visto que estamos a falar das suas características ou variáveis, pois na Psicologia, a motivação tem sido assumida como uma variável impulsionadora do desenvolvimento e da aprendizagem (Miranda & Almeida, 2009). Desta forma, quando

um aluno está motivado academicamente, efectua as acções que considera úteis, apropriadas e efectivas para conseguir alcançar os objectivos e as metas desejadas nos estudos aprendidos, sem chegar a um ponto de desesperança e a frustrações que podem surgir no seu percurso escolar. Com efeito, quando estes apresentam uma boa auto-estima e auto-eficácia mais facilmente conseguem alcançar os seus objectivos e têm melhores resultados escolares (Flores, Lauretti & González, 2007).

Dentro do paradigma cognitivista ou cognitivo dominante na Psicologia Actual, a motivação reporta-se hoje a um conjunto de pensamentos e percepções que, tradicionalmente, estavam mais associados com a inteligência e cognição. Como tal, entende-se agora a motivação como um constructo multifacetado (cognições, sentimentos, afectos...) no seu desenvolvimento e formas de expressão (Elliot, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Mesmo em face desta maior abrangência do constructo, importa frisar e realçar que a motivação reporta, sem se reduzir, aos afectos e emoções, incluindo as cognições pessoais (*selves*) e as representações das tarefas e situações de aprendizagem, treino e realização (Miranda & Almeida, 2009). Neste sentido, os modelos teóricos que se integram no paradigma cognitivista valorizam os processos psicológicos internos, como sejam as razões para aprender (metas ou objectivos de realização), as crenças acerca das causas do êxito ou fracasso (atribuições causais), as expectativas e as percepções de competência, ou as capacidades de auto-regulação e controlo, entre outros, enquanto factores relevantes na explicação da conduta motivada (Miranda & Almeida, 2009).

Nalgumas investigações acerca das características motivacionais, nomeadamente sobre as atribuições causais, auto-eficácia e sucesso académico, os resultados demonstram que os alunos mais capacitados (melhor rendimento académico) recorrem a atribuições causais de tipo interno, enfatizando o método e o esforço, acreditam no seu sucesso e auto-eficácia, e orientam a sua aprendizagem e realização para a mestria (Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda, Almeida & Almeida, 2007; Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira & Soares, 2008).

Os resultados escolares, enquanto indicadores do desempenho e da competência em termos gerais, parecem constituir uma fonte de informação relevante para compreender se os alunos conseguem ou não obter sucesso académico. Por tudo isto, é de frisar que torna-se importantíssimo compreender e clarificar os conceitos de sucesso académico e das características motivacionais.

Assim, no primeiro capítulo abordar-se-á o conceito e a avaliação de sucesso académico, tendo em conta uma perspectiva sistémica e contextual de diversos investigadores e autores que estudaram este construto.

No segundo capítulo debruçar-se-á acerca das características motivacionais, na qual será dado enfoque a uma breve introdução sobre as mesmas. Neste capítulo dar-se-á ênfase ao conceito e avaliação da auto-estima, assim como, a alguns estudos diferenciais e correlacionais que incidem sobre a relação entre a auto-estima e o sucesso académico. Para além destes tópicos existem outros dedicados à teoria e conceito de auto-eficácia, ao conceito e avaliação da auto-eficácia académica e a alguns estudos relacionais relativamente à relação entre a auto-eficácia académica e o sucesso escolar e a auto-eficácia académica em função do ano de escolaridade. Os últimos tópicos mencionados neste capítulo incidem sobre a temática das atribuições e dimensões causais, nos quais se subdividem em dois pontos essenciais, nomeadamente o conceito e avaliação das atribuições e dimensões causais e os estudos relacionais e diferenciais onde remete para a relação das atribuições causais e o sucesso académico e as diferenças entre as atribuições causais e as variáveis sociodemográficas, e também debruçar-se-á sobre as metas académicas, tanto sobre a sua definição e delimitação conceptual, como sobre a teoria das metas ou objectivos de realização, assim como, a estudos relacionais e diferenciais sobre a relação entre as metas académicas e o sucesso académico e as diferenças entre as metas académicas e as variáveis sociodemográficas.

O terceiro capítulo será destinado ao estudo empírico, cujos tópicos abarcam os aspectos metodológicos, nomeadamente no problema, nos objectivos do estudo e nas hipóteses, na amostra, nos instrumentos utilizados (Questionário de Auto-Estima Global, Escala de Auto-Eficácia Académica e Questionários de Atribuições Causais para o desempenho académico e Inventário de Metas Académicas) e nos procedimentos, passando a finalizar com os resultados (Capítulo IV), a discussão (Capítulo V) dos mesmos e as respectivas conclusões (Capítulo VI).

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I – Sucesso Académico: Definição, avaliação e delimitação conceptual

Introdução.

Enquanto nalgumas décadas passadas, o sucesso académico era maioritariamente designado pelo rendimento escolar dos alunos, hoje em dia este conceito tem vindo a esbater-se de alguma forma, pois é verdade que o sucesso académico está intrinsecamente ligado ao desempenho escolar dos alunos, mas não apenas considerando as notas ou classificações, mas todo o processo educativo do aluno ao longo do tempo. Apesar desta abrangência, neste estudo será dado ênfase às classificações dos alunos, assim como às suas atribuições causais e metas académicas, sendo pertinentes para explicar o sucesso académico (serão abordados no capítulo II).

Na verdade, o rendimento escolar é extremamente relevante para compreender se um aluno consegue ou não alcançar o sucesso escolar, mas não é apenas este factor que importa estudar, mas sim outros de grande influência, nomeadamente os de ordem pessoal, pois os aspectos afectivos, sociais e motivacionais são tão ou mais preponderantes do que as capacidades cognitivas, para que de uma forma equilibrada e integrada o indivíduo consiga alcançar o sucesso académico (Marujo, Neto & Perloiro, 2005). Nesta sequência, “tão ou mais importantes que as aptidões são as motivações e o interesse para o aluno aprender, a estudar e a esforçar-se para atingir o sucesso académico” (Marujo, et al., 2005, p. 15).

Nesta linha de raciocínio, Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000, p.75), concebem o sucesso académico “como a razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente se conseguiu (os resultados) ”.

Existem diferentes dimensões do sucesso académico, mas é de salientar que os resultados escolares são uma das fontes mais seguras, para se compreender se o aluno consegue ou não alcançar o mesmo. Todavia, torna-se imprescindível compreender que, para atingir o sucesso académico, existem vários factores que podem estar ou não interligados, incluindo a componente cognitiva, afectiva e motivacional.

É de ressaltar que o conceito de sucesso académico é visto de distintas perspectivas, segundo diferentes autores. Existem autores que consideram que o sucesso académico pode ser considerado através das aprovações e reprovações dos alunos, mas existem outros que fomentam que o sucesso académico envolve as classificações das

disciplinas dos alunos. No entanto, esta natureza multifacetada do sucesso, permite-nos entender o sucesso, não só no domínio académico, mas também analisar as suas dimensões motivacionais (Freitas, Raposo & Almeida, 2007).

Pintrich e Shunck (2002) mencionam diversos estudos em que o sucesso académico exige não só a capacidade de processar informação, como também uma atitude apropriada na sua utilização.

Em sùmula, neste estudo dar-se-á relevância ao sucesso académico através das variáveis motivacionais, pois existem muitos estudos a revelar que as mesmas se encontram associadas ao sucesso académico e que existem diferenças entre as características motivacionais e o sucesso académico, ou seja, que as características motivacionais influenciam de alguma forma o sucesso académico, que pode ser de modo directo ou indirecto.

Estudos Relacionais: Sucesso Académico e habilitações literárias dos pais ou formação sociocultural

Existem algumas investigações, sobretudo no estrangeiro, a dar enfoque ao estudo da influência das variáveis sociodemográficas no desempenho académico dos alunos, por considerarem que existe essa mesma influência. Neste âmbito, estudos têm revelado que existe uma ligação significativa entre o desempenho académico dos alunos e as habilitações literárias dos pais (Davis-Kean, 2005).

Vários investigadores de alguns países investigaram sobre esta área, confirmam a relevância dos factores familiares para explicar o desempenho académico dos alunos (Dumka, Gonzáles, Bonds & Millisap, 2009; Flouri & Buchanan, 2004; López, Calvo & Caro, 2008).

No contexto português ainda existe alguma escassez de estudos sobre esta área e também de outras variáveis sociodemográficas envolvidas no desempenho académico dos alunos, mas existe um estudo recente realizado com alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, que podemos constatar que existem efeitos estatisticamente significativos entre o contexto ou formação sociocultural da família com o desempenho académico dos alunos, cujos resultados evidenciam que quanto maior o contexto sociocultural da família, maior o desempenho académico dos alunos (Diniz, Pocinho & Almeida, no prelo)

Capítulo II - Características motivacionais: Enquadramento e delimitação conceptual

Introdução.

Ao longo das últimas décadas, as características motivacionais cada vez mais têm vindo a ganhar proeminência nas investigações, pelo facto de se evidenciar existir uma relação das mesmas no desempenho académico dos alunos, o que consubstancia-se no alcance do sucesso académico por parte dos alunos. Desta forma, é de salientar, que para além das variáveis cognitivas, as variáveis motivacionais ou pessoais têm uma grande influência no rendimento académico dos discentes, daí o interesse em compreender melhor este fenómeno.

De uma forma genérica, como mencionado anteriormente, quando abordamos as características motivacionais, é necessário deixar patente que estas estão relacionadas com a motivação. Por isso mesmo, é fundamental destacar que o conceito de motivação deve estar sempre presente, mas é necessário deixar explícito que é um conceito em constante mudança, pois ainda não existe uma definição unânime e universal, mas uma pluralidade de definições. Nesta linha de pensamento, de frisar que o termo motivação pode parecer ser consensual por ser frequentemente utilizado na linguagem comum, mas não o é. Na verdade, este construto está presente no quotidiano, uma vez “(...) que a motivação é necessária para iniciar qualquer acção, mantê-la ou terminá-la” (Fontaine, 2005, p. 11).

Em termos globais, é de contemplar que a motivação é o aspecto dinâmico da acção (Fontaine, 2005). Segundo Davis, Nunes e Nunes (2005, pp. 209-210),

“A motivação caracteriza-se por uma situação plena de energia, que leva a um esforço para atingir um determinado objectivo, por intermédio de selecção atenta dos dados relevantes e organização de uma sequência integrada de estratégias de acção, persistindo na actividade até que as metas iniciais sejam atingidas”.

Numa perspectiva educacional, de acordo com Silva (2009), motivar em educação consiste na criação da necessidade de aprender, de actuar, ou seja, é fazer com que os alunos encontrem por eles mesmos motivos para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades.

De grosso modo, a maioria dos investigadores definem a motivação académica em termos de aprendizagem como sendo estimulada pela curiosidade e interesse, pela preferência pelas tarefas desafiadoras e pela busca da mestria e da competência (Wang, 2008).

No que concerne às características motivacionais, é de referir que existem principalmente, a auto-estima global e a auto-eficácia académica, mas também existem as atribuições causais e as metas académicas. Sendo assim, primeiramente apresentar-se-á as características, como auto-estima global e a auto-eficácia e auto-eficácia académica, e posteriormente dar-se-á enfoque às atribuições e dimensões causais, por incidirem sobre as causas que os alunos atribuem tanto ao bom como ao fraco desempenho escolares, assim como as metas académicas dos alunos.

Auto-estima global: definição e avaliação.

Ao longo dos tempos o conceito de auto-estima tem vindo a ser alvo de uma metamorfose, mas é um construto que tem sido suscitado um vasto interesse por parte de diversos investigadores, pelo que a literatura apresenta uma panóplia de definições acerca do mesmo, nas quais mencionarei as mais pertinentes e representativas.

Um autor de renome que aborda este construto é Rosenberg (1979), que conceptualiza a auto-estima como uma atitude que o indivíduo manifesta relativamente ao *Self*, atitude esta que pode ser positiva ou negativa. Nesta óptica, quando a atitude é positiva, os indivíduos tendem a avaliar-se como pessoas com valor e como sendo respeitados pelos outros, ao passo que quando é negativa, esta tende a estar associada à auto-desvalorização, à auto-insatisfação e à falta de respeito do indivíduo por si próprio. Dias e Fontaine (2001) apresentam sucintamente que a auto-estima baseia-se no auto-respeito, na auto-aceitação e na auto-valorização, mas não como um sentimento de superioridade nem de perfeição, nem tão pouco como um sentimento de alta competência e eficácia. Estes últimos apresentam um conceito sucinto de auto-estima, sendo este o sentimento de se estar satisfeito consigo próprio e de demonstrar ter globalmente valor como pessoa, ou seja, de uma forma geral, “a auto-estima está relacionada com os julgamentos de valor pessoal” (Castro, 2007, p.36).

Estudos relacionais: Auto-estima global e o sucesso acadêmico.

Atendendo à pesquisa bibliográfica, denota-se que os estudos não são uniformes e consensuais quanto aos resultados evidenciados acerca da relação entre a auto-estima e o desempenho escolar (sucesso acadêmico).

No que diz respeito à relação entre a auto-estima e o rendimento/desempenho escolar, em alguns estudos realizados em Portugal, verifica-se que a auto-estima encontra-se positivamente associada aos resultados escolares se ambos forem simultaneamente avaliados de forma devida. Contudo, estudos verificaram uma associação negativa entre os níveis de auto-estima avaliados no ano anterior e os resultados escolares do ano seguinte. Estes resultados podem ser explicados, pelo facto da auto-estima na fase da adolescência depender de aspectos não académicos, tais como a aparência física, a popularidade, as relações com o grupo de pares, do que propriamente a excelência académica. Mas, na verdade uma auto-estima elevada conduz, sem sombra de dúvida, a um sentimento de bem-estar geral do adolescente e a sua satisfação no que concerne às outras áreas da sua existência, que podem relativizar, aos seus próprios olhos, o lugar prioritário do sucesso escolar, conduzido pelas opiniões dos pais e professores, e minimizar os seus investimentos neste campo, redução essa cujos efeitos se farão sentir a médio prazo (Fontaine, 2005). Num estudo realizado com alunos do distrito de Braga a frequentar o 9ºano de escolaridade, verificou que a auto-estima global e o sucesso escolar se encontram positivamente correlacionados entre si ($r=0,45$), embora não se possa falar de uma relação de causa e efeito, uma vez que outras variáveis poderão explicar a relação entre ambas (Peixoto, 1998).

Na investigação realizada por Azevedo e Faria (2006), os dados revelaram que as correlações das notas escolares com a Auto-Estima Global não são significativas, o que contraria os resultados de outras investigações que apontam para o facto de os sentimentos que o indivíduo manifesta sobre si próprio, poder influenciar o rendimento académico (Peixoto, 1998; Rosenberg, 1979). Neste sentido, outros estudos demonstram que por um lado não se verificam efeitos principais entre a auto-estima global e o sucesso académico (Peixoto, 2003; Senos & Diniz, 1998), mas que por outro lado existem investigações que realçam existir correlações positivas entre estas mesmas variáveis e também que o sucesso académico tem um importante efeito sobre a auto-estima global (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral & Pedro, 2002; Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003).

Estudos Diferenciais: Auto-Estima Global em função das variáveis sociodemográficas.

Num estudo realizado com alunos do 9º ano de escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas nos valores de auto-estima entre os alunos com melhores e piores resultados (Senos & Diniz, 1998). Outro estudo com alunos do ensino secundário e superior foi evidenciado que conforme o ano de escolaridade aumenta, maior a auto-estima global dos alunos (Faria, Pepi & Alesi, 2004).

Os resultados obtidos em outros estudos realizados em Portugal e noutros países, não encontraram diferenças significativas no que concerne à auto-estima global e género (Kavussanu & Harnisch, 2000; Peixoto, 2003). Estes estudos acerca destas variáveis são díspares e não consensuais. Contudo, alguns têm evidenciado (Fontaine, 1991) que a auto-estima global varia em função do género. Desta forma, foram constatados dados que revelaram que a auto-estima global é superior nos rapazes no início da adolescência, sendo esta diferença mais evidenciada a partir do 9º ano de escolaridade. Esta recuperação do nível da auto-estima, é explicada pelo simples facto de que os adolescentes manifestam modificações cognitivas que lhes permitem assumir variados papéis em simultâneo, compreendendo e minimizando os desempenhos menos positivos. Outros estudos mais recentes tendo em conta a variável género, têm evidenciado que para a auto-estima global, as diferenças favorecem os rapazes, sendo a auto-estima ligeiramente superior à das raparigas (Gomes, 2007; Peixoto, 2003). Isto deve-se ao facto das raparigas apresentarem uma tendência para se valorizarem menos do que os rapazes (Faria et al., 2004).

Relativamente à auto-estima global em função da idade, estudos revelaram que não existem diferenças significativas entre as várias faixas etárias para os níveis de auto-estima (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Peixoto, 2003).

