



Instituto Universitário da Maia

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Perceção de aceitação-rejeição por parte do professor e Autoeficácia Académica

Nome: Vitor Manuel Leal Alves, nº A035881

Este trabalho foi realizado com a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e pela Coorientação da Professora Doutora Carla Peixoto do Instituto Superior da Maia.

março 2021

Agradecimentos

A realização do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no ISMAI, foi para mim um enorme desafio. Por um lado, a concretização de um desejo, por outro a conclusão de um ciclo de estudos que por motivos de várias ordens, foi sendo adiado ao longo de alguns anos.

A conclusão deste ciclo, tem para mim um sabor especial, uma vez que tendo em conta a minha condição de trabalhador estudante, percebi que apesar dos constrangimentos inerentes ao meu estatuto, com esforço financeiro, físico, emocional e intelectual, o sonho tornou-se realidade.

De referir que, quando me surgiu a intenção de prosseguir para o 2º ciclo do Ensino Superior, o ISMAI foi a Universidade que melhor me acolheu. Por esse motivo, deixo um enorme agradecimento à Instituição, pois o serviço e apoio prestados foram de tal profissionalismo, que não tive dúvidas na decisão de me matricular no Mestrado que iria corresponder às minhas expectativas profissionais e pessoais.

Agradeço também à Direção do meu local de trabalho, que da forma mais justa, legal e profissional, me possibilitaram sem quaisquer impedimentos a sua frequência. Às Escolas que colaboraram nesta investigação e nomeadamente os seus intervenientes.

Um agradecimento especial à colega Ana Pontes que desde a primeira hora se mostrou disponível, colaborativa e muito amiga. Ao Filipe Batista que disse sempre sim no apoio e na interajuda que lhe solicitei. Aos restantes colegas, de igual modo, deixo o meu obrigado pelo acolhimento e interação académica.

À minha família, reconheço o tempo que lhes retirei, o apoio que subtraí. Foram tempos difíceis, muito difíceis. Filho com entrada para o ensino superior à porta e sonhos para realizar. Esposa com diagnóstico de Linfoma e sessões de quimioterapia

programadas. Não sei como foi possível. A única certeza que retirei desta experiência, é que o poder da mente e a motivação são condimentos essenciais para a concretização dos nossos objetivos. À minha família que muito prezo, emocionado, agradeço tudo o que foram, são e a força que encontram para que eu nunca desista de lutar pelos sonhos.

Por último, mas não menos importantes, agradeço do fundo do coração a paciência, a compreensão, o apoio constante, a amabilidade de me atenderem em horas não previstas, ao Coordenador do Mestrado e orientador desta dissertação, Professor Doutor Francisco Machado e de igual modo, com o mesmo entusiasmo, agradeço à minha coorientadora Professora Doutora Carla Peixoto.

Resumo

Sabemos da literatura científica que os/as professores/as que cultivam a qualidade das relações interpessoais em contexto escolar, promovem a autonomia e interesses dos/as alunos/as, proporcionando aos/às estudantes oportunidades para a tomada de decisão, de forma a valorizar as suas opiniões (Weinstein et al., 2003). No entanto, considera-se importante aprofundar as dimensões que poderão estar implicadas nesta associação, de forma a permitir que psicólogos escolares e agentes educativos possam saber quais as áreas de intervenção psicológica e educativa onde devem focar a sua atenção, de forma a capitalizar os potenciais que a referida associação tem para o desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar. Assim sendo, esta investigação tem como principal objetivo analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relaciona com aspetos importantes da sua aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica e dimensões importantes para o desenvolvimento de uma carreira, ao longo do desenvolvimento vocacional dos alunos. De forma a concretizar os objetivos iniciais desta investigação, foram aplicados os seguintes instrumentos a uma amostra constituída por 105 alunos de ambos os sexos, com idades entre os 13 e 17, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário, do ensino profissional e regular: o Questionário de Aceitação/Rejeição pelo/a professor/a (TARQ) de Rohner (2005), a Escala de Autoeficácia Académica (Pina Neves & Faria, 2005), e o Inventário de Fatores de Carreira (Udy M. Chartrand, Steven B. Robbins & Weston H. Morri traduzido e adaptado por M^a Rosário Lima). Os resultados obtidos indicam que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional quanto perceção de aceitação/rejeição pelo/a professor/a, autoeficácia global e fatores de carreira. Verificou-se também que, tanto para os alunos do ensino regular como para os alunos do ensino profissional, a perceção de aceitação/rejeição pelo professor está associada a níveis mais altos de ansiedade na escolha de carreira, níveis mais altos de indecisão vocacional, e níveis mais baixos de autoeficácia.