Estudos realizados noutros países em que analisaram a auto-estima global em função da área de residência, foram evidenciados que não existem diferenças significativas entre ambas as áreas (urbanas e rurais) para a auto-estima global (Joshi & Srivastava, 2009).

Num estudo realizado por Peixoto (2003), tendo em consideração a auto-estima global em função da variável habilitações literárias dos pais, constatou-se que não existem diferenças significativas entre as mesmas.

Auto-Eficácia: definição e delimitação conceptual.

A abordagem da auto-eficácia tem tido ao longo das últimas décadas desenvolvimentos teóricos, desde a época de Bandura (1977), na qual este apresenta a definição de auto-eficácia como a expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma situação e alcançar um resultado desejado. Esta abordagem é delimitada por um modelo triádico, o qual envolve a pessoa, o ambiente e o comportamento. Neste âmbito, do ponto de vista de alguns autores é importante notar que não basta que a pessoa possua o conhecimento e as habilidades necessárias para executar determinada tarefa, como também é necessário que a mesma perceba que a auto-eficácia influencia o desempenho das tarefas, embora independente das habilidades que a pessoa possui (Bandura, 1977; Flores, et al., 2007). Sendo assim, a auto-eficácia é um aspecto pessoal e a sua essência é uma auto-referenciação sobre a probabilidade de atingir o sucesso em vários campos da sua vida e por isso influencia a busca de realização dos mesmos (Geary, 2010).

De uma forma generalizada, o construto de auto-eficácia consiste na expectativa e na crença de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma determinada situação e alcançar um resultado (Bandura, 2006). Por sua vez, alguns autores salientam que as expectativas ou crenças de auto-eficácia referem-se a um julgamento pessoal das próprias capacidades do indivíduo para realizar as acções necessárias para atingir determinado objectivo (Costa, 2003; Rodrigues & Barrero, 2007).

Portanto, as crenças de auto-eficácia são consideradas como um factor psicológico envolvido no processo de transição, visto que poderão dar um contributo preponderante para a persistência face aos obstáculos e também ter uma grande influência no optimismo do jovem (Betz, 2004). Nesta linha de raciocínio, a auto-eficácia pode facilitar a gestão que os indivíduos fazem das suas competências, como também, os desempenhos alcançados pelos sujeitos, as suas escolhas e os seus comportamentos encontram-se intimamente inter-relacionados (Samssudin, 2009; Samssudin & Barros, 2010).

Auto-eficácia Académica: definição e avaliação.

A auto-eficácia académica, à luz da teoria de Bandura e das várias investigações que se dedicaram a este construto pode ser definida como o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar tarefas e actividades, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização

escolar (Pajares, 1996; Pina Neves & Faria, 2004, 2007). Nesta perspectiva, a auto-eficácia académica está intrinsecamente relacionada com a motivação, as reacções afectivas, os resultados de desempenho e a auto-regulação educacional. Sendo esta última associada à auto-avaliação, auto-monitorização, planeamento e gestão do tempo, estratégias utilizadas e ao estabelecimento de objectivos (Pajares, 1996). Assim, a auto-eficácia académica diz respeito à confiança do aluno na sua capacidade para alcançar o sucesso em tarefas e actividades académicas, bem como em tarefas desafiadoras e projectos diversificados (Bandura, 1977; Elias, 2008).

Desta maneira, os estudos neste campo têm evidenciado que a auto-eficácia académica está relacionada com um conjunto de atitudes e comportamentos de aprendizagem mais adaptativos, nomeadamente a maiores níveis de investimento e esforço na realização das tarefas, a maior persistência perante dificuldades (Pajares, 1996), à utilização mais eficaz de estratégias de aprendizagem (Linnenbrink & Pintrich, 2002), assim como as reacções afectivas mais positivas e num maior sentimento de valor e utilidade pessoal (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Assim, os indivíduos que têm níveis de auto-eficácia elevados são mais bem sucedidos do que os que apresentam baixos níveis de auto-eficácia (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005). Deste modo, a auto-eficácia académica, enquanto construto motivacional, parece ser o melhor preditor do comportamento e da realização escolar do que o nível de capacidade intelectual (Pajares & Shunck, 2000). De facto, no contexto escolar, o estudo e a avaliação das crenças de auto-eficácia (percepções de eficácia pessoal) e, mais especificamente, das crenças de auto-eficácia académica, assumem um papel fulcral, pois permitem conhecer melhor as características motivacionais dos alunos (percepções de competência e de mestria, sentimentos de valor pessoal, atribuições causais e expectativas para a realização futura), bem como compreender a influência dessas características no desempenho escolar e nos respectivos resultados (Pina Neves & Faria, 2003).

Estudos Relacionais: Auto-Eficácia Académica e o Sucesso Académico.

Tanto a motivação como a auto-eficácia e as expectativas são factores que influenciam o desempenho académico dos alunos (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Algumas investigações sobre a auto-eficácia têm constatado que, em ambientes académicos, esta influencia de forma positiva os resultados académicos (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005). Alguns estudos que se debruçaram acerca deste construto

constatarem que expectativas mais altas de auto-eficácia académica estão associadas a maiores níveis de realização e a melhores resultados escolares (Bandura & Locke, 2003; Bzuneck, 2001; Pajares, 1996).

Outras investigações pedagógicas, revelaram que a motivação, a auto-eficácia e a expectativa de valor são os principais factores que influenciam o comportamento académico do aluno e que, do mesmo modo são fortemente influenciados pela forma como os alunos experienciam o sucesso, a confiança e o bem-estar (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Nilsen, 2009). O sentimento de êxito e sucesso ajudam no incremento das crenças de eficácia e o fracasso para as reduzir (Lourenço, 2007). No entanto, uma pessoa com elevadas crenças de auto-eficácia faz um julgamento das suas próprias capacidades, isto é, avalia a sua própria inteligência, conhecimentos, habilidades, onde acredita que as possui ou que pode adquiri-las e que, fazendo escolhas correctas de cursos de acção, selecção e uso de estratégias, conseguirá realizar uma determinada tarefa num grau de qualidade definida (Rodrigues & Barrero, 2007).

De um modo global, alguns estudos têm evidenciado que a auto-eficácia académica é um preditor consistente para explicar o sucesso académico (Zajacova, et al., 2005). Desta forma, as expectativas de eficácia pessoal surgem como um construto influente na acção humana, existindo evidências que reconhecem e confirmam a relação positiva entre o sentimento de eficácia pessoal e o desempenho, bem como, mais particularmente, entre o sentimento de eficácia pessoal no domínio escolar e a realização nesse domínio, indicando que níveis de auto-eficácia mais elevados estão associados a melhores níveis de realização (Bandura, 1977; Ferla, Valke, & Cai, 2009; Pina Neves & Faria, 2003, 2007).

Outros estudos que focam a auto-eficácia académica em Português e em Matemática e os resultados escolares, denotam que os alunos com os melhores resultados escolares a estas duas disciplinas apresentam níveis elevados de expectativas de auto-eficácia a Português e a Matemática (Pina Neves & Faria, 2007; Sousa & Brito, 2008; Torres, 2010; Torres & Pina Neves, 2010).

Existem alguns estudos que demonstram que a auto-eficácia influencia o desempenho escolar e, esta é igualmente influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo. Sendo assim, os alunos com elevado senso de auto-eficácia têm a tendência a se esforçar mais, o que de certa forma influencia a qualidade dos resultados e, directa ou indirectamente através da persistência surge uma panóplia de aquisição de competências (Rodrigues & Barrero,

2007). Por outro lado, “a consciência do seu progresso reforça a percepção de competência pessoal” (Rodrigues & Barrero, 2007, p. 45). Contudo, as experiências de fracasso ou insucesso escolar, influenciam negativamente o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia (Rodrigues & Barrero, 2007).

Estudos Diferenciais: Auto-Eficácia Académica em função das variáveis sociodemográficas.

Num estudo realizado por Pina Neves e Faria (2007), com alunos do 9º e 10º anos em duas cidades do Porto, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, evidenciaram resultados importantes ao nível da auto-eficácia académica em função do ano de escolaridade, em que demonstram que surgem diferenças significativas para as três dimensões da auto-eficácia académica, favorecendo os alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade. Assim, estes alunos mostram ter melhores expectativas de eficácia pessoal, quer para a realização escolar geral, quer para a realização nos domínios específicos da Língua Portuguesa e da Matemática. Assim sendo, alunos com maiores níveis de escolaridade apresentam níveis superiores de auto-eficácia académica.

Estudos que têm dado ênfase às variáveis auto-eficácia académica para a dimensão auto-eficácia escolar global e o género, têm demonstrado que não existem diferenças significativas entre as mesmas, existindo diferenças significativas para o género, na auto-eficácia em Português e Matemática, nas quais as raparigas apresentam resultados superiores na auto-eficácia em Português e os rapazes na auto-eficácia em Matemática (Coimbra, 2000).

Atribuições e Dimensões causais: definição e delimitação conceptual.

A perspectiva atribucional centra o seu interesse na percepção do indivíduo acerca das causas dos acontecimentos, sendo estas atribuições causais determinantes dos comportamentos motivados, ou seja, dos comportamentos orientados para determinado objectivo (Weiner, 1986).

Alguns investigadores têm apontado que existe uma preocupação acrescida por parte do aluno em deduzir as causas e em avaliar os seus efeitos na realização escolar, pois estes tentam cada vez mais, compreender o seu sucesso e insucesso, e como prever, controlar e modificar os seus comportamentos ao nível da realização. Sendo assim, as atribuições causais são definidas como interpretações produzidas pelo indivíduo para explicar a relação entre a sua acção e o resultado obtido (Almeida, Miranda, Rosendo,

Alves & Magalhães, 2006; Barros, 1996; Fernández, 2005; Gonzaga, Morais, Santos & Jesus, 2006; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Ramírez & Ávila, 2002; Weiner, 2000). No entanto, a Teoria da Atribuição da Causalidade representa um interessante corpo teórico para explicar e analisar como os alunos explicam as suas situações de sucesso e insucesso académico (Almeida, Miranda & Guisande, 2008). Com efeito, a atribuição de causas aos diferentes acontecimentos é um procedimento cognitivo que influencia a motivação do indivíduo, pois, neste âmbito, se aceita que as atribuições influenciam as acções futuras. As atribuições, como construtos cognitivos mutáveis, são permeáveis, tanto às particularidades das distintas fases do desenvolvimento do indivíduo, como aos aspectos situacionais (Azevedo, 2005).

Em termos gerais, as atribuições causais correspondem a inferências que os indivíduos constroem acerca das causas que influenciam os resultados da sua realização num determinado contexto (Faria, 1998). Nesta perspectiva, podemos considerar que as atribuições remetem para um processo de procura causal e que, assim, as causas constituem representações subjectivas acerca dos factores que podem explicar os resultados (sucessos vs. insucessos). Assim, salienta-se, o facto da aprendizagem académica ser direccionada para dois tipos de causas, nomeadamente, as que se relacionam com a aquisição de conhecimentos e competências, que implica a atenção nos processos de aprendizagem (causas internas que têm subjacente a motivação intrínseca) e as baseadas nos resultados, cuja maior preocupação centra-se em obter juízos razoáveis e evitar juízos desfavoráveis sobre a própria competência (Chaleta, Rosário & Grácio, 2006).

A este propósito, realça-se que as atribuições causais podem ser classificadas em três factores principais, nomeadamente, a capacidade, o esforço e a sorte (Mascarenhas et al., 2005; Valle, Nunes, Rodrigues & González-Pumariega, 2002). A capacidade, onde a causa é interna, estável e controlável, com sentimentos de competência ou incompetência, ou muito pouca auto-confiança, responsabilidade em face do sucesso ou fracasso, assim como as expectativas para o futuro. O esforço em que a causa é interna, estável e controlável, com sentimentos de responsabilidade em prol do sucesso ou fracasso, bem como o controlo de resultados futuros relacionados aos sentimentos de orgulho sobre as realizações. Por último, a sorte, em que a causa é externa, instável e incontrolável, com sentimentos de surpresa e falta de responsabilidade. Contudo existem outros investigadores que fomentam também existir para além destes, outros três factores, como a estratégia, a tarefa e os professores. Quanto à estratégia, esta

refere-se aos diferentes processos e métodos que o indivíduo implementa para melhorar os seus resultados escolares. A tarefa reflecte-se acerca da dificuldade e facilidade das tarefas escolares. E por fim, os professores que estão relacionados com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno (Almeida, et al., 2008).

De acordo com a revisão da literatura, existem alguns autores que realçam que as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, por sua vez, condicionam o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens. Quando um padrão atribucional está pouco adaptado, como por exemplo atribuir os resultados negativos a factores internos e estáveis, ou os resultados positivos a factores externos e instáveis, conduz o aluno a duvidar de certa maneira das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis (Mascarenhas, et al., 2005). Neste âmbito, as atribuições e dimensões causais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um papel fulcral no rendimento subsequente do aluno, tanto no que respeita às emoções como à motivação do aluno para a aprendizagem (Almeida, et al., 2008). Estas atribuições, a sua diferenciação entre alunos e a própria pertinência que cada aluno adopta, reflectem as experiências e vivências anteriores de aprendizagem e de desempenho, delineando de igual modo as suas experiências futuras (Barca & Peralbo, 2002; Barros, 1996; Fernández, 2005; Ramírez & Àvila, 2002; Torres, 1999; Weiner, 1986). Assim, por exemplo, os alunos sentem orgulho após um sucesso, se a tarefa ou a actividade for atribuída a causa interna, enquanto os alunos poderão sentir vergonha se uma causa interna for responsável por um fracasso (Almeida, et al., 2008). Neste contexto, os alunos que tendem a explicar os fracassos a partir de características pessoais estáveis e generalizadas acabam por manifestar um estilo atribucional pessimista, definido na literatura como desânimo aprendido, que normalmente encontra-se relacionado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração (Barros & Almeida, 1991; Fernández, 2005).

Quando os alunos explicam os seus resultados académicos, com base na sorte ou por outras causas externas, tendem a desenvolver abordagens superficiais de aprendizagem (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003). Este padrão atributivo adaptado pelos alunos tende a explicar o insucesso escolar, com base em causas internas e estáveis e os resultados positivos sobre a base de causas externas, conduzindo o aluno a duvidar das suas habilidades e competências de aprendizagem (Mascarenhas, et al., 2005).

Estudos Relacionais: Atribuições Causais e o Sucesso Académico.

No universo escolar, parece interessante e preponderante explorar e estudar a existência de relações entre as atribuições causais e o sucesso escolar, uma vez que se tem observado que os resultados de fracasso, inesperados ou atípicos despoletam maior procura causal do que os sucessos ou os resultados esperados (Faria, 1998).

Um outro estudo realizado na Região Autónoma da Madeira, com alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) de três escolas públicas, verificaram que em termos globais, tendo em consideração as classificações atribuídas a seis factores que explicam a sua eficiência ou não na aprendizagem, que a falta de esforço, a falta de conhecimento prévio e a falta de métodos de estudo adequados são as atribuições de causalidade mais citados pelos alunos (Pocinho, Almeida, Carvalho & Silva, no prelo). Na interacção das variáveis ano de escolaridade e género observou-se que não existe nenhum efeito estatisticamente significativo (Pocinho, et al., no prelo). Os resultados obtidos, independentemente das variáveis ano de escolaridade e género, os alunos enfatizam que explicam os seus baixos resultados, especialmente a causas internas, nomeadamente a falta de esforço, a falta de conhecimento prévio e métodos de estudo inadequados (Almeida, et al., 2008; Pocinho, et al., no prelo). Estes resultados são semelhantes aos de outros estudos realizados nesta temática (Almeida *et al.*, 2006; Ferreira et al., 2002).

Outra investigação evidenciou que os melhores alunos tendem a desvalorizar a falta de capacidade nas suas atribuições e a valorizar o seu método de estudo. Por outro lado, os alunos com baixo rendimento escolar tendem a atribuir os seus insucessos à falta de capacidade e à falta de método de estudo, ao passo que estes alunos atribuem ao sucesso a sorte e a falta de capacidade (Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira & Soares, 2008).

Um estudo efectuado no Brasil, forneceu evidências de que os indivíduos atribuem o seu sucesso e fracasso tanto a causas externas como internas. As atribuições, tais como esforço, bom professor, tarefa fácil, falta de esforço perante a dificuldade da tarefa e falta de sorte foram as razões mais comuns salientadas pelos alunos para explicar suas experiências de sucesso e o fracasso respeitante a um exame de matemática. No entanto, quando solicitam para definir qual o factor que tem contribuído mais para o resultado, a tendência dos sujeitos é para atribuições internas (Boruchovitch, 2004).

Num estudo levado a cabo por Miranda, Almeida & Almeida (2007) os resultados obtidos sugerem, de um modo geral, que os alunos, independentemente do

ano de escolaridade, associam os seus sucessos e insucessos escolares ao esforço ou falta de esforço, respectivamente. Neste âmbito, os alunos assumem-se como responsáveis tanto pelos seus insucessos como sucessos (Mascarenhas, et al., 2005; Neves, 2002).

Num estudo realizado com alunos que frequentaram o 9º e 10º ano de escolaridade (Pina Neves & Faria, 2007), evidenciaram que os alunos que obtêm nota positiva a Língua Portuguesa/Português fazem mais atribuições a causas relacionadas com o esforço (causas internas), tais como, “fazer trabalhos de casa”, “atenção nas aulas”, “assiduidade”, “interesse pela disciplina” e “utilidade da disciplina para o futuro do aluno”, enquanto, em Matemática, causas como “condições para estudar em casa”, “material de apoio de estudo”, “participação nas aulas” e “relacionamento com o professor” são mais utilizadas para explicar o aproveitamento escolar e sucesso académico. Por outro lado, e comparativamente, os alunos com nota negativa tanto a Língua Portuguesa/Português e a Matemática, atribuem mais os seus maus resultados ao “nível de dificuldades das matérias” e ao “nível de dificuldade dos testes” (causas externas).

Estudos Diferenciais: Atribuições Causais em função das variáveis sociodemográficas.

No que toca à variável ano de escolaridade dos alunos, alguns estudos têm demonstrado diferenças nas atribuições causais para o sucesso e para o fracasso que se diferenciam ao longo da escolaridade (Férrandez, 2005; Gonzaga, et al., 2006). Nesta óptica, os alunos mais novos valorizam mais o método do professor, ao mesmo tempo que o recurso a causas internas para explicar o sucesso e fracasso escolar aumenta com a escolaridade (Gonzaga et al., 2006; Ramirez & Ávila, 2002).

No estudo realizado por Pina Neves & Faria (2007), onde foram analisadas as diferenças nas atribuições causais entre alunos do 9º e 10º ano, evidenciaram que existem diferenças entre os dois anos de escolaridade. Assim, verifica-se que quando são consideradas a disciplina de Língua Portuguesa, os alunos do 9º ano de escolaridade consideram a “quantidade de estudo” e o “nível de dificuldade das matérias” como causas mais influentes nos respectivos resultados escolares do que os alunos do 10º ano, pois estes atribuem mais as suas notas a Português à “assiduidade” e ao “interesse pela disciplina”.

Noutra investigação realizada por Almeida, et al. (2008), os resultados obtidos constataam um efeito significativo da interacção do ano escolar e género nas atribuições do sucesso ao esforço, à sorte e ao método de estudo. Enquanto rapazes e raparigas no 5º, 6º e 7º ano tendem a valorizar do mesmo modo o esforço na explicação dos seus bons resultados escolares, todavia os dois géneros afastam-se no 8º e 9º ano através de uma menor valorização de esforço junto dos rapazes. Assim, segundo o género dos alunos, nas atribuições do sucesso académico à capacidade, os rapazes recorrem mais à capacidade do que as raparigas, como foi constatado em estudos anteriores (Faria, 1995, 1998). Outro estudo realizado por Faria (2000) tem evidenciado que os alunos de nível de escolaridade superior apresentam como causas para explicar o bom desempenho escolar a causas externas (e.g., factores aleatórios).

Um estudo que envolve as atribuições causais e a variável habilitações literárias dos pais, demonstra que existem efeitos significativos ou principais para a dimensão atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade (Mascarenhas & Almeida, 2005).

Metas Académicas: Definição e delimitação conceptual.

Como vimos anteriormente, tanto a capacidade cognitiva como as características motivacionais são entendidas como variáveis psicológicas determinantes da aprendizagem e do rendimento académico. Neste sentido, é de notar que as metas académicas são fundamentais para compreender que motivos levam os alunos a estudar e a se empenhar academicamente. Sendo assim, as metas de realização surgem neste Tabela teórico, como um dos factores mais valorizados na explicação do rendimento e sucesso académico dos alunos (Miranda & Almeida, 2009).

De uma forma geral, podemos conceber os objectivos ou metas de realização como representações cognitivas relacionando percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e das necessidades. Tais representações apenas fazem sentido no Tabela de um percurso passado e de um projecto presente e futuro, fazendo intervir variáveis pessoais e contextuais. Assim, o comportamento académico do aluno reflecte, assim, os desejos, afectos, valores, percepções de capacidade e de oportunidades (Miranda & Almeida, 2009). Segundo Elliot e Nieste (2009), o termo meta ou “*objectivo*” deve ser compreendido como uma representação cognitiva de um objecto futuro que um indivíduo pretende alcançar ou evitar. Nesta perspectiva, estes autores apontam cinco características básicas para este constructo inerentes ao conceito de

motivação, nomeadamente, trata-se de uma representação cognitiva, está dirigida para o futuro, é orientada para um objecto, implica um compromisso, e exprime-se através de condutas de aproximação ou afastamento.

Podemos assim salientar, que os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os indivíduos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões do comportamento (Miranda & Almeida, 2009).

Teoria das Metas ou Objectivos de Realização.

A Teoria dos Objectivos de Realização é nos dias que correm, assumida como o grande referencial heurístico da investigação na área da motivação escolar (Elliot & Nieste, 2009; Meece, Anderman & Anderman, 2006). As metas ou objectivos referem-se assim, à necessidade básica do indivíduo prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (Elliot & Harackiewicz, 1996; Nicholls, 1984).

Estas metas ou objectivos apresentam alguma correspondência com a valorização pelo aluno de metas ou objectivos de aprendizagem ou mestria, conduzindo-o a assumir um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos. Assim, o indivíduo encara a tarefa como um desafio ou oportunidade para colocar em prática estratégias de elevado nível de complexidade, concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como algo que se pode modificar através do esforço e de novas aprendizagens, e percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir. Em contrapartida, “ (...) o aluno que valoriza objectivos ou metas orientadas para a *performance* ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades, procurando acima de tudo demonstrar proficiência e receber avaliações positivas dos outros, acreditando que a sua inteligência e capacidades são estáveis, e tendendo evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipam fracasso. No caso deste aluno, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, por exemplo as notas positivas ou a aprovação de pais ou professores, bem como a justificação para evitar situações desagradáveis” (Miranda & Almeida, 2009, p.49).

Estudos Relacionais e Diferenciais: Metas Académicas e Sucesso Académico e variáveis sociodemográficas.

Um estudo levado a cabo por Valle et al., (2008), com alunos do ensino básico e secundário (12 a 16 anos), aponta a presença simultânea de diferentes tipos de metas académicas e que estas assumem pesos diferentes na explicação do rendimento académico nos alunos nas diversas disciplinas escolares.

De seguida apresentamos sumariamente alguns estudos realizados junto de estudantes portugueses do final do ensino básico e do ensino secundário (adolescentes). Nestes estudos recorreram-se à aplicação do Inventário de Metas Académicas (IMA) (Miranda & Almeida, 2005).

Um primeiro estudo (Miranda & Almeida, 2006) considerou uma amostra de 350 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico (entre o 5º ano e o 9º ano de escolaridade) provenientes de duas escolas públicas do distrito do Porto (Norte de Portugal). O nível de escolaridade dos progenitores situava-se predominantemente no primeiro ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade), e apenas um pai e uma mãe concluíram o ensino superior. Os resultados deste estudo evidenciaram a existência de diferenças nas médias obtidas a favor das raparigas quer, nas metas de aprendizagem quer nas metas orientadas por objectivos a longo prazo.

Os resultados obtidos apontam para correlações diferenciadas entre as cinco dimensões do IMA (Inventário de Metas Académicas) retidas, seja entre si seja em relação ao rendimento académico, sugerindo a respectiva especificidade. As metas de aprendizagem e as metas associadas aos objectivos a longo prazo (projectos de carreira futura) mostram-se, de forma mais expressiva e positiva, correlacionadas com o rendimento escolar dos alunos. Os alunos cujas metas se situam mais a curto/médio prazo, por exemplo finalizar um determinado ciclo de estudos para abandonar a escola, apresentam resultados escolares mais fracos. Evidenciaram fundamentalmente que os alunos com melhor rendimento são aqueles que apresentam como razões para o estudo o gostar de aprender e de saber mais, e para além disso apresentam mais objectivos a longo prazo, por exemplo estudar para conseguir entrar num curso, ter uma profissão de prestígio ou ser um profissional competente. Os alunos com mais baixo rendimento escolar apresentam, sobretudo, objectivos a curto prazo, por exemplo concluir a escolaridade básica obrigatória rapidamente (Miranda & Almeida, 2009).

Parte II – Fundamentação Empírica

Capítulo III - Aspectos Metodológicos

Questões e objectivos de estudo.

Ao longo das últimas décadas, a investigação e a intervenção têm vindo a constatar que a realização escolar cada vez mais deve-se às características motivacionais dos alunos do que propriamente ao Quociente de Inteligência (Dweck, 1999). De facto, existem variados estudos a dar enfoque às características motivacionais que evidenciarem relações das mesmas com o sucesso académico dos alunos, assim como estudos a demonstrarem diferenças significativas quanto ao género, idade, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais. Perante investigações realizadas verifica-se que apesar da ênfase dos investigadores nesta área, existem aspectos ainda por estudar, como as diferenças entre o meio rural e urbano, bem como aprofundar mais a influência das habilitações literárias dos pais, que apesar de ter sido estudado, existe uma escassez estudos em Portugal e na Região Autónoma da Madeira a fomentar tais variáveis.

Alguns estudos que se dedicaram à investigação neste campo, demonstraram diferenças nas características motivacionais consoante as notas dos alunos no final do período. Com o objectivo de aprofundar estas relações, surgiu a questão de estudar estas variáveis com alunos que se encontram em fase de transição de ciclo, como é o caso dos alunos do 9º e 12ºanos. Neste sentido, o presente estudo focará as características motivacionais, nomeadamente a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições e dimensões causais e as metas académicas dos alunos do 9º e 12ºanos e a sua influência no desempenho escolar nos exames nacionais e notas finais, assim como à possível influência das variáveis sociodemográficas, de forma a complementar o estudo.

Tendo por base o explanado acima, as questões principais deste estudo são as seguintes: Será que os alunos com uma boa auto-estima global e com uma boa auto-eficácia académica obtêm maior sucesso académico? Será que os alunos que atribuem ao seu sucesso escolar a causas internas (ex. esforço) conseguem obter maior sucesso académico? Será que as metas académicas influenciam o desempenho escolar dos alunos? Existem diferenças significativas no sucesso académico consoante as variáveis sociodemográficas? Existirá uma relação significativa entre as diferentes variáveis motivacionais e o sucesso académico? Neste âmbito, o problema que motivou à

realização deste estudo é o facto de cada vez mais os alunos demonstrarem desmotivação face à aprendizagem e à escola e isso acarretar consequências negativas para os alunos, como é o caso do insucesso escolar. Por isso mesmo este estudo pretende compreender que variáveis estão associadas às características motivacionais, em prol do sucesso académico dos alunos, de forma a compreender este fenómeno multifactorial.

Tendo em consideração as questões e o problema apresentado, o objectivo central deste estudo consiste em tentar evidenciar se as características motivacionais influenciam de alguma forma o sucesso académico dos alunos que frequentam o 9º e 12ºanos, tendo em conta as classificações dos exames nacionais e as notas finais dos mesmos (Língua Portuguesa/Português e Matemática). Para complementar este estudo, evidenciou-se que também seriam estudadas as variáveis motivacionais em função das variáveis sociodemográficas, por existir alguma escassez de estudos acerca de algumas destas variáveis. Assim, dar-se-á enfoque à possível relação entre as características motivacionais e o sucesso académico (notas positivas e negativas a Língua Portuguesa/Português e a Matemática nos alunos de 9º e 12ºanos), de forma a constatar se estas estão correlacionadas com o sucesso académico, pelo facto de na revisão da literatura constar que o sucesso académico é multidimensional e que depende das classificações dos alunos, mas também de outras variáveis pessoais e motivacionais. Nesta perspectiva, pretende-se verificar: (i) em que medida as características motivacionais estão relacionadas com sucesso académico dos alunos (de acordo com as notas dos exames nacionais e as notas finais); (ii) em que medida as características motivacionais variam consoante as variáveis sociodemográficas (idade, género, ano de escolaridade, habilitações escolares dos pais e área de residência); e (iii) em que medida o sucesso académico tem um efeito diferenciado em função das variáveis sociodemográficas (idade, área de residência e habilitações literárias dos pais).

Hipóteses e variáveis.

Definida a problemática e estabelecidos os objectivos de estudo, passamos de seguida à formulação de hipóteses. Estas hipóteses enquadram-se em três grandes vertentes: correlações entre características motivacionais e sucesso académico (classificação dos exames nacionais e notas finais) e diferenças nas características motivacionais em função das variáveis sociodemográficas (género, idade, ano de

escolaridade, nível socioeconómico, área de residência) e diferenças no sucesso académico em função das variáveis sociodemográficas.

Correlações entre características motivacionais e sucesso académico: Classificações dos exames nacionais e notas finais.

H1: A auto-estima global encontra-se correlacionada positivamente com o sucesso académico, ou seja, os jovens que apresentam níveis mais elevados de auto-estima global apresentam igualmente valores mais elevados de rendimento/aproveitamento escolar.

H2: A auto-eficácia académica encontra-se correlacionada positivamente com o sucesso académico, isto é, os jovens que apresentam expectativas elevadas de auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) apresentam igualmente valores mais elevados de rendimento/aproveitamento escolar.

H3: As atribuições causais para o bom desempenho de tipo interno encontram-se correlacionadas positivamente com o sucesso académico, ou seja, os jovens que apresentam elevadas atribuições causais de tipo interno apresentam igualmente valores elevados de rendimento/aproveitamento escolar.

H4: As metas académicas encontram-se positivamente correlacionadas com o sucesso académico, ou seja, os alunos com valores superiores de metas académicas de tipo interno (ex: objectivos concretos), apresentam igualmente valores mais elevados de rendimento/aproveitamento escolar.

Diferenças Intergrupais: características motivacionais e variáveis sociodemográficas.

Diferenças em função da idade.

H5: Os jovens com idades superiores apresentam níveis de auto-estima global mais elevados do que os alunos com idades inferiores.

H6: Os jovens com idades superiores apresentam melhores expectativas de eficácia pessoal para as três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) do que os alunos que apresentam idades inferiores.

Diferenças em função do ano de escolaridade.

H7: Os jovens que frequentam anos de escolaridade superiores apresentam valores mais elevados de auto-estima global do que os jovens que frequentam anos de escolaridade inferiores.

H8: Os jovens com níveis de escolaridade superiores apresentam uma auto-eficácia académica nas três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) superiores aos jovens com níveis de escolaridade inferiores.

H9: Os jovens com níveis de escolaridade inferiores explicam o seu bom desempenho, especialmente a causas externas superiores à dos alunos que frequentam níveis de escolaridade superiores.

H10: Os jovens com níveis de escolaridade superiores apresentam metas académicas internas mais elevadas do que os jovens que frequentam níveis de escolaridade inferiores.

Diferenças em função do Género.

H11: Existem diferenças significativas no que toca à auto-estima global e o género, ou seja, os rapazes apresentam valores de auto-estima global mais elevados do que as raparigas.

H12: Os rapazes apresentam níveis de auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) superiores às raparigas.

H13: Os rapazes apresentam o seu bom desempenho académico a atribuições causais de tipo interno, ao passo que as raparigas apresentam o bom desempenho a causas de tipo externo e o fraco desempenho escolar a atribuições causais internas.

H14: As raparigas apresentam metas académicas do tipo interno (ex: objectivos concretos) superiores à dos rapazes.

Diferenças em função das habilitações literárias dos pais.

H15: Os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias mais elevadas apresentam níveis de auto-estima global superiores aos alunos que as habilitações literárias dos pais sejam baixas.

H16: Os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias superiores apresentam níveis superiores de auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) comparativamente com os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias inferiores.

H17: Os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias superiores apresentam a explicação do bom e fraco desempenho a causas internas, comparativamente aos alunos cujos pais têm habilitações literárias inferiores.

H18: Os jovens que têm os seus pais com habilitações literárias superiores apresentam metas académicas de tipo interno relativamente superiores aos jovens cujos pais têm habilitações literárias inferiores.

Diferenças em função da Área de Residência (Meio).

H19: Os jovens residentes em meios urbanos apresentam níveis mais elevados de auto-estima global, comparados com os jovens residentes no meio ou área rural.

H20: Os jovens residentes em meios urbanos apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar geral; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) comparativamente com os jovens que residem em áreas rurais.

H21: Os alunos que residem em áreas urbanas apresentam atribuições causais internas para explicar o bom desempenho, relativamente superiores aos alunos residentes em áreas rurais.