Palavras-chave: aceitação-rejeição; autoeficácia; professores/as, carreira.

Abstract

We know from scientific literature that teachers who cultivate the quality of interpersonal relationships in the school context, promote the autonomy and interests of students, providing students with opportunities for decision making, in order to value their opinions (Weinstein et al., 2003). However, it is considered important to deepen the dimensions that may be involved in this association, in order to allow school psychologists and educational agents to know which areas of psychological and educational intervention should focus their attention, in order to capitalize on potential that the association has for the development of school-age children and young people. Therefore, this research has as main objective to analyze how the quality of interpersonal relationships between teachers and students is related to important aspects of their learning and development, namely academic self-efficacy and important dimensions for the development of a career, while students' vocational development. In order to achieve the initial objectives of this investigation, the following instruments were applied to a sample consisting of 105 students of both sexes, aged between 13 and 17, attending the 3rd cycle and secondary education, vocational and regular education : Rohner's (2005) Teacher Acceptance / Rejection Questionnaire (TARQ), the Academic Self-Efficacy Scale (Pina Neves & Faria, 2005), and the Career Factor Inventory (Udy M. Chartrand, Steven B. Robbins & Weston H. Morri translated and adapted by M^a Rosário Lima). The results obtained indicate that there are no statistically significant differences in the students of regular and professional education regarding perception of acceptance / rejection by the teacher, global self-efficacy and career factors. It was also found that, both for students of regular education and for students of vocational education, the perception of acceptance / rejection by the teacher is associated with higher levels of anxiety in the choice of career, higher levels of vocational indecision, and lower levels of self-efficacy.

Keywords: acceptance-rejection; self-efficacy; teachers, career.

Índice

Índice de Tabelas	vii
Índice de Figuras	viii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos	ix
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
1. Perceção de Aceitação e Rejeição Interpessoal	3
1.1. <i>Subteoria da personalidade e o ajustamento psicológico do/a aluno/a</i>	6
2. Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa	8
3. Teoria da Autoeficácia de Bandura	21
Capítulo II: Método	36
1. Objetivos	36
3. Amostra	38
4. Instrumentos de Recolha de Dados	41
4.1. <i>Questionário Sociodemográfico</i>	41
4.2. <i>Escala de Autoeficácia Académica</i>	41
4.3. <i>Questionário de Aceitação-Rejeição do/a professor/a</i>	43
4.4. <i>Inventário de Factores de Carreira</i>	44
Capítulo III: Apresentação e Discussão de Resultados	46
1. Questionário de Aceitação-rejeição do professor	46
2. Escala EAEA	46
3. Inventário de Factores de Carreira	47
4. Correlações entre as várias escalas	48
5. Resultados	51
Conclusão	60
Referências Bibliográficas	62
Anexos	65

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra	39
Tabela 2. Habilitações académicas dos pais	40
Tabela 3. Distribuição da amostra quanto ao sexo do professor do qual emitiu opinião	40
Tabela 4. Distribuição dos itens da escala EAEA pelas dimensões e alfa de Cronbach	42
Tabela 5. Variação teórica e ponto médio de cada dimensão da Escala de Autoeficácia Académica	42
Tabela 6. Distribuição dos itens da escala TARQ pelas subescalas e alfa de Cronbach	43
Tabela 7. Variação teórica e ponto médio de cada subescala e do score global	44
Tabela 8. Distribuição dos itens do Inventário de fatores de carreira pelas escalas e alfa de Cronbach	45
Tabela 9. Dados descritivos observados no Questionário de Aceitação-Rejeição do professor.....	46
Tabela 10. Dados descritivos observados na escala EAEA	47
Tabela 11. Dados descritivos observados no Inventário de Fatores de Carreira.....	47
Tabela 12. Correlações entre as subescalas de aceitação-rejeição do professor	48
Tabela 13. Correlações entre as dimensões da EAEA.....	48
Tabela 14. Correlações entre as escalas do inventário de fatores na carreira.....	49
Tabela 15. Correlações entre as escalas de aceitação-rejeição do professor com a escala EAEA e com o inventário de fatores de carreira	50
Tabela 16. Correlações entre a escala EAEA e o inventário de fatores de carreira	50
Tabela 17. Comparações das médias nas escalas de aceitação-rejeição do professor por tipo de ensino	51
Tabela 18. Comparações das médias na escala EAEA por tipo de ensino	52
Tabela 19. Comparações das médias nas várias escalas atendendo ao tipo de ensino ...	53
Tabela 20. Correlações entre Aceitação-rejeição pelo professor, autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino	54
Tabela 21. Correlações entre Aceitação-rejeição pelo professor e o inventário de fatores de carreira por tipo de ensino.....	55