H22: Os jovens que residem em áreas rurais apresentam metas académicas do tipo externo superiores aos jovens que residem em meios urbanos.

Diferenças Intergrupais: sucesso académico e variáveis sociodemográficas.

H23: Existem diferenças significativas no que toca ao sucesso académico em função da idade, ou seja, os jovens com idades superiores apresentam valores mais elevados de rendimento/aproveitamento escolar.

H24: Existem diferenças significativas no que concerne ao sucesso académico em função da área de residência, ou seja, os jovens que residem em meios urbanos apresentam maior rendimento/aproveitamento escolar.

H25: Existem diferenças no que diz respeito ao sucesso académico em função das habilitações literárias dos pais, ou seja, os alunos cujos pais têm habilitações literárias superiores apresentam maior rendimento/aproveitamento escolar.

Amostra.

Inicialmente a amostra teórica era de 470 alunos, mas efectivamente o número de participantes válidos foi de 450 alunos, o que traduz 95,74% de taxa de respostas válidas, com uma mortalidade experimental de 4,25%. Assim, participaram 450 alunos de ambos os sexos, 54,2% (244 alunas) do sexo feminino e 45,8% (206 alunos) do sexo masculino, que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade, em várias escolas da Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2009/2010. Destes 450 alunos, 232 frequentam o 9º ano e 218 alunos frequentam o 12º ano. São alunos com idades compreendidas entre os 14 e 21 anos ($M=16$; $DP=1,62$). Relativamente à área de residência verifica-se que 44,9% (202 alunos) destes alunos residem em meios ou áreas rurais (não urbanas) e 55,1% (248 alunos) residem em áreas urbanas. No que toca à variável idade, 336 alunos apresentam idades compreendidas entre os 14 e 17 anos e 114 alunos com idades entre os 18 e 21 anos. Destes participantes, 230 alunos têm os pais com habilitações literárias o Ensino Básico, 86 com o Ensino Secundário e 120 com o Ensino Superior.

Instrumentos.

Para responder às questões colocadas nesta investigação, foi utilizado uma bateria de instrumentos para avaliar as características motivacionais dos alunos de 9º e 12º anos, aferidos e validados à população portuguesa, nomeadamente o Questionário de Auto-Estima Global, a Escala da Auto-Eficácia Académica, Questionário Atribuições Causais para o Desempenho Académico e o Inventário de Metas Académicas.

Questionário de Auto-Estima Global.

Para avaliar a auto-estima, foi administrado o Questionário de Auto-Estima Global (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES), que avalia a auto-estima global, adaptado por vários autores a estudantes portugueses, sendo constituído por 10 itens (Azevedo & Faria, 2004).

O questionário é constituído por 5 itens considerados como indicadores de atitudes positivas em relação ao *self* e 5 itens considerados como indicadores de atitudes negativas.

Os itens do questionário correspondem a afirmações relacionadas com a auto-estima, tendo uma escala de resposta do tipo *Likert*, com 6 pontos (A- *Concordo Totalmente*; B – *Concordo*; C – *Concordo Parcialmente*; D – *Discordo Parcialmente*; E – *Discordo*; F – *Discordo Totalmente*). Deste modo, neste questionário metade dos itens (5 itens) encontram-se formulados na positiva e a outra metade (5 itens) encontram-se na negativa, havendo para estes últimos uma inversão da cotação (Azevedo, 2005). Assim, os itens do questionário são cotados de 1 a 6 à concordância total com os itens que reflectem atitudes positivas em relação ao *self* ou à discordância total com os itens que reflectem atitudes negativas. Neste sentido, a escala está cotada no sentido positivo, ou seja, quanto maior pontuação for obtida pelo sujeito, indica maior auto-estima global (Faria et al., 2004).

No que concerne às qualidades psicométricas evidenciadas nos estudos realizados com este questionário, salienta-se que, quanto à fidelidade, o valor de *alpha de Cronbach* é um valor considerado elevado (Tabela 1).

Tabela 1

Valores de alpha de Cronbach para Questionário da Auto-Estima Global

	Nº Itens	Estudo Validação (Faria, 2000)	Estudo Actual
Auto-Estima Global	10	0,89	0,88

Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA).

Para a avaliação da auto-eficácia académica, foi utilizada a Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA) de Pina Neves e Faria (2005). A EAEA é uma escala recente, cuja construção surgiu da necessidade de ter um instrumento específico para avaliar as expectativas de auto-eficácia no contexto escolar e, mais especificamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática.

A EAEA é composta por 26 itens e avalia as expectativas de auto-eficácia em três domínios, nomeadamente a auto-eficácia escolar global (8 itens), a auto-eficácia em Português (8 itens) e a auto-eficácia em Matemática (10 itens), na qual os alunos devem indicar o seu nível de concordância com os itens, utilizando uma escala de tipo *Likert* com seis pontos (A – *Discordo Totalmente*; B – *Concordo*; C – *Discordo Parcialmente*; D – *Concordo Parcialmente*; E – *Concordo*; F – *Concordo Totalmente*), sendo as pontuações mais altas correspondentes a expectativas de auto-eficácia mais elevadas. Os itens da EAEA avaliam as expectativas de sucesso dos alunos para o ano lectivo em curso, por exemplo, “*Este ano lectivo vou ser bem sucedido (a) na Escola.*” (auto-eficácia escolar geral), “*No fim do ano vou tirar boa nota a Português.*” (auto-eficácia em Português) e “*As minhas notas nos testes de Matemática vão ser todas positivas.*” (auto-eficácia em Matemática).

Estudos recentes sobre as qualidades psicométricas apresentam bons valores de consistência interna para as três dimensões da EAEA, como podemos observar o Tabela abaixo.

Tabela 2

Valores de alpha de Cronbach para as dimensões da EAEA

Dimensões	Nº Itens	Estudo Validação (Pina Neves & Faria, 2006)	Estudo Actual
Auto-Eficácia Escolar Global	8	0,88	0,89
Auto-Eficácia Português	8	0,87	0,89
Auto-Eficácia Matemática	10	0,85	0,95

Questionário Atribuições Causais para o Desempenho Académico.

Para avaliar as atribuições causais foi administrado o Questionário Atribuições Causais para o Desempenho Académico, cujo questionário avalia as atribuições causais dos alunos. Este questionário é composto por 40 itens (20 itens para explicar o bom desempenho escolar, ou seja o sucesso académico e 20 itens para explicar o fraco desempenho escolar). Este é constituído por uma escala tipo *Likert* com cinco pontos (1 = *Nunca*; 2 = *Raramente*; 3 = *Algumas vezes*; 4 = *Frequentemente*; 5 = *Sempre*), sendo as pontuações desdobradas em causas internas e externas tanto para explicar o bom e fraco desempenho escolar (Miranda & Almeida, 2008). Através de alguns estudos que foram realizados, utilizando este questionário, averiguou-se que os valores para as qualidades psicométricas apontam para boa consistência interna para as dimensões de Bom e Fraco Desempenhos, cujos valores mais baixos na dimensão Bom Desempenho foi para os Factores Aleatórios e Bases e capacidades, se encontrando num patamar intermédio (Tabela 3 e 4).

Tabela 3

Valores de alpha de Cronbach para a dimensão Bom Desempenho do Questionário de Atribuições Causais para o Desempenho Académico

Factores	Nº Itens	Estudo Validação (Miranda & Almeida, 2008)	Estudo Actual
Método/Esforço	6	0,85	0,89
Apoio dos Outros	5	0,75	0,70

Bases/ Capacidades	4	0,73	0,66
Factores Aleatórios	3	0,65	0,55

Tabela 4

Valores de alpha de Cronbach para a dimensão Fraco Desempenho do Questionário de Atribuições Causais para o Desempenho Académico

Factores	Nº Itens	Estudo Validação (Miranda & Almeida, 2008)	Estudo Actual
Apoio dos Outros/ Factores Aleatórios	8	0,86	0,78
Esforço/Método	6	0,87	0,85
Bases/ Capacidades	4	0,76	0,75

Inventário de Metas Académicas (IMA).

Na avaliação das metas ou objectivos de realização foi utilizado o Inventário de Metas Académicas (Miranda & Almeida, 2005), cujo instrumento é de auto-relato, formado por 30 itens distribuídos por 4 dimensões ou metas, em que a resposta é dada numa escala *likert* de 5 pontos consoante o grau de frequência (1 = *Nunca*; 2 = *Raramente*; 3 = *Algumas vezes*; 4 = *Frequentemente*; 5 = *Sempre*). São 4 as dimensões avaliadas através do IMA: (i) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, ou seja, evitar a desaprovação por parte dos pares e professores, integrando 6 itens; (ii) metas orientadas por objectivos concretos; (iii) metas orientadas para a Aprendizagem e (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, que correspondem a uma orientação extrínseca e o propósito é estudar para obter a aprovação por parte dos pais ou evitar a sua pressão.

Relativamente à qualidade psicométrica, de frisar que este Inventário apresenta boa consistência interna, como podemos constatar no Tabela abaixo.

Tabela 5

Valores de alpha de Cronbach para os factores do IMA

Dimensões	Nº Itens	Estudo Validação (Miranda & Almeida, 2005)	Estudo Actual
Metas Orientadas Evitamento Pressão Social em Contexto Escolar	6	0,88	0,85
Metas Orientadas por Objectivos Concretos	7	0,87	0,74
Metas Orientadas para a Aprendizagem	7	0,88	0,86
Metas Orientadas Evitamento Pressão Social em Contexto Familiar	7	0,84	0,86

Procedimentos.

Inicialmente foi efectuado um pedido formal aos Presidentes dos Conselhos Executivos de algumas escolas da Região Autónoma da Madeira, assim como um pedido formal à DRE (Direcção Regional de Educação), com o intuito da mesma fornecer autorização para a realização deste estudo em algumas escolas, tanto do meio rural como urbano. Após as autorizações, foram distribuídos os consentimentos informados para os encarregados de educação autorizarem a participação dos educandos nesta investigação, onde foi efectuada com a devida antecedência, garantido a confidencialidade dos dados. Posteriormente, a aplicação colectiva dos questionários decorreu em tempo de sala de aula, por ser um local calmo e propício à administração destes instrumentos, nas quais os alunos foram informados com antecedência dos objectivos do estudo e da confidencialidade dos seus dados. A administração destes instrumentos foi efectuada pela própria investigadora, tendo uma duração média de vinte e cinco minutos por grupo-turma. Os dados deste estudo foram introduzidos e analisados com SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 17.0.

Na análise dos dados no programa SPSS, foram tidos em consideração as variáveis a estudar, sendo um dos primeiros passos, realizar a estatística descritiva, para a caracterização da amostra. Em seguida foram analisadas as características motivacionais, nomeadamente a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas com o sucesso académico. Analisaram-se

também, as possíveis diferenças intergrupais, das variáveis motivacionais em função das variáveis sociodemográficas, tais como, a idade, o ano de escolaridade, o género, habilitações literárias dos pais e a área de residência (meio), com o teste paramétrico T-Student, *One-Way* ANOVA (análise de variância univariada) e com o teste de Correlação de *Pearson*. Foi tida em conta a possível relação entre as variáveis motivacionais, através da utilização da análise de Correlação de *Pearson*. Para as habilitações escolares dos pais tendo em conta três categorias (ensino básico, secundário e superior), utilizou-se a *One-Way* ANOVA e o teste *post-hoc* de *Scheffé*, para uma análise mais precisa das diferenças e comparações entre os distintos grupos.

De uma forma geral, utilizaram-se testes de comparação e diferenças entre médias, variando a escolha do teste, segundo os dados em análise. Desta forma, os testes utilizados incidiram, sobretudo, no teste paramétrico de *T-Student*, o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney* e o teste paramétrico *One-Way* ANOVA (análise de variância univariada), o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis*. Sendo assim, é fundamental ressaltar que, no caso da utilização do teste *t-Student* e da *One-way* ANOVA, foi crucial verificar se existia tanto a normalidade como a homogeneidade da amostra, no sentido em que, se algum destes pressupostos não fosse atingido, a análise estatística é realizada pelo teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para o T-Student e o de *Kruskal-Wallis*, para a *One-Way* ANOVA (Pestana & Gajairo, 2008). No caso das análises efectuadas, verificou-se em algumas situações a violação destes pressupostos, pelo que foram utilizados os testes não-paramétricos mencionados acima.

As condições da normalidade e da homogeneidade da amostra podem ser obtidos pelo *SPSS*, através do teste de Kolmogorov-Smirnov (*K-S*) e *F* de Levène, respectivamente, facilitando este processo. No caso da normalidade existem algumas limitações no uso destes testes, pois com amostras grandes é muito fácil obter resultados significativos de pequenos desvios à normalidade. Nesta óptica, um teste significativo não indica necessariamente se o desvio à normalidade é suficiente para influenciar os procedimentos estatísticos aplicados aos dados (Field, 2005). Deste modo, normalmente, quando $n > 30$ tende-se a considerar a amostra dotada de uma distribuição normal (Pestana & Gajairo, 2008), facto tido em consideração nas respectivas análises. Em algumas análises, apesar do número de participantes ser inferior a 30, foram evidenciados resultados de normalidade para grande maioria das amostras.

Capítulo IV – Resultados

No que toca à correlação (através da correlação de *Pearson*) entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (classificações dos exames nacionais), constata-se que apenas existe correlação positiva com as notas a Língua Portuguesa e a Matemática dos alunos do 9ºano de escolaridade, ou seja, quanto maiores os níveis de auto-estima global, melhores são as notas na disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática. Refira-se, ainda, que a magnitude destas correlações é fraca ou moderada (Tabela 6).

No que concerne às correlações entre a auto-eficácia académica e as notas a Língua Portuguesa/Português e a Matemática dos alunos de 9º e 12ºanos, verifica-se que para a auto-eficácia escolar global existe uma correlação positiva entre as expectativas de eficácia escolar com as notas a Língua Portuguesa/Português e a Matemática nos alunos de 9º e 12ºanos. Nesta óptica, denota-se que resultados elevados de auto-eficácia escolar global estão associados a resultados elevados nas notas a estas disciplinas. Estas correlações apresentam uma magnitude moderada e forte ($r=0.51$).

Relativamente às correlações entre a auto-eficácia em Português e as notas a Língua Portuguesa/Português e Matemática dos alunos de 9º e 12ºanos, evidencia-se que existem correlações positivas entre as mesmas, ou seja, resultados elevados na auto-eficácia em Português estão associados a resultados elevados nestas disciplinas. A magnitude destas correlações é moderada ($r=0.30$ e $r=0.36$). As outras correlações têm magnitude fraca.

No que diz respeito às correlações entre a auto-eficácia em Matemática e o sucesso académico, evidencia-se correlações positivas entre as expectativas de eficácia em Matemática para o 9º e 12ºanos. Assim, resultados elevados de auto-eficácia em Matemática estão associados a resultados elevados nos exames nacionais de Língua Portuguesa/Português e de Matemática. A magnitude para a auto-eficácia em Matemática e as notas a Língua Portuguesa/Português são fracas ou moderadas, ao passo que para as notas de Matemática são elevadas, ou seja, existe uma relação forte entre ambas ($r=0.52$ e $r=0.68$), mas a relação mais forte é entre a auto-eficácia em Matemática e a nota de Matemática em alunos do 12ºano.

Tabela 6

Correlações entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (Classificações dos Exames Nacionais)

	9ºano (n=210)		12ºano (n=204)	
	Nota a Língua Portuguesa	Nota a Matemática	Nota a Português	Nota a Matemática
Auto-Estima Global	0,170*	0,185**	0,035	0,124
Auto-Eficácia Escolar Global	0,316**	0,421**	0,432**	0,506**
Auto-Eficácia em Português	0,300**	0,286**	0,360**	0,173*
Auto-Eficácia em Matemática	0,199**	0,526**	0,366**	0,686**

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

Através da análise das correlações (Tabela 7) entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (classificações dos exames nacionais), através do teste de Correlação de *Pearson*, depreende-se que existem correlações positivas entre as atribuições causais para o bom desempenho no que toca a causas do tipo interno (bases e capacidades; método e esforço) e o sucesso académico, e que existem correlações negativas para as atribuições causais para o bom desempenho no que concerne a causas do tipo externo (apoio dos outros; factores aleatórios) e a atribuições causais para o fraco desempenho a bases e capacidades e o sucesso académico. Também existem correlações positivas entre as metas orientadas para a aprendizagem e as metas orientadas por objectivos concretos e as notas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática. Assim, resultados elevados a atribuições causais para o bom desempenho a bases e capacidades estão associados a elevados resultados às classificações dos exames nacionais a Língua Portuguesa/Português e Matemática (9º e 12ºanos). Refira-se, ainda que, a magnitude desta correlação é moderada.

Para a correlação positiva entre as atribuições causais para o bom desempenho método/esforço e o sucesso académico, observa-se que existe uma correlação entre as atribuições causais e a nota a Português dos alunos do 12ºano, ou seja, resultados elevados nas atribuições causais bom desempenho método/esforço estão relacionados com resultados elevados nas classificações dos exames nacionais a Português. Esta relação é fraca ou moderada.

Existem correlações negativas entre as atribuições causais para o bom desempenho apoio dos outros (causa de tipo externo) e nota a Língua Portuguesa dos

alunos de 9ºano, ou seja, resultados elevados em atribuições causais bom desempenho apoio dos outros estão associados a resultados baixos nas classificações dos exames nacionais a Língua Portuguesa. Esta correlação tem a magnitude fraca ou moderada. Sugerem, ainda que, existe uma correlação negativa entre as atribuições causais para o bom desempenho factores aleatórios e a nota a Matemática dos alunos do 9ºano, isto é, resultados elevados de atribuições causais para explicar o bom desempenho a factores aleatórios estão associados a resultados baixos nas classificações dos exames nacionais de Matemática para os alunos de 9ºano. A magnitude desta correlação é moderada. Acresce, ainda, uma correlação negativa entre as atribuições para o fraco desempenho a causas como bases e capacidades e as notas a Língua Portuguesa e a Matemática dos alunos que frequentam o 9ºano, ou seja, resultados elevados de atribuições causais para o fraco desempenho bases e capacidades estão associados resultados baixos nas classificações dos exames nacionais a Língua Portuguesa e a Matemática (correlação fraca e moderada).

Já para as metas académicas, de referir que existe uma correlação positiva entre as metas orientadas para a aprendizagem e para a nota dos exames nacionais a Língua Portuguesa e a Matemática dos alunos que frequentam o 9ºano, apontando que quanto maiores os valores nas metas orientadas para a aprendizagem, maiores serão os resultados a Língua Portuguesa e a Matemática. De salientar, que a magnitude da correlação é fraca ou moderada. Existe, ainda, uma correlação positiva entre as metas orientadas por objectivos concretos e a nota a Matemática dos alunos de 9ºano, cujos resultados evidenciam que, quanto maiores os valores de metas académicas orientadas por objectivos concretos, maiores serão os resultados nos exames nacionais de Matemática para os alunos que frequentam o 9ºano. Refere-se ainda que a relação entre ambas é moderada.

Tabela 7

Correlações entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (Classificações dos Exames Nacionais)

	9ºano (n=210)		12ºano (n=204)	
	Nota a Língua Portuguesa	Nota a Matemática	Nota a Português	Nota a Matemática
Atribuições Causais Bom Desempenho Apoio dos Outros	-0,161*	-0,093	0,113	0,013
Atribuições Causais Bom Desempenho Bases/Capacidades	0,357**	0,467**	0,318**	0,368**
Atribuições Causais Bom Desempenho Factores Aleatórios	-0,107	-0,203**	-0,034	0,050
Atribuições Causais Bom Desempenho Método/Esforço	0,064	0,058	0,177*	0,064
Atribuições Causais Fraco Desempenho Bases/Capacidades	-0,180*	-0,312**	-0,233	-0,281**
Metas Orientadas para a Aprendizagem	0,136*	0,138*	0,122	0,102
Metas Orientadas por Objectivos Concretos	0,134	0,216**	0,074	0,035

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

Na tabela 8, podemos observar as correlações entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (notas finais), analisadas através do teste de Correlação de *Pearson*.

Através das correlações analisadas, verifica-se que existem correlações positivas entre a auto-estima global e a nota final de Língua Portuguesa, em alunos que frequentam o 9ºano, ou seja, os alunos com valores elevados na auto-estima global, apresentam igualmente resultados elevados na nota final da disciplina de Língua Portuguesa, sendo esta relação fraca ou moderada.

No que se refere à auto-eficácia escolar global e o sucesso académico (notas finais), denota-se que existe uma correlação positiva entre a auto-eficácia escolar global e as notas finais a Língua Portuguesa/Português e a Matemática nos alunos que frequentam o 9º e 12ºanos, pelo que, resultados elevados de auto-eficácia escolar global

estão associados a resultados elevados às disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática, nas notas finais, tanto para o 9º como 12ºano. A magnitude destas correlações é considerada forte.

Relativamente à correlação entre a auto-eficácia em Português e o sucesso académico nas notas finais de Língua Portuguesa/Português e de Matemática dos alunos de 9º e 12ºanos, constata-se que existe uma correlação positiva entre ambas, nas quais os resultados elevados na auto-eficácia em Português estão igualmente associados a resultados elevados nas notas finais de Língua Portuguesa/Português e de Matemática para ambos os anos de escolaridade, apresentando uma forte correlação para as notas de Língua Portuguesa ($r=0.54$) e a Português ($r=0.51$). Para a disciplina de Matemática a relação entre a auto-eficácia em Português e as notas finais a Matemática é considerada moderada.

Já para a correlação entre a auto-eficácia em Matemática e o sucesso académico (notas finais), depreende-se que existe uma correlação positiva entre esta e as notas finais a Língua Portuguesa/Português e a Matemática, para os alunos que frequentam o 9º e 12ºanos, onde se observa que existe uma correlação forte para a disciplina de Matemática, tanto para os alunos de 9ºano ($r=0.68$) como para os alunos de 12ºano ($r=0.70$). Neste sentido, resultados elevados na auto-eficácia académica a Matemática conduzem a resultados elevados nas notas finais de Matemática e também de Língua Portuguesa e Português, sendo esta última uma relação moderada.

Tabela 8

Correlações entre a auto-estima global, a auto-eficácia académica e o sucesso académico (Notas Finais)

	9ºano (n=210)		12ºano (n=204)	
	Nota a Língua Portuguesa	Nota a Matemática	Nota a Português	Nota a Matemática
Auto-Estima Global	0,186**	0,077	0,061	0,152
Auto-Eficácia Escolar Global	0,505**	0,547**	0,463**	0,542**
Auto-Eficácia em Português	0,544**	0,370**	0,514**	0,219**
Auto-Eficácia em Matemática	0,366**	0,681**	0,390**	0,705**

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

No que toca às correlações entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (Tabela 9), analisadas através do teste de Correlação de *Pearson*, denota-se que existe uma correlação positiva entre as atribuições causais para o bom desempenho a bases e capacidades e às notas a Língua Portuguesa/Português e Matemática dos alunos de 9º e 12ºanos, que significa que resultados elevados nestas atribuições causais que são de tipo interno e estável, estão associados a resultados elevados nestas disciplinas, onde a magnitude da sua correlação é moderada.

Existe, também, correlações positivas entre as atribuições causais para o bom desempenho método e esforço e as notas finais a Língua Portuguesa/Português de 12ºano e a Matemática do 9ºano, nas quais os resultados elevados nestas atribuições causais de tipo interno estão relacionados com resultados superiores nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português dos alunos de 9º e 12ºanos e a nota de Matemática dos alunos de 9ºano. Surge, assim, uma relação moderada entre estas atribuições causais e as notas finais destas disciplinas.

Refere-se, que existe uma correlação negativa entre as atribuições causais para o bom desempenho ao apoio dos outros (causa de tipo externa) e a nota a Português dos alunos que frequentam o 12ºano, ou seja, quanto maiores os valores deste tipo de atribuições causais para o bom desempenho escolar, menores são os resultados a Português dos alunos de 12ºano. Assim, a correlação entre ambas é fraca ou moderada ($r=0.15$). Também existe uma correlação negativa entre as atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e método e as notas a Língua Portuguesa/Português dos alunos de 9º e 12ºanos e a nota a Matemática dos alunos de 9ºano, onde se depreende que resultados elevados nas atribuições causais para o fraco desempenho a esforço e método estão associados a resultados baixos às disciplinas de Língua Portuguesa/Português dos alunos de 9º e 12ºanos e de Matemática dos alunos de 9ºano (correlações fracas ou moderadas).

No que concerne às correlações entre as metas académicas e o sucesso académico (notas finais), verifica-se que existe uma correlação positiva entre as metas orientadas para a aprendizagem e as notas finais a Língua Portuguesa/Português dos alunos que frequentam o 9º e 12ºanos e a Matemática de 9ºano, ou seja, resultados elevados nas metas orientadas para a aprendizagem estão associados a resultados elevados nas notas finais destas disciplinas (correlação de magnitude fraca ou moderada). Existem correlações positivas entre as metas orientadas por objectivos concretos e as notas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 9ºano, ou seja,

valores elevados nestas metas académicas estão relacionados com notas finais elevadas a estas disciplinas.

Evidencia-se, ainda que, existem correlações negativas entre as metas orientadas para evitamento pressão social em contexto familiar em contexto escolar e as notas a Língua Portuguesa/Português de alunos do 9º e 12ºanos e nota de Matemática dos alunos de 12ºano, isto é, resultados elevados nestas metas académicas estão associados a resultados baixos nestas disciplinas.

Tabela 9

Correlações entre as atribuições causais, as metas académicas e o sucesso académico (Notas Finais)

	9ºano (n=210)		12ºano (n=204)	
	Nota a Língua Portuguesa	Nota a Matemática	Nota a Português	Nota a Matemática
Atribuições Causais Bom Desempenho Apoio dos Outros	-0,089	0,058	-0,156*	0,019
Atribuições Causais Bom Desempenho Bases/Capacidades	0,474**	0,467**	0,288**	0,383**
Atribuições Causais Bom Desempenho Factores Aleatórios	-0,184**	-0,166**	-0,077	-0,009
Atribuições Causais Bom Desempenho Método/Esforço	0,168*	0,203**	0,255**	0,060
Atribuições Causais Fraco Desempenho Bases/Capacidades	-0,286**	-0,306**	-0,156*	-0,288**
Atribuições Causais Fraco Desempenho Esforço/Método	-0,140**	-0,186	-0,178*	0,017
Metas Orientadas para a Aprendizagem	0,192**	0,193**	0,156*	0,078
Metas Orientadas por Objectivos Concretos	0,255**	0,305**	0,084	0,074
Metas Orientadas Evitamento Pressão Social em Contexto Familiar	-0,147*	-0,082	-0,147*	-0,226**

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

Quanto às diferenças da auto-estima global em função da idade (Tabela 10), através da análise do T-Student e *Mann-Whitney*, não foram encontradas diferenças significativas, tanto para os alunos de idades inferiores e superiores ($t(448) = -0,125, p > 0,05$).

No que diz respeito à auto-eficácia académica para as três dimensões, verificam-se diferenças significativas para a auto-eficácia em Matemática em função da idade, onde se constata que os alunos com idades compreendidas 14-17 anos apresentam níveis superiores de auto-eficácia em Matemática do que os alunos com idades entre os 18 e 21 anos ($t(448) = 2,401, p < 0,05$).

Tabela 10

Diferenças na auto-estima global, na auto-eficácia académica, em função da idade

	14-17anos (n=336)	18-21anos (n=114)		
	M (DP)	M (DP)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
Auto-Estima Global	32,59 (4,11)	32,65 (4,44)	-0,125	0,901
Auto-Eficácia Escolar Global	35,19 (7,52)	34,70 (8,23)	0,582	0,561
Auto-Eficácia em Português	32,56 (7,91)	32,32 (9,10)	0,275	0,783
Auto-Eficácia em Matemática	39,81 (12,55)	37,00 (13,18)	2,401	0,042

No que se refere às diferenças na auto-estima global em função do ano de escolaridade (Tabela 11), através do teste T-Student e *Mann-Whitney* evidenciam-se que os alunos do 12ºano têm níveis superiores de auto-estima global, comparativamente aos alunos do 9ºano, apesar de a diferença não ser muito significativa ($t(448) = -2,899, p < 0,01$).

Para a auto-eficácia académica, constata-se que existem efeitos significativos numa das dimensões, ou seja, na auto-eficácia escolar global, que tendo em conta o ano de escolaridade, observa-se que os alunos do ensino secundário (12ºano) apresentam resultados superiores de auto-eficácia escolar global, comparativamente com os alunos do 9ºano ($t(448) = -3,589, p < 0,001$).

Tabela 11

Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função do ano de escolaridade

	9ºano (n=232)	12ºano (n=218)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
Auto-Estima Global	32,06 (4,29)	33,19 (4,01)	-2,899	0,004
Auto-Eficácia Escolar Global	32,82 (8,19)	36,39 (6,89)	-3,589	0,000

Existem diferenças significativas quanto às atribuições causais e às metas académicas para ambos os anos de escolaridade (Tabela 12). Sendo assim, os efeitos significativos incidem para as atribuições causais para o bom desempenho factores aleatórios, nas quais os alunos que frequentam o 9ºano apresentam níveis superiores de causas de tipo externo para explicar o bom desempenho, em comparação com os alunos do 12ºano ($t(448) = 6,060$, $p < 0,001$).

Surgem, ainda, diferenças significativas no que concerne às metas orientadas para evitamento pressão social do contexto escolar e do contexto familiar (tipo externo) para ambos os anos de escolaridade, onde verificamos que os alunos do 9ºano apresentam resultados superiores de metas académicas para evitamento pressão social do contexto escolar ($t(448) = 5,277$, $p < 0,001$) e familiares ($t(448) = 6,443$, $p < 0,001$) do que os alunos de 12ºano.

Tabela 12

Diferenças nas atribuições causais (AC) e nas metas académicas em função do ano de escolaridade

	9ºano (n=232)	12ºano (n=218)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
AC Bom Desempenho Factores Aleatórios	8,36 (2,19)	7,11 (2,19)	6,060	0,000
Metas Orientadas para Evitamento Pressão Social Contexto Escolar	13,44 (4,89)	11,11 (4,49)	5,277	0,000
Metas Orientadas para Evitamento Pressão Social Contexto Familiar	10,39 (3,22)	8,39 (3,37)	6,443	0,000

As diferenças observadas através do T-Student e *Mann-Whitney* demonstram que não existem diferenças significativas no que toca à auto-estima global e à auto-eficácia escolar global em função do género dos alunos (Tabela 13).

Verificam-se apenas diferenças significativas no que se refere à auto-eficácia em Português, cujos resultados evidenciam que os alunos do sexo feminino apresentam níveis de auto-eficácia em Português superiores à dos alunos do sexo masculino ($t(448) = 3,345$, $p < 0,001$). Por sua vez, existem efeitos significativos no que diz respeito à auto-eficácia em Matemática, pois esta revela níveis superiores nos rapazes do que nas raparigas ($t(448) = -2,464$, $p < 0,05$).

Tabela 13

Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia académica em função do Género

	Feminino (n=244)	Masculino (n=206)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
Auto-Estima Global	32,23 (4,48)	33,06 (3,79)	-2,108	0,058
Auto-Eficácia Escolar Global	35,00 (7,51)	35,15 (7,90)	-0,205	0,837
Auto-Eficácia em Português	33,68 (7,48)	31,10 (8,93)	3,345	0,002
Auto-Eficácia em Matemática	37,75 (12,71)	40,70 (12,66)	-2,464	0,014

Quanto às diferenças nas atribuições causais em função do género (Tabela 14), segundo a análise do T-Student constata-se que os rapazes apresentam níveis superiores de causas para explicar o bom desempenho académico, como bases /capacidades com valores mais elevados do que as raparigas ($t(448) = -3,873$, $p < 0,001$), ao passo que as raparigas apresentam valores superiores para explicar o bom desempenho académico a causas como o método/esforço ($t(448) = 6,893$, $p < 0,001$). Nos rapazes são evidenciadas causas do tipo externo para explicar o bom desempenho, nomeadamente a factores aleatórios ($t(448) = -2,393$, $p < 0,05$).

Relativamente à explicação para o fraco desempenho académico, tanto os rapazes como as raparigas atribuem a causas do tipo interno, apesar de serem diferenciadas, pois as raparigas atribuem fraco desempenho escolar a causas, como bases/capacidades ($t(448) = 4,132$, $p < 0,001$) enquanto os rapazes atribuem ao esforço/método ($t(448) = -4,803$, $p < 0,001$).

Tabela 14

Diferenças nas atribuições causais (AC) em função do Género

	Feminino (n=244)	Masculino (n=206)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
A C Bom Desempenho Bases / Capacidades	14,14 (2,23)	14,98 (2,32)	-3,873	0,000
AC Bom Desempenho Factores Aleatórios	7,52 (2,26)	8,03 (2,27)	-2,397	0,017
AC Bom Desempenho Método / Esforço	20,11 (4,34)	16,99 (5,14)	6,893	0,000
AC Fraco Desempenho Bases / Capacidades	9,58 (2,94)	8,41 (3,01)	4,132	0,000
AC Fraco Desempenho Esforço / Método	15,61 (4,54)	17,82 (5,18)	-4,803	0,000

No que diz respeito às metas académicas em função do género (Tabela 15), através da análise do T-Student, de frisar que existem diferenças significativas para as metas orientadas para a aprendizagem ($t(448) = 2,453$, $p < 0,05$) e nas metas orientadas por objectivos concretos ($t(448) = 2,255$, $p < 0,05$), cujos resultados constataam que as raparigas apresentam níveis superiores para ambas as metas académicas comparativamente aos rapazes.