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensões da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (esquema adaptado de Rohner, 1986).....	5
--	---

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

e.g.	Por exemplo
IPARTheory	Teoria da Aceitação- Rejeição Interpessoal
PAQ	Questionário de Avaliação da Personalidade
PARTheory	Teoria da Aceitação- Rejeição Parental
TARQ	Questionário de Aceitação- Rejeição pelo/a Professor/a
EAEA	Escala de Autoeficácia Académica

Introdução

Esta investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, cujo tema incide na perceção da aceitação-rejeição por parte do/a professor/a e a Autoeficácia Académica do aluno/a.

O/a professor/a é um ator educativo muito importante na aprendizagem da criança em contexto escolar, cujo poder lhe permite estabelecer relações positivas e dinâmicas no sentido de efetivar aprendizagens mais produtivas (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima & Barbosa,2012). Em consequência, a existência de boas relações entre professores/as e os alunos/as, promove um envolvimento escolar muito maior, assim como os respetivos resultados (Tulvist & Rohner,2010). Ora, uma professor/a que tem a capacidade de estabelecer e desenvolver uma relação emocionalmente positiva e aceitante com os seus/as alunos/as, facilmente consegue incorporar no seu método de ensino atividades potenciadoras do desenvolvimento de competências, da autonomia, bem como competências que envolvam os alunos/as a criar estratégias para atingirem os objetivos propostos, potenciando aprendizagens mais significativas (Azevedo et al.,2012; Rohner, Khaleque, Elias & Sultana,2010; Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010). Com isto, podemos inferir que alunos/as que se sentem emocionalmente apoiados pelos/as professores/as criam e incorporam mais estratégias para a realização das suas atividades e desta forma se tornam mais independentes (Rohner et al., 2010).

Neste sentido este estudo pretende compreender de um modo geral de que forma a aceitação- rejeição percecionada pelos alunos/as relativamente aos professores/as está relacionada com a sua autoeficácia quer no ensino regular quer no profissional.

Desta forma, esta investigação é quantitativa com recurso à aplicação de questionários a alunos/as do ensino profissional e regular a frequentar o 3º ciclo e

secundário, onde se apresenta a análise dos dados recolhidos, de forma a perceber as variáveis em estudo assim como possíveis relações que possam existir estatisticamente.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura adequada ao estudo, onde as teorias mais relevantes para as variáveis em questão neste estudo, são apresentadas, nomeadamente a teoria de aceitação- rejeição interpessoal, a teoria da Aprendizagem Verbal Significativa e a teoria da Autoeficácia de Bandura. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada nesta investigação, nomeadamente os objetivos, as questões e hipóteses de investigação, os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como os procedimentos associados à recolha e análise de dados. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos e a sua análise, assim como a discussão dos mesmos. Por último, são apresentadas as conclusões retiradas deste estudo, a partir da análise dos resultados obtidos, tanto em termos do que significam para a realização de futuras investigações, como para a prática da psicologia, neste caso específico para a prática da psicologia em contexto escolar. Nesta fase final da presente dissertação, apresentam-se também as principais limitações identificadas no estudo pelo investigador.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Perceção de Aceitação e Rejeição Interpessoal

A teoria da aceitação/rejeição interpessoal (IPARTheory), que foi desenvolvida por Rohner (1986), é sustentada no desenvolvimento humano, na busca de evidências de socialização e expectativas de vida, de forma a explicar e prevenir as consequências da perceção de aceitação-rejeição nas interações com as nossas pessoas significativas.