Tabela 15

Diferenças nas metas académicas em função do Género

	Feminino (n=244)	Masculino (n=206)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
Metas Orientadas para a Aprendizagem	25,38 (4,87)	24,21 (5,22)	2,453	0,015
Metas Orientadas por Objectivos Concretos	28,30 (4,34)	27,33 (4,72)	2,255	0,025

Os resultados obtidos a partir da análise com a *One-Way ANOVA* (análise de variância univariada) e do *post-hoc (Scheffé)*, quanto à auto-estima global em função das habilitações literárias dos pais, verifica-se que não existem diferenças significativas para os níveis do ensino básico, secundário e superior, ou seja, os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias baixas e altas têm níveis semelhantes de auto-estima global (Tabela 16). Já para as três dimensões de auto-eficácia acadêmica existem efeitos estatisticamente significativos quanto as habilitações literárias dos pais, onde se observa que na auto-eficácia escolar global existem diferenças para dois grupos, ou seja, para o grupo de Ensino Básico-Secundário e Básico-Superior, na qual os alunos cujos pais têm habilitações literárias superiores apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia escolar global do que os alunos cujos pais têm habilitações literárias inferiores ($F(2, 433) = 20,453, p < 0,01$). Assim, os pais que têm como habilitações o Ensino Secundário, seus filhos apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia escolar global do que os pais que têm como habilitações o Ensino Básico. Já os pais que têm como habilitações o Ensino Superior, seus filhos apresentarão maiores níveis de auto-eficácia escolar global comparativamente com os alunos cujos pais têm o Ensino Básico como habilitações literárias.

Para a outra dimensão da auto-eficácia acadêmica, nomeadamente a auto-eficácia em Português, podemos verificar que existem diferenças significativas para o grupo Ensino Básico-Superior, onde se constata que os alunos cujos pais têm habilitações escolares no Ensino Superior apresentam níveis superiores de auto-eficácia em Português, comparativamente aos alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Básico ($F(2, 433) = 4,542, p < 0,05$).

Surgem, ainda, efeitos significativos para a auto-eficácia em Matemática principalmente nos grupos de Ensino Básico-Secundário e Básico-Superior, cujas evidências demonstram que os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Secundário e Superior apresentam níveis superiores de auto-eficácia em Matemática, comparativamente com os alunos cujos pais têm o Ensino Básico ($F(2, 433) = 30,870, p < 0,001$).

Tabela 16

Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia acadêmica em função das habilitações literárias dos pais

	Ensino Básico (n=230)	Ensino Secundário (n=86)	Ensino superior (n=120)	ANOVA		Post-hoc
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	F	p	Scheffé
Auto-Estima Global	32,14 (4,41)	33,09 (3,84)	33,13 (3,75)	2,938	0,054	—
Auto-Eficácia Escolar Global	33,09 (7,46)	36,58 (6,64)	38,07 (7,42)	20,453	0,001	Básico <Secundário Básico <Superior
Auto-Eficácia em Português	31,59 (8,12)	32,74 (7,79)	34,36 (8,53)	4,542	0,011	Básico <Superior
Auto-Eficácia em Matemática	35,17 (12,46)	41,56 (11,49)	45,33 (11,03)	30,870	0,000	Básico <Secundário Básico <Superior

No que concerne às diferenças nas atribuições causais em função das habilitações literárias dos pais, através da análise da *One-Way* ANOVA, e do *post-hoc* (*Scheffé*), de mencionar que apenas existiram diferenças significativas nas comparações entre grupos para as atribuições causais para o bom desempenho Bases/Capacidades e para as atribuições para o fraco desempenho Bases/Capacidades (Tabela 17).

Assim, os resultados demonstram que para as atribuições causais bom desempenho bases/capacidades apresentam efeitos significativos para os grupos Ensino Básico-Superior, cujos resultados evidenciam que os alunos cujos pais têm habilitações literárias como ensino superior apresentam níveis superiores deste tipo de atribuições causais, comparativamente com os alunos cujos pais têm habilitações literárias o Ensino Básico ($F(2, 433) = 9,716, p < 0,001$). Também existem diferenças significativas em função das habilitações literárias para as atribuições causais fraco bases/capacidades, nas quais se constata diferenças nos grupos Ensino Básico-Secundário e Ensino Básico-Superior, nas quais os alunos cujos pais têm o Ensino Básico ou Secundário demonstram resultados inferiores, em comparação com os alunos cujos pais têm habilitações literárias o Ensino Superior ($F(2, 433) = 10,748, p < 0,001$).

Surgem diferenças significativas em função das habilitações literárias e as metas acadêmicas, para as metas orientadas para a aprendizagem e para as metas orientadas

para os objectivos concretos para o grupo Ensino Básico-Superior para ambas, onde se verifica que os alunos cujos pais têm habilitações literárias o Ensino Superior apresentam níveis mais elevados de metas orientadas para a aprendizagem ($F(2, 433) = 6,951, p < 0,01$) e para os objectivos concretos ($F(2, 433) = 3,463, p < 0,05$), comparativamente com os alunos, nas quais os seus pais apresentam como habilitações o Ensino Básico.

Tabela 17

Diferenças nas atribuições Causais (AC) e metas académicas em função das habilitações literárias dos pais

	Ensino Básico (n=230)	Ensino Secundário (n=86)	Ensino Superior (n=120)	ANOVA		Post-hoc
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	F	p	Scheffé
AC Bom Desempenho Bases/Capacidades	14,10 (2,19)	14,70 (2,14)	15,19 (2,36)	9,716	0,000	Básico < Superior
AC Fraco Desempenho Bases/Capacidades	8,16 (3,04)	8,58 (2,77)	9,62 (8,77)	10,748	0,000	Básico < Secundário Básico < Superior
Metas orientadas para a Aprendizagem	24,30 (4,93)	24,28 (5,31)	26,29 (4,88)	6,951	0,002	Básico < Superior
Metas orientadas para Objectivos Concretos	27,38 (4,71)	28,29 (4,44)	28,65 (4,30)	3,463	0,047	Básico < Superior

No que diz respeito às diferenças em função da área de residência, para a auto-estima global, através da análise do T-Student e *Mann-Whitney*, evidenciam-se que não existem diferenças estatisticamente significativas para a auto-estima global para os alunos de meio rural e urbano. Já para as três dimensões da auto-eficácia académica, denota-se que existem diferenças significativas em função da área de residência, nas quais estas diferenças foram verificadas para a auto-eficácia escolar global ($t(448) = -2,340, p < 0,05$) e para a auto-eficácia em Matemática ($t(448) = -3,189, p < 0,01$), onde os alunos que residem em áreas urbanas demonstram níveis mais elevados do que os alunos que residem em áreas rurais (Tabela 18).

Tabela 18

Diferenças na auto-estima global e na auto-eficácia acadêmica em função da área de residência (Meio)

	Meio Rural (n=202)	Meio Urbano (n=248)	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
Auto-Estima Global	32,25 (4,53)	32,90 (3,88)	-1,644	0,107
Auto-Eficácia Escolar Global	34,13 (7,23)	35,83 (7,99)	-2,340	0,020
Auto-Eficácia em Matemática	36,99 (12,32)	40,82 (12,88)	-3,189	0,001

Relativamente às diferenças entre atribuições causais e metas acadêmicas (Tabela 19) em função da área de residência (através do T-Student), observa-se que quanto às atribuições causais bom desempenho Bases/Capacidades os alunos que residem em áreas urbanas apresentam resultados superiores ($t(448) = -2,393, p < 0,05$), ao passo que em relação às atribuições causais fraco desempenho Bases/Capacidades os alunos que residem em áreas rurais apresentam níveis superiores ($t(448) = 3,415, p < 0,01$). Surgem, ainda, efeitos significativos nas metas orientadas para evitamento pressão social em contexto familiar, onde os alunos que residem em áreas urbanas demonstram níveis superiores de metas acadêmicas de tipo externo, comparativamente aos alunos que residem em áreas rurais ($t(448) = 2,146, p < 0,05$).

Tabela 19

Diferenças nas atribuições causais (AC) e nas metas acadêmicas em função da área de residência (Meio)

	Meio Rural N=202	Meio Urbano N=248	<i>t</i> (448)	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
AC Bom Desempenho Bases/Capacidades	14,24 (2,16)	14,76 (2,39)	-2,393	0,017
AC Fraco Desempenho Bases/Capacidades	9,58 (3,10)	8,61 (2,91)	3,415	0,001
Metas orientadas para Evitamento Pressão Social em Contexto Familiar	9,80 (3,24)	9,10 (3,57)	2,146	0,032

Segundo a análise dos testes T-Student e *Mann-Whitney*, para as diferenças entre o sucesso acadêmico (classificação dos exames nacionais) em função da idade (Tabela 20), verifica-se que existe efeitos principais para a classificação dos exames nacionais de Língua Portuguesa dos alunos de 9ºano e a idade, cujos alunos de idades inferiores (14-15anos) apresentam melhores resultados nesta disciplina, do que os alunos de idades superiores ($t(208) = 4,413, p < 0,001$).

Existem diferenças significativas entre a classificação do exame nacional de Matemática (9ºano) e a idade, onde os alunos de idades inferiores apresentam maior sucesso acadêmico nesta disciplina do que os alunos de idades superiores ($t(208) = 4,926, p < 0,001$). Evidenciam-se, também, efeitos significativos entre as notas finais de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos do 9ºano e a idade, favorecendo os alunos com idades inferiores (14-15anos) para a nota final de Língua Portuguesa ($t(207) = 6,668, p < 0,001$) e para nota final a Matemática ($t(204) = 7,527, p < 0,001$).

Já para os alunos que frequentam o 12ºano, constata-se que existem diferenças significativas entre as classificações dos exames nacionais para Português e Matemática, nas quais os alunos de idades inferiores (17-18anos) apresentam melhores resultados tanto para a disciplina de Português ($t(202) = 5,955, p < 0,001$) como de Matemática ($t(178) = 5,654, p < 0,001$), comparativamente com os alunos de idades superiores (19-21 anos).

Observa-se, ainda que, existem efeitos principais nas notas finais à disciplina de Português e de Matemática dos alunos de 12ºano em função da idade, onde os alunos de idades inferiores obtêm melhores resultados nas notas finais a Português ($t(202) = 5,907, p < 0,001$) e a Matemática ($t(171) = 8,438, p < 0,001$), do que os alunos com idades compreendidas entre os 19 e 21 anos.

Tabela 20

Diferenças no sucesso acadêmico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12ºanos) em função da idade

9ºano	Idade	N	M (DP)	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Classificação Exame Nacional Língua Portuguesa	14-15anos	181	3,25 (0,71)	4,413	208	0,000
	16-19anos	29	2,62 (0,56)			
Classificação Exame Matemática	14-15anos	181	3,12 (0,91)	4,926	208	0,000
	16-19anos	29	2,24 (0,74)			
Nota final Língua Portuguesa	14-15anos	181	3,42 (0,70)	6,668	207	0,000
	16-19anos	28	2,89 (0,32)			
Nota final Matemática	14-15anos	177	3,40 (0,81)	7,527	204	0,000
	16-19anos	29	2,55 (0,51)			
12ºano	Idade	N	M (DP)	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Classificação Exame Nacional Português	17-18anos	187	11,98 (2,72)	5,955	202	0,000
	19-21anos	17	7,88 (2,69)			
Classificação Exame Matemática	17-18anos	169	12,49 (5,16)	5,654	178	0,000
	19-21anos	11	7,27 (2,76)			
Nota final Português	17-18anos	186	13,59 (2,46)	5,907	202	0,000
	19-21anos	18	10,06 (2,31)			
Nota final Matemática	17-18anos	162	13,64 (3,85)	8,438	171	0,000
	19-21anos	11	8,64 (1,69)			

No que diz respeito às diferenças no sucesso acadêmico em função da área de residência (meio), através da análise do teste de T-Student, denota-se que existem diferenças significativas entre as classificações dos exames nacionais e as notas finais a Língua Portuguesa/Português e Matemática dos alunos que frequentam o 9º e 12ºanos, e a área de residência (Tabela 21). Nesta óptica, verifica-se que existem efeitos principais entre as classificações dos exames nacionais de Matemática e a idade, cujos resultados

evidenciam que os alunos que residem em meios ou áreas urbanas apresentam melhores resultados nesta disciplina do que os alunos que residem em meios rurais ($t(207) = 4,653, p < 0,001$). Não foram constatadas diferenças entre as classificações dos exames nacionais de Língua Portuguesa dos alunos de 9º ano e a área de residência ($t(208) = -0,080, p > 0,05$).

Observa-se, ainda que, existem diferenças significativas entre as notas finais de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos de 9º ano em função da idade, onde os alunos que residem em áreas urbanas apresentam melhores resultados (maior sucesso) a Língua Portuguesa ($t(206) = 4,210, p < 0,001$) e a Matemática ($t(203) = -4,658, p < 0,001$), do que os alunos que residem em áreas rurais.

No que se refere aos alunos do 12º ano, constata-se que existem diferenças significativas entre as classificações dos exames nacionais e as notas finais de Português e Matemática, nas quais os alunos dos meios ou áreas urbanas apresentam melhores resultados nos exames nacionais de Português ($t(202) = -3,739, p < 0,001$) e de Matemática ($t(178) = -3,542, p < 0,01$) e nas notas finais de Matemática ($t(171) = -2,081, p < 0,05$) superiores aos dos alunos que residem em meios ou áreas rurais. Não foram evidenciadas diferenças no que concerne à nota final de Português e à área de residência ($t(202) = -0,799, p > 0,05$).

Tabela 21

Diferenças no sucesso académico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12º anos) em função da Área de Residência (Meio)

9º ano	Meio	N	M (DP)	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Classificação Exame Nacional Língua Portuguesa	Rural	104	3,15 (0,71)	-0,080	208	0,936
	Urbano	105	3,16 (0,75)			
Classificação Exame Matemática	Rural	104	2,70 (0,92)	4,653	207	0,000
	Urbano	105	3,28 (0,86)			
Nota final Língua Portuguesa	Rural	104	3,15 (0,55)	4,210	206	0,000
	Urbano	104	3,54 (0,75)			
Nota final Matemática	Rural	104	3,02 (0,76)	-4,658	203	0,000
	Urbano	101	3,53 (0,82)			

12ºano	Meio	N	M (DP)	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Classificação Exame Nacional Português	Rural	80	10,71 (2,60)	-3,739	202	0,000
	Urbano	124	12,24 (3,01)			
Classificação Exame Matemática	Rural	71	10,52 (4,67)	-3,542	178	0,001
	Urbano	109	13,24 (5,25)			
Nota final Português	Rural	81	13,10 (2,18)	-0,799	202	0,130
	Urbano	123	13,40 (2,87)			
Nota final Matemática	Rural	162	12,58 (3,51)	-2,081	171	0,039
	Urbano	11	13,83 (4,16)			

Na tabela 22 encontram-se os resultados da análise do teste *One-Way* ANOVA e do *Kruskall-Wallis* e através do *post-hoc* (*Scheffé*) para as diferenças no sucesso académico em função das habilitações literárias dos pais. Neste sentido, podemos averiguar que existem diferenças significativas entre a classificação dos exames nacionais de Matemática (9ºano) e as habilitações literárias dos pais, nas quais se verifica que os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias como Ensino Superior apresentam maior sucesso académico no exame nacional de Matemática do que os alunos cujos pais têm como habilitações o Ensino Básico ($F(2, 200) = 20,87, p < 0,001$) ou o Ensino Secundário ($F(2, 200) = 20,87, p < 0,05$).

Observa-se, também que, existem efeitos principais entre os resultados na nota final a Língua Portuguesa (9ºano) e as habilitações literárias dos pais, nas quais os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Superior apresentam melhores resultados do que os alunos que os pais têm o Ensino Básico ($F(2, 199) = 13,262, p < 0,001$).

Verifica-se, ainda que, existem diferenças significativas entre a nota final de Matemática (9ºano) e as habilitações literárias dos pais, onde os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Secundário apresentam melhores resultados que os que têm o Ensino Básico ($F(2, 196) = 23,874, p < 0,05$) e os pais com habilitações como o Ensino Superior, os alunos obtêm melhores resultados do que os alunos cujos pais têm como habilitações o Ensino Básico ($F(2, 196) = 23,874, p < 0,001$) e o Ensino Secundário ($F(2, 196) = 23,874, p < 0,05$).

Para os alunos que frequentam o 12ºano, constata-se efeitos principais entre as classificações dos exames nacionais de Português e as habilitações literárias dos pais, nas quais os alunos que seus pais têm como habilitações o Ensino superior apresentam melhores resultados do que os que têm o Ensino Básico ($F(2, 195) = 12,394, p < 0,001$) e o Ensino Secundário ($F(2, 195) = 12,394, p < 0,05$).

Existem, também, diferenças significativas entre a classificação do exame nacional de Matemática (12ºano) e as habilitações literárias dos pais, nas quais os alunos cujos pais têm habilitações literárias superiores apresentam melhores resultados do que os alunos cujos pais têm habilitações literárias inferiores, como seja o Ensino Básico ($F(2, 174) = 20,578, p < 0,001$) e Secundário ($F(2, 174) = 20,578, p < 0,05$). Também os alunos cujos pais têm o Ensino Secundário obtêm melhores resultados a Matemática do que os que têm o Ensino Básico ($F(2, 174) = 20,578, p < 0,05$).

Para a nota final de Português, observa-se que existem efeitos principais entre as notas de Português e as habilitações literárias dos pais, onde os alunos cujos pais apresentam habilitações como o Ensino Superior obtêm melhores resultados a esta disciplina do que os que têm o Ensino Básico ($F(2, 195) = 14,169, p < 0,001$) e Secundário ($F(2, 195) = 14,169, p < 0,05$).

Acresce, ainda que existem diferenças estatisticamente significativas entre as notas finais para a disciplina de Matemática (12ºano) e as habilitações literárias dos pais, nas quais os alunos cujos pais têm o Ensino Secundário apresentam melhores resultados do que os que têm como habilitações o Ensino Básico ($F(2, 167) = 19,444, p < 0,001$) e que os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Superior obtêm melhores resultados nas notas finais a Matemática, do que os alunos que seus pais têm como habilitações o Ensino Básico e o Ensino secundário ($F(2, 167) = 19,444, p < 0,005$).

Tabela 22

Diferenças no sucesso acadêmico (Classificação dos Exames Nacionais e Notas finais 9º e 12º anos) em função das habilitações literárias dos pais

				ANOVA		Post-hoc
9ºano	Habilitações	N	M (DP)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
Classificação Exame Nacional Matemática	Ensino Básico	110	2,71 (0,90)	20,87	0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sec.	36	2,94 (0,86)		0,002	Ensino Sec. <Sup.
	Ensino Sup.	57	3,61 (0,74)			
Nota final Língua Portuguesa	Ensino Básico	109	3,15 (0,52)	13,262	0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sec.	36	3,42 (0,73)			
	Ensino Sup.	57	3,68 (0,78)			
Nota final Matemática	Ensino Básico	109	2,97 (0,76)	23,874	0,023	Ensino Bás. <Sec.
	Ensino Sec.	34	3,38 (0,80)		0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sup.	56	3,82 (0,72)		0,029	Ensino Sec. <Sup.

				ANOVA		Post-hoc
12ºano	Habilitações	N	M (DP)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
Classificação Exame Nacional Português	Ensino Básico	95	10,84 (2,88)	12,394	0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sec.	46	11,57 (2,79)		0,016	Ensino Sec. <Sup.
	Ensino Sup.	57	13,18 (2,67)			
Classificação Exame Matemática	Ensino Básico	83	9,95 (4,93)	20,578	0,023	Ensino Bás. <Sec.
	Ensino Sec.	37	12,54 (4,54)		0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sup.	57	15,12 (4,66)		0,036	Ensino Sec. <Sup.
Nota final Português	Ensino Básico	97	12,52 (2,42)	14,169	0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sec.	45	13,22 (2,67)		0,011	Ensino Sec. <Sup.
	Ensino Sup.	56	14,71 (2,37)			
Nota final Matemática	Ensino Básico	82	11,74 (3,69)	19,444	0,000	Ensino Bás. <Sup.
	Ensino Sec.	37	13,51 (3,40)		0,019	Ensino Sec. <Sup.
	Ensino Sup.	51	15,71 (3,50)		0,046	Ensino Bás. <Sec.

Capítulo V – Discussão

Atendendo à revisão da literatura encontrada para explicar as hipóteses e os resultados evidenciados neste estudo, de salientar que por existir alguma disparidade e não unanimidade nos resultados de estudos anteriores para algumas variáveis, torna-se crucial compreender os resultados obtidos neste estudo acerca das variáveis motivacionais, tendo em conta as variáveis sociodemográficas e o sucesso académico (aproveitamento escolar), de forma a averiguar que resultados são encontrados nos dias de hoje.

No que diz respeito às correlações entre as características motivacionais (auto-estima global; auto-eficácia académica e metas académicas) e o sucesso académico (aproveitamento escolar), evidenciam-se correlações positivas e negativas entre estas variáveis. Assim sendo, tendo em conta a auto-estima global e o sucesso académico, de frisar que estes encontram-se positivamente associados principalmente em relação às notas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 9ºano (classificação dos exames nacionais e notas finais). Estas evidências encontram-se consensuais com outros estudos realizados (Baumeister et al., 2003; Fontaine, 2005; Peixoto, 1998). Não se encontraram correlações significativas entre a auto-estima global e a nota a Português e Matemática dos alunos do 12ºano, nas quais estes resultados também estão de acordo com a revisão da literatura (Azevedo & Faria, 2006), onde se confirma a hipótese 1.

Já nas correlações entre a auto-eficácia académica e o sucesso académico, os estudos têm demonstrado que expectativas elevadas de auto-eficácia académica para as três dimensões estão associadas a maiores níveis de realização escolar (Bandura & Locke, 2003; Bzuneck, 2001; Pajares, 1996; Pina Neves & Faria, 2007). Resultados de estudos anteriores foram confirmados neste estudo, confirmando-se a hipótese 2, ou seja, os alunos que obtêm positiva nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e Matemática dos alunos de 9º e 12ºanos (classificação dos exames nacionais e notas finais) demonstram estar associados a níveis elevados de auto-eficácia escolar global, auto-eficácia em Português e em Matemática, sendo as correlações de magnitude moderada e forte.

No que diz respeito às correlações entre as atribuições causais e o sucesso académico (classificação de exames nacionais e notas finais), este estudo revela que existem correlações positivas para as atribuições causais de tipo interno (e.g., bases/capacidades e método/esforço) e as notas de Língua Portuguesa/Português e

Matemática dos alunos de 9º e 12ºano, nas quais resultados elevados nestas atribuições causais estão associados a resultados elevados nestas disciplinas. Também verifica-se que para as atribuições causais para o bom desempenho a causas de tipo externo (e.g., factores aleatórios) e para o fraco desempenho a causas de tipo interno (e.g., bases/capacidades e esforço/método) existe correlação negativa com as notas destas disciplinas, onde os alunos que atribuem estas causas ao fraco e bom desempenho escolar tendem a obter resultados mais baixos. Estes resultados estão de acordo com outros estudos anteriores (Almeida et al., 2006; Almeida, et al., 2008; Ferreira et al., 2002; Pocinho, et al., no prelo) e confirmam a hipótese 3.

Nas correlações entre as metas académicas e o sucesso académico, verifica-se que as metas orientadas para objectivos concretos e para a aprendizagem encontram-se positivamente correlacionadas com as classificações dos exames nacionais e as notas finais a Língua Portuguesa dos alunos de 9ºano e Matemática 9º ano, respectivamente, sendo a sua magnitude fraca ou moderada. Dados estes que vão de encontro com outros estudos (Miranda & Almeida, 2009). Estes resultados confirmam a hipótese 4.

No que toca às diferenças na auto-estima em função da idade, os resultados constataam que não existem efeitos significativos entre os alunos dos 14-17 anos e os de 18-21 anos. Estes resultados vão de encontro com outros estudos anteriores (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Peixoto, 2003), dados que confirmam a hipótese 5.

Quanto às diferenças na auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar global; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) e a idade, os resultados demonstram que não existem diferenças significativas para a auto-eficácia escolar global e para a auto-eficácia em Português. Apenas foram evidenciados efeitos significativos para a auto-eficácia em Matemática em função da idade, nas quais os alunos com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos apresentam resultados superiores de auto-eficácia em Matemática, comparativamente aos alunos entre os 18 e 21 anos. Estes dados revelam resultados semelhantes a outros estudos realizados anteriormente (Pina Neves & Faria, 2007). Estes resultados não confirmam a hipótese 6, pois só foram encontradas diferenças para a auto-eficácia em Matemática e não com as outras dimensões.

Relativamente às diferenças entre a auto-estima global e o ano de escolaridade, denota-se que existem efeitos significativos entre estas duas variáveis, cujos resultados indicam que os alunos que frequentam o 12ºano apresentam uma auto-estima global ligeiramente superior à dos alunos do 9º ano de escolaridade. Estas evidências estão em

consonância com outros estudos que têm revelado que quanto maior o nível de escolaridade, maior a auto-estima global dos alunos (Faria, et al., 2004). Estes dados confirmam a hipótese 7.

No que concerne às diferenças na auto-eficácia académica em função do ano de escolaridade, de salientar que existem diferenças significativas, pois os alunos que frequentam o 12ºano apresentam níveis superiores de auto-eficácia escolar global (e.g., “Este ano lectivo vou ser bem sucedido (a) na escola”), comparativamente aos alunos do 9ºano. Não foram encontrados efeitos principais para a auto-eficácia em Português e Matemática. Estes resultados confirmam a hipótese 8 e estão de acordo com outros estudos realizados (Pina Neves & Faria, 2007).

No que diz respeito às atribuições causais em função do ano de escolaridade, verifica-se efeitos significativos apenas para as atribuições causais bom desempenho a factores aleatórios, nas quais os alunos que frequentam o 12ºano apresentam resultados superiores aos alunos do 9ºano. Estes resultados estão em consonância com outros estudos anteriores (Faria, 2000). Estes dados não confirmam a hipótese 9.

Relativamente às diferenças entre as metas académicas e o ano de escolaridade, verifica-se que existem diferenças significativas no que toca às metas orientadas para evitamento pressão social em contexto escolar e em contexto familiar, na qual os alunos de 9ºano apresentam níveis superiores do que os alunos do 12ºano. Estes resultados não foram encontrados em estudos, pois são escassos. Estes resultados não confirmam a hipótese 10.

De acordo com as diferenças na auto-estima global em função do género, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os alunos do sexo feminino e masculino. Estes dados corroboram por um lado a revisão da literatura, pois alguns estudos referem que é superior nos rapazes, principalmente a partir do 9ºano de escolaridade e que existem diferenças que favorecem os rapazes (Faria et al., 2004; Gomes, 2007; Peixoto, 2003). Mas outros estudos revelam que não existem diferenças significativas na auto-estima global em função do género (Kavussanu & Harnisch, 2000; Peixoto, 2003). Estes resultados não confirmam a hipótese 11.

No que toca às diferenças na auto-eficácia académica para as três dimensões, denota-se que não existem diferenças quanto ao género, para a auto-eficácia escolar global. Existem efeitos significativos no que concerne à auto-eficácia em Português e em Matemática, onde observa-se que para a auto-eficácia em Português, as raparigas demonstram médias superiores e os rapazes demonstram médias superiores para a auto-

eficácia em Matemática. Estes resultados vão de encontro com outros estudos realizados anteriormente (Coimbra, 2000) e não confirmam a hipótese 12, pois nesta consta que os rapazes apresentam níveis superiores para as três dimensões de auto-eficácia académica.

Relativamente às diferenças nas atribuições causais em função do género, os resultados evidenciam que os rapazes atribuem ao bom desempenho causas como bases e capacidades e também a factores aleatórios (causa tipo externo), assim como as raparigas atribuem a factores aleatórios e ao método de estudo e esforço para o bom desempenho. Dados estes que não confirmam a hipótese 13 e que não estão em consonância com outros estudos (Almeida et al., 2008; Faria, 1995, 1998). Já às causas que explicam o fraco desempenho, as raparigas atribuem às bases e capacidades, ao passo que os rapazes atribuem ao esforço e método.

Em relação às diferenças nas metas académicas em função do género, observa-se que existem efeitos significativos nas médias obtidas em favor das raparigas, tanto para as metas de aprendizagem (e.g., “Estudo porque considero importante aprender coisas novas e melhorar os meus conhecimentos) como para as metas por objectivos concretos (a longo prazo), como por exemplo, estudar para mais tarde fazer um curso superior. Resultados estes que confirmam outros estudos (Miranda & Almeida, 2006) e confirmam a hipótese 14.

No que se refere às diferenças entre a auto-estima global em função das habilitações literárias dos pais, evidencia-se que não existem diferenças significativas para os alunos, cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Básico e Superior (confirmação hipótese 15). Estes resultados estão em consonância com a revisão da literatura (Peixoto, 2003).

No que diz respeito às diferenças entre a auto-eficácia académica e as habilitações literárias dos pais, denota-se que existem efeitos principais entre as habilitações dos pais e as três dimensões de auto-eficácia académica. Assim sendo, os resultados demonstram que os alunos cujos pais apresentam habilitações literárias superiores apresentam níveis elevados de auto-eficácia escolar global, auto-eficácia em Português e a auto-eficácia em Matemática. Estes resultados confirmam a hipótese 16, mas não foram encontrados estudos a dar ênfase a esta variável.

No que toca às diferenças nas atribuições causais em função das habilitações literárias dos pais, evidencia-se que existem efeitos significativos para as atribuições causais bom desempenho e fraco desempenho às bases e capacidades, onde os alunos cujos pais têm como habilitações literárias o Ensino Superior explicam tanto o bom e

fraco desempenho a causas do tipo interno. Este resultado acerca do fraco desempenho académico como atribuições causais a capacidade reforçam evidências empíricas anteriores (Mascarenhas & Almeida, 2005) e confirmam a hipótese 17.

No que concerne às diferenças nas metas académicas em função das habilitações literárias dos pais, denota-se que existem efeitos significativos para as metas orientadas para a aprendizagem e para os objectivos concretos, nas quais os alunos cujos pais têm habilitações literárias superiores apresentam níveis elevados de metas orientadas para a aprendizagem e objectivos concretos do que os alunos cujos pais têm habilitações inferiores. Estes resultados confirmam a hipótese 18, apesar de não serem encontrados estudos a focar esta variável.

Relativamente às diferenças na auto-estima global em função da área de residência (meio), verifica-se que não existem diferenças significativas. Estes resultados estão em consonância com a hipótese 19, mas não foram encontrados estudos que fomentem esta variável em Portugal, mas existem estudos realizados no estrangeiro que evidenciaram estes resultados (Joshi & Srivastava, 2009).

Em relação à auto-eficácia académica para as três dimensões (auto-eficácia escolar global; auto-eficácia em Português; auto-eficácia em Matemática) e a área de residência, existem efeitos principais entre a auto-eficácia escolar global e a auto-eficácia em Matemática, nas quais os alunos que residem em áreas urbanas apresentam resultados superiores aos alunos que residem em áreas não urbanas (áreas rurais). Estes resultados vão de encontro com outras evidências empíricas (Coimbra, 2000) e confirmam a hipótese 20.

No que toca às atribuições causais e a área de residência, constata-se que existem efeitos principais relativamente às atribuições causais para o bom desempenho bases e capacidades, nas quais os alunos que residem em áreas urbanas apresentam resultados superiores, ao passo que para as atribuições causais fraco desempenho bases e capacidades são os alunos que residem em meios rurais que se evidenciam. Estes resultados confirmam a hipótese 21, apesar dos estudos com esta variável serem escassos ou inexistentes, onde outros estudos demonstram o mesmo (Pocinho et al., 2007). Tendo em conta as diferenças entre as metas orientadas para Evitamento pressão social em contexto escolar e a área de residência, evidencia-se que os alunos residem em meios rurais demonstram resultados superiores (confirmação da hipótese 22). Os estudos com esta variável são escassos ou inexistentes.

No que se refere às diferenças entre o sucesso acadêmico (classificação dos exames nacionais e nota finais) e a idade, verifica-se que os alunos com idades inferiores tanto do 9º como 12ºanos apresentam melhores resultados a Língua Portuguesa/Português e Matemática do que os alunos com idades superiores. Estes resultados não confirmam a hipótese 23 e não foram encontrados estudos a focar esta variável e o sucesso acadêmico.

Já para as diferenças no sucesso acadêmico em função da área de residência, denota-se que os alunos que residem em áreas urbanas apresentam maior sucesso acadêmico para as disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática tanto nos exames nacionais como nas notas finais dos alunos de 9º e 12ºanos, do que os alunos que residem em áreas rurais. Estes resultados confirmam a hipótese 24. Não existem estudos a enfatizar as diferenças ou relações nestas variáveis.

Por fim, para as diferenças entre o sucesso acadêmico (classificação dos exames nacionais e notas finais) e as habilitações literárias dos pais, depreende-se que os alunos cujos pais têm habilitações literárias superiores apresentam maior sucesso acadêmico (confirmação hipótese 25). Estas evidências foram constatadas noutros estudos (Diniz et al., no prelo; Dumka et al., 2009; Flouri & Buchanan, 2004; López et al., 2008).