Inicialmente denominada de aceitação-rejeição parental (PARTheory), Rohner (1986) centrou o seu estudo nas figuras parentais, com o intuito de perceber as causas e consequências da perceção de aceitação ou rejeição no desenvolvimento da criança. Posteriormente, o autor foi mais além e incorpora na sua teoria as relações com figuras significativas para o desenvolvimento da criança, para além das figuras parentais, como por exemplo os pares, os professores/as e pares íntimos (Rohner, 2010; 2015). Aqui importa referir que, no conceito de figuras significativas, insere-se qualquer pessoa com uma relação duradoura e de ligação emocional com a criança ou adulto, considerada como insubstituível para esta (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012), e que da qualidade da relação desenvolvida com a mesma, dependem a perceção de segurança e conforto (Rohner, 2015).

Desta forma, a IPARTheory conjectura que a perceção da aceitação-rejeição, quer dos pais, quer de outras figuras significativas na vida das crianças e jovens, se correlaciona com o seu desenvolvimento comportamental, cognitivo, emocional, assim como o seu ajustamento psicológico, exercendo impacto sobre a mesma (Rohner, 2010; 2015). Sendo que o impacto negativo da perceção de rejeição no ajustamento psicológico dos indivíduos se pode prolongar até à idade adulta.

A aceitação e a rejeição são conceitos que se posicionam nos dois polos opostos de uma variável contínua, que Rohner (1986, 2015) designa como a dimensão do carinho

(*Warmth*) parental. Em conformidade com o modelo da aceitação-rejeição (Rohner, 2015), qualquer pessoa pode ser colocada numa das duas extremidades, uma vez que todos experienciaram situações de aceitação e de rejeição pelas pessoas que lhe são significativas, no decorrer das suas vidas. De referir, que de acordo com este modelo teórico, não podemos afirmar que as pessoas se posicionam apenas e completamente no lado da rejeição, ou por outro lado no lado da aceitação, mas sim que as pessoas se podem posicionar em diversos pontos deste *continuum*, ao longo da sua vida e de acordo com as experiências de vida que vão tendo (Rohner, 2015).

No que se refere à dimensão carinho, poder-se-á dizer que se relaciona com a qualidade dos vínculos afetivos criados como é exemplo relação pai-filho/a; mãe filho/a e a sua relação com a perceção da dimensão carinho ou ausência do mesmo, pelas figuras parentais em relação à criança, podendo demonstrar-se nos comportamentos físicos, verbais e/ou simbólicos (Rohner, 2015; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012).

Conforme a figura (cf. figura 1), a aceitação está relacionada com a manifestação de carinho verbal (e.g. elogiar, valorizar, dizer coisas simpáticas), física (e.g. beijar, abraçar, dar carinhos), ou por gestos simbólicos (e.g. uso de gestos culturalmente específicos), que simbolizem amor, preocupação, apoio. Por outro lado, a rejeição relaciona-se com a ausência de manifestações de carinho e afeto, que se tornam dolorosas para as crianças que as vivenciam. Desta vez a mesma enquadra-se de quatro formas de manifestação: (1) Frio /Não afetuoso – pode manifestar-se pela forma física (e.g. ausência de beijos, abraços e carinhos), verbal (e.g. ausência de elogios, louvores, verbalizações agradáveis); (2) Hostilidade/Agressão – pode manifestar-se física e verbalmente, física (e.g. bater, pontapear, arranhar, empurrar, beliscar), verbal (e.g. insultar, usar sarcasmo, menosprezar, humilhar, etc.) ; (3) Indiferença/Negligência – relaciona-se com a indisponibilidade física ou psicológica. Não prestar atenção às necessidades da criança; e

(4) Rejeição Indiferenciada – refere-se às crenças da criança em relação às figuras significativas em que não se sente amada, apreciada e cuidada, mesmo que não existam comportamentos que comprovem estas crenças (Rohner, 1986; 2010; 2015).

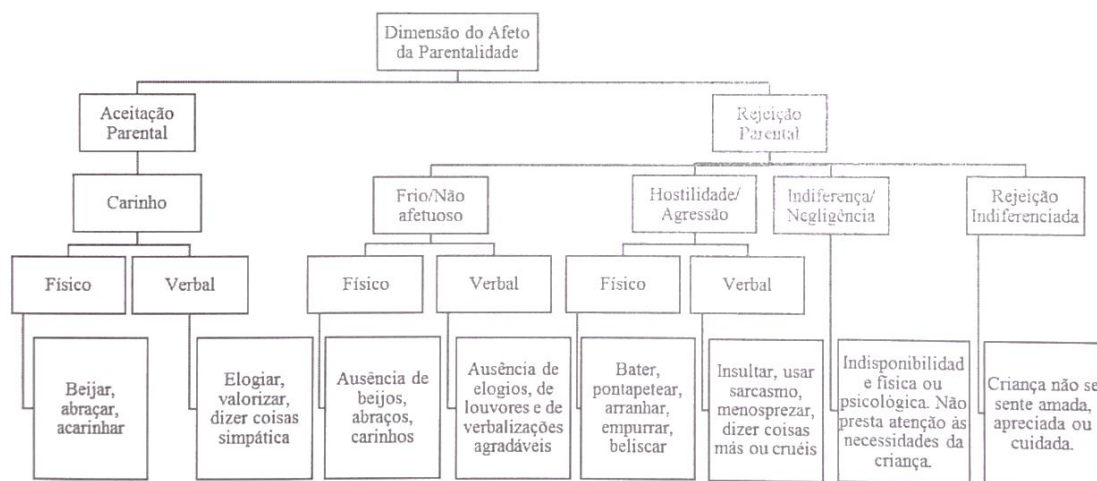


Figura 1. Dimensões da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (esquema adaptado de Rohner, 1986)

A IPARTheory divide-se em três subteorias explicativas: A subteoria da personalidade, a subteoria de *coping* e a subteoria dos Sistemas Socioculturais (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012). A subteoria da personalidade pretende compreender se as crianças de diferentes géneros, raças ou grupos que pertençam, percebem ser aceites ou rejeitadas pelos pais ou figuras significativas e se a mesma tem influência ao longo da vida da criança, ou seja, se a perceção tem impacto na vida adulta e velhice., tentando explicar as consequências inerentes à mesma ao nível do ajustamento psicológico, personalidade e saúde mental.

A subteoria de *coping*, tenta para além da perceção de aceitação-rejeição por parte da criança, perceber de que forma algumas delas conseguem lidar melhor do que outras com experiências de rejeição, tentando perceber os motivos de como é que algumas crianças se tornam mais resilientes do que outras, perante as experiências de rejeição e

assim lidarem emocionalmente de forma mais eficaz que outros, quando a rejeição é percebida.

A subteoria os Sistemas Socioculturais, tenta perceber o porquê de alguns pais serem aceitantes, manifestando carinho, outros rejeitantes, frios e hostis, e ainda os que são rejeitantes/negligentes de forma a tentar explicar o porquê disso acontecer, e simultaneamente entender de que forma a sociedade, comportamentos e crenças de cada comunidade, influenciam as atitudes parentais relativamente aos filhos/as (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012)

1.1.Subteoria da personalidade e o ajustamento psicológico do/a aluno/a

O Ser Humano criou uma necessidade biológica no decorrer do seu desenvolvimento, necessidade essa que pode ser consciente ou não, relativa às figuras significativas que se relaciona com uma resposta positiva. Ou seja, respostas que se encontram no polo da aceitação, nomeadamente no carinho, apoio, suporte emocional, alimentação, entre outras. Estas necessidades enquanto bebés, por norma, ocorrem ligadas às figuras parentais, o pai e/ou mãe. No entanto e numa fase de desenvolvimento já na adolescência, as mesmas, podem ser satisfeitas por figuras não parentais, nomeadamente pelos seus professores/as.

Quando as crianças percecionam estas necessidades como rejeição, normalmente as suas respostas associam-se a comportamentos de choro, lamentações, busca de proximidade, tornando-as mais ansiosas e inseguras, originando um aumento da necessidade de respostas positivas e desta forma simultaneamente aumentando a sua dependência com as figuras significativas (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012).

Na subteoria da personalidade, a dependência é caracterizada pelo facto da criança procurar suporte emocional e desta se colocar em dois extremos: dependência e

independência. Neste sentido qualquer criança /ou adulto terá a tendência de se situar num dos polos, sendo que quando a percepção é de rejeição pela figura significativa por norma e tendencialmente se situará no polo da dependência, desenvolvendo necessidades de apoio emocional e constante reafirmação. Por outro lado, em consequência da dependência a percepção de rejeição poderá trazer sinais de dor e alterações da personalidade, como é exemplo: baixa autoestima, auto-adequação negativa e problemas de realização de novas relações interpessoais, promotoras de um impacto negativo sob o ajustamento psicológico e na autorregulação emocional (Rohner, 2015).

Da mesma forma este comportamento se ajusta em contexto escolar, ou seja, quando a percepção do/a aluno/a é de ser aceite por parte do professor/a, o seu ajustamento psicológico é afetado positivamente, contrariamente, quando o/a aluno/a percebe rejeição por parte do/a professor/a tende naturalmente a um desajustamento psicológico (Rohner,1986;2015). Quando isso acontece, o desajustamento psicológico pode levar a sete traços da personalidade associados, nomeadamente raiva, hostilidade, agressividade passiva, problemas associados a gerir hostilidade e agressividade, dependência ou independência defensiva, baixa auto-adequação e baixa autoestima, apatia emocional, instabilidade emocional e visão negativa do mundo (Rohner, 2010). Por sua vez, percebida a rejeição, poderá a mesma ter um peso significativamente negativo no/a aluno/a ao nível da compreensão das suas capacidades, nomeadamente duvidar se é capaz de realizar tarefas diárias, podendo ter um peso negativo no seu processo de autorregulação da aprendizagem. Porém, este nível de dependência pela figura significativa (professor/a), poderá assumir um impacto negativo na promoção da autorregulação da aprendizagem, uma vez que a autorregulação da aprendizagem prevê a emancipação da autonomia do aluno/a. O fator emocional influencia a aprendizagem e o envolvimento escolar (Borba,2014; Patrick, Rayan & Kaplan,2007; Webster & Hadwin,

2015). Quando as características do/a aluno/a evidenciam um desajustamento, nomeadamente pouco confiante, instabilidade e baixa autoestima, o mesmo irá demonstrar medo de expor as suas dúvidas, não pede ajuda, inibindo assim a sua capacidade de definição de objetivos de estudo (Webster & Hadwin, 2015). Neste pressuposto, apresentando o/a aluno/a um desajustamento psicológico é provável ter dificuldades no seu processo de autorregulação, uma vez que o mesmo requer um *feedback* por parte do/a aluno/a no que se refere ao seu desempenho e aprendizagem, sendo que desta forma haverá dificuldades do/a aluno/a dar um *feedback* real, denotando-se um obstáculo a se autoavaliar positivamente, enviesando desta forma o processo. Por outro lado, existindo um desajustamento psicológico o/a aluno/a apresenta dificuldades em definir objetivos de estudo, sendo este um processo um elemento essencial para a existência da autorregulação do processo de aprendizagem (Webster & Hadwin, 2015).

2. Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa

Falar de Ausubel, importa salientar que se trata de um psicólogo contemporâneo. Terá sido influenciado pela teoria de desenvolvimento de Piaget, assim como quer para a construção do seu modelo e ideias, inspirou-se na corrente cognitivista e construtivista da aprendizagem. A sua teoria é apresentada em 1963 através do livro *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, e mais tarde no livro *Educational Psychology: A Cognitive View*, publicado em 1968, o desenvolvimento das suas ideias. A teoria de Ausubel assenta o seu enfoque na aprendizagem cognitiva, onde o indivíduo que aprende assenta as informações de um modo organizado- estrutura cognitiva. A base desta teoria lembra que a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, o indivíduo aprende e integra essa aprendizagem, integrando novas informações nos conhecimentos previamente adquiridos.

A teoria da Aprendizagem de Ausubel é também denominada por verbal, uma vez que valoriza a linguagem enquanto promotora das aprendizagens significativas, enquanto meio eficaz de ensinar e levar o conhecimento. A manipulação de conceitos e proposições é ampliada, através das representações das palavras, pelos signos linguísticos (Ausubel et al., 1980; Moreira & Masini, 1982). A realidade é filtrada por uma estrutura conceptual capaz de permitir a comunicação aos e com os outros. A comunicação que é realizada na emergência de um significado pelo signo verbal que a representa e a entidade. Logo, a comunicação para além do seu desempenho comunicativo, tem um papel integral e operacional.

Sendo a aprendizagem significativa, dinâmica, e por sua vez o processo de ensino-aprendizagem maioritariamente programado em termos recetivos, tal motivo não implica passividade no processo. Na recetividade refere-se que o aluno não tem por ele próprio que descobrir a matéria de aprendizagem, de forma a podê-la aprender e usar significativamente.

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um ponto forte da capacidade humana em adquirir e armazenar informação vasta sobre qualquer campo do conhecimento (Ausubel, 1978; Moreira & Masini, 1982).

Segundo a distinção de Ausubel na forma como se adquirem as classes de aprendizagem escolar, por repetição/aprendizagem significativa – formação de conceitos e verbal / não