Capítulo VI – Conclusão

No âmbito dos resultados encontrados neste estudo, parece claro que a auto-estima global se encontra associada ao sucesso acadêmico, pois desempenha um papel fundamental na motivação e realização escolar, nas quais assume um panorama diferenciado para as variáveis sociodemográficas, nomeadamente na idade e no ano de escolaridade, favorecendo os alunos de idades superiores (18-21 anos) e alunos que frequentam o 12ºano, respectivamente. Estes resultados foram encontrados em estudos anteriores no contexto português e estrangeiro.

Os resultados para a auto-eficácia académica apontam para relações entre a auto-eficácia escolar global, a auto-eficácia em Português e Matemática e o sucesso acadêmico, existindo correlações moderadas e fortes. Deste modo, os alunos com valores elevados de expectativas de eficácia pessoal e escolar têm melhores resultados escolares do que os alunos que apresentam baixos valores de auto-eficácia académica. Assim, os alunos com níveis de auto-eficácia académica superiores também obtêm notas positivas médias e altas nas disciplinas curriculares, sobretudo para as disciplinas de

Língua Portuguesa/Português e Matemática. Estes resultados de expectativas de eficácia pessoal e escolar diferenciam-se no que toca à idade, favorecendo os alunos de idades superiores, ao género, onde os rapazes apresentam valores mais elevados de auto-eficácia em Matemática e as raparigas à auto-eficácia em Português, às habilitações literárias dos pais, favorecendo os alunos cujos pais têm habilitações literárias o ensino secundário e superior e à área de residência urbana. Estes resultados parecem ser explicados pelas teorias das expectativas de eficácia pessoal em que existe uma associação entre a auto-eficácia académica e o sucesso académico (Bandura, 1977; Faria & Simões, 2002; Lourenço, 2007; Pina Neves & Faria, 2003, 2007; Rodrigues & Barrera, 2007; Sousa & Brito, 2008; Torres, 2010; Torres & Pina Neves 2010).

Já nas atribuições causais, constata-se que os alunos que atribuem ao bom desempenho causas de tipo interno, como a bases/capacidades e método/esforço obtêm maior sucesso académico, apresentando correlações positivas entre ambas as variáveis. Para as metas académicas, denota-se que os alunos que apresentam metas académicas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos (causas de tipo interno) apresentam também maior desempenho académico, pois resultados elevados nestas metas académicas estão associados a resultados escolares elevados.

De um modo global, não se pode afirmar que existe uma relação linear entre as características motivacionais e o sucesso académico; pois outros estudos revelam que existe uma associação directa e positiva, mas que também existem vários factores que influenciam o desempenho académico, desde a idade, o género, as habilitações literárias dos pais, o ano de escolaridade e a área de residência o que são variáveis influenciadoras das características motivacionais e do sucesso académico.

Assim, parece necessário reflectir acerca do poder influenciador destas variáveis e das características motivacionais por estarem associadas ao sucesso académico, de forma a urgir uma intervenção adequada a este nível, através de diferentes práticas, nomeadamente através de programas de intervenção, promovendo as características motivacionais e contribuindo para o sucesso académico dos alunos, visto que existe uma estreita relação entre as características motivacionais e o sucesso académico. Nesta óptica, torna-se crucial adoptar medidas e estratégias educacionais, que promovam a motivação dos alunos para as diferentes actividades e disciplinas educativas, em prol do sucesso académico. Deste modo, é importante nunca descartar medidas que beneficiem a capacidade cognitiva dos alunos, mas também complementar as diferentes actividades com componentes motivacionais, pois estes influenciam o desempenho académico dos

estudantes. Esta intervenção deverá culminar numa prevenção precoce, em que é imprescindível promover diferentes competências desde muito cedo, de modo a colmatar e a diminuir o insucesso académico e promover o sucesso académico. Assim, a intervenção deverá incidir, principalmente, na promoção de condições necessárias para formar e desenvolver uma auto-estima positiva, expectativas de eficácia pessoal e escolar mais positivas, melhorando a percepção dos alunos sobre as suas capacidades, pois irá despoletar em maiores atribuições para o bom desempenho, causas mais internas, estáveis e controláveis (e.g., capacidades, bases, método, esforço) e promovendo metas académicas mais orientadas para a aprendizagem e objectivos concretos, de acordo com os seus interesses, desejos e aspirações escolares, contribuindo para uma percepção positiva de si mesmo e das suas decisões ao nível da realização escolar.

Por tudo o que foi explanado anteriormente, torna-se fulcral a existência de estudos que investiguem mais aprofundadamente as características motivacionais e as variáveis sociodemográficas, assim como o sucesso académico em função de outras variáveis sociodemográficas, mas abrangendo outros anos de escolaridade e outras disciplinas curriculares (e.g., 6º, 7º e 11ºano), pois estes alunos também passam por períodos de transição escolar e de ciclos, bem como realizam exames nacionais e provas de aferição que são fundamentais para compreender a influência e relação destes anos com o sucesso académico e as variáveis motivacionais, utilizando para isto outros instrumentos validados e aferidos à população portuguesa que avaliem outras dimensões da componente motivacional, que não foram exploradas neste estudo.

No que toca a estudos futuros, seria interessante fomentar a criação de um modelo de investigação do sucesso académico, que englobasse as características motivacionais, e o modo como influenciam e estão relacionadas com sucesso académico, visto que existem correlações moderadas e fortes entre estas variáveis.

Em súpula, os resultados encontrados neste estudo corroboram alguns pressupostos da revisão da literatura, mas as evidências empíricas demonstram que as características motivacionais, nomeadamente a auto-estima global, a auto-eficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas são variáveis influentes e associadas ao sucesso académico. O papel das características motivacionais é fundamental, pois estas têm consequências positivas para o desempenho escolar, papel crucial para que os alunos possam alcançar o sucesso académico, não esquecendo que

este depende de variáveis sociodemográficas (e.g., idade e área de residência) e socioculturais (habilitações literárias dos pais).

Referências

- Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. In S. N., Jesus (Ed.). *Psicologia em Portugal* (pp. 15-43). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L.S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176. Retrieved from <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=486476&indexSearch=ID>
- Almeida, L. S., Miranda, L., Rosendo, E. F., Alves, J., & Magalhães, R. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: um novo formato de prova para a sua avaliação, *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Braga.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents. *Educational Psychology*, 22 (1), 51-62. Retrieved from <http://staff.bath.ac.uk/ecs/jgs/Research/ChildDevelopment/References/OV56YEM5MONTX6V>
- Azevedo, A. S. (2005). *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/22945>
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2004). A Auto-Estima no Ensino Secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & N. Ramalho (Eds.), *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.415-421). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). *Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior*. *PSICOLOGIA*, XX (2), 69-93. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15519/2/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20sucesso%20e%20transi%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20ensino%20superior.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Retrieved from

<http://www.kk.org/quantifiedself/Bandura%20%281977%29%20Self-Efficacy.pdf>

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12675397>
- Barca, A., & Peralbo, M. (2002). *Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el Fracaso Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga: Edições Universidade do Minho.
- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp.87-97). Porto: APPORT.
- 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?". *Psychological Science in the public Interest*, 4 (1), 1-44. Retrieved from <http://www.carlsonschool.umn.edu/Assets/53495.pdf>
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 340-353. Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JAX/is_4_52/ai_n6148412/
- Boruchovitch, E. (2004). A Study of Causal Attributions for Success and Failure in Mathematics among Brazilian Students. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 38 (1), 53-60. Retrieved from <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03807.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.116-133). Petrópolis: Vozes.

- Castro, M.A.S.N. (2007). Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7240/1/Tese%20de%20Marta%20Castro.pdf>
- Chaleta, M. E., Rosário, P. & Grácio, M. L. (2006). *Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do ensino superior*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Retirado de http://www.guia-psiedu.com/publicacoes/documentos/2005_atribuicao_causal_sucesso_academico_es.pdf
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129. Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_n125_v32/ai_19417322/
- Coimbra, S. M. G. (2000). *Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20550>
- Costa, A. E. B. (2003). Auto-eficácia e burnout. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1 (1), 34-67. Retirado de <http://www.fecea.br/download/Burnout%20e%20auto-efic%20cia.pdf>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304. Retrieved from <http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf>
- Davis, C., Nunes, M.M.R., & Nunes, C.A.A. (2005). Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 205-230. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf>
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diniz, A., Pocinho, M., & Almeida, L. S. (no prelo). El impacto de las variables cognitivas en la relación entre el bajo nivel sociocultural y el rendimiento académico, *Psichotema*.

- Dumka, L. E., Gonzales N. A., Bonds, D., & Millsap, R. (2009). Academic success in Mexican origin adolescent boys and girls: The role of mothers' and fathers' parenting and cultural orientation. *Sex Roles*, 60, 588-599. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/c7381268q85t75u5/>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, P. A.: Psychology Press.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-Intellectual Attitudes and Academic Self-Efficacy Among Business Students. *Journal of Education for Business*, 84 (2), 110-117. doi: 10.3200/JOEB.84.2.110-117
- Elliot, A. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance Motivation. *Motivation Emotion*.doi: 10.1007/s11031-006-9028-7.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. Retrieved from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1996_ElliotHarackiewicz_ApproachandAvoidanceAchievementGoalsandIntrinsicMotivation.pdf
- Elliot, A. J., & Nieste, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation In Moskowitz, G. B. Grant, H. (Ed.), *The psychology of goals*. New York: The Guilford Press.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade do Porto, Porto. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14972>
- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21554/2/Concep%C3%A7%C3%B5es%20pessoais%20de%20compet%C3%Aancia%20promover%20a%20aprendizagem%20e%20o%20desempenho%20dos%20alunos.pdf>
- Faria, L. (2000). Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português. *RIDEP*, 9 (1), 23-24. Retirado de [www.aidep.org/03_ridep/R09\)R092res.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R09)R092res.pdf)
- Faria, L. (2008). *Motivação Para a Competência: O Papel das Concepções Pessoais de Inteligência no Desempenho e no Sucesso*. Porto: Livpsic.

- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 747-764. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n4/v22n4a09.pdf>
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505. Retirado de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6W5P-4WH0FYR-1-7&_cdi=6576&_user=2460256&_pii=S1041608009000430&_orig=search&_coverDate=12%2F31%2F2009&_sk=999809995&_view=c&_wchp=dGLzVlz-zSkWA&_md5=388d51515795ee35634d21386d09b1fe&_ie=/sdarticle.pdf
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Flores, Y., Lauretti, P. & González, J. (2007). La Motivación Académica en el Estudiante desde una Perspectiva Comparada. *REMO*, 5 (12), 26-33.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141–153. Retrieved from <http://www.yht.ltd.uk/journals.pdf>
- Fontaine, A.M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14786>
- Fontaine, A.M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, H.C.N., Raposo, N.A.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. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/287/28750107.pdf>
- Geary, D. C. (2010). Evolution and education. *Psicomema*, 22 (1), 35-40. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3693.pdf>
- Gomes, M. A. (2007). Auto-Conceito/Auto-Estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Retirado de <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/699/1/LC302.pdf>

- Gonzaga, L., Morais, S., Santos, J., & Jesus, S. N. (2006). Atribuições causais do sucesso e do fracasso acadêmico: Estudo comparativo de estudantes do ensino secundário e do superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 951-960). Braga: Psiquilíbrios.
- Kavussanu, M. & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242. Retrieved from <http://ingentaconnect.com/content/bpsoc/bjep/2000/00000070/00000002/art00005>
- Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 33-39. Retrieved from <http://medind.nic.in/jak/t09/s1/jakt09s1p33.pdf>
- Lencastre, L., Guerra, M. P., 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 (Eds.), *Ensino Superior, (in) sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327. Retrieved from <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5000836747>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ672800&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&ac_cno=EJ672800
- López. S. T., Calvo, J. V. P., & Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70. Retirado de <http://www.psicothema.com/pdf/3430.pdf>
- Lourenço, A.A. (2007). Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º. Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7631>
- Luszczynska, A. & Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89. Retrieved from

<http://content.ebscohost.com/pdf9/pdf/2005/9ED/01Apr05/16968711.pdf?T=P&P=AN&K=16968711&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLQ4xNvgOLCmr0iep7RSr6e4SrKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkiuqLdluePfgex%2BEu3q64A&D=bth>

- Mascarenhas, S., & Almeida, L. S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa da Educação*, 18 (1), 77-91. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418105.pdf>
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. Retrieved from <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Marujo, H. A., Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mascarenhas, S. A. N., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações literárias dos pais e do género dos alunos, *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418105.pdf>
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares, *Estudos de Psicologia*, 25 (2). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, 10, 36-61. Retirado de <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/396/03-lucia%20e%20leandro.pdf>
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2005). Inventário de Metas Académicas (IMA). Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2006). Inventário de Metas Académicas (IMA): contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In: *Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* (pp.445-453). Braga: Psiquilíbrios.

- Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2007). Estudo das relações entre as atribuições para os resultados escolares o rendimento na matemática, língua portuguesa e ano escolar. In *Congresso Internacional galego-português de Psicopedagogia* (pp.2937-2946). Universidade Coruña: Coruña.
- Miranda, L., Almeida, L. S., Veiga, F. H., Ferreira, A., & Soares, F. (2008). Contributos para o estudo das propriedades psicométricas do questionário das atribuições causais para os resultados escolares (QARE). In *Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e contextos"* (pp.1035-1045). Braga: Psiquilíbrios.
- Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho na matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, (91), 328-346. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ305998&ERICExtSearch_SearchType_0=no&ac_cno=EJ305998
- Nilsen, H. (2009). Influence on Student Academic Behaviour through Motivation, Self-Efficacy and Value- Expectation: An Action Research Project to Improve Learning. *Science and Information Technology*, 6, 545-556. Retrieved from <http://iisit.org/Vol6/IISITv6p545-556Nilsen598.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/Pajares1996RER.pdf>
- Pajares, F., & Shunk, D. H. (2000). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement, 239-266. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2000.html>
- Peixoto, F. (1998). Auto-Conceito, auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no auto-conceito e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.51-69). Lisboa: ISPA.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas relacionais em Contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/48/1/TESPEIX1-14524.pdf>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pina Neves, S. P. & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar: Apresentação de um modelo integrador, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 283-294. Retirado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6973/1/RGP_10-26.pdf
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 10, pp. 391-399). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). *Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA)*. Porto: Edição das Autoras.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (4), 635-652. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312007000400009&script=sci_arttext
- Pintrich, P. R., & Schunck, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Pocinho, M., Almeida, L., Carvalho, R. G., & Silva, C. S. (no prelo). Causal attributions and academic achievement among high school students.
- Pocinho, M., Almeida, L., Pestana, M. C., Mendonça, V., Rodrigues, A., Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2). Retirado de <http://www.cic.pt/pec/default.asp?link=N21>
- Ramírez, C. T., & Ávila, A. G. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/746.pdf>

- Resende, A. & Faria, L. (2001/2002). Motivação e Sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com alunos do 9ºano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 243-265. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15615>
- Rodrigues, L. C. & Barrero, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (2), 41-53. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a06.pdf>
- Rosário, P. S., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de processos de estudo (I.P.E.). In C. Machado (Ed.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Samssudin, S. (2009). *Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas no ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49367475.html
- Samssudin, S., & Barros, A. (2010). Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas no ensino superior. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Minho. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiVoc_6.pdf
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf>
- Silva, A. G. (2009). *A Motivação de adolescentes no Contexto da Aprendizagem: Desenho de Materiais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20099>
- Simões, L. & Faria, L. (2001). Características motivacionais e opções curriculares no Ensino Básico: Educação tecnológica vs. 2.ª Língua estrangeira. *Análise Psicológica*, 3 (19), 417-433. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n3/v19n3a05.pdf>
- Sousa, L., & Brito, M. (2008). Crenças de auto-eficácia, auto-conceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 193-201. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_17.pdf
- Torres, D. I. P. (2010). *Estratégias de Aprendizagem e Auto-Eficácia Académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em*

- Matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retirado de https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1556/3/DM_DianaPasseiraTorres.pdf
- Torres, D. I. P., & Pina Neves, S. (2010). Estratégias de Aprendizagem, Auto-Eficácia Académica e Rendimento Escolar: Estudo de um Modelo de Inter-Relações. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Braga. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_17.pdf
- Torres, M. C. G. (1999). *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J., & Rosário (2008). Capacidad predictiva de las etas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 111-122. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80500109.pdf>
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodrigues, S. M., & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. In Júlio António A. González-Pienda (Eds.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirâmide.
- Wang, F. (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 633-646. Retrieved from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008_WangFX_NAJP.pdf
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14. Retrieved from http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wainer00.pdf
- Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/hukp338447374744/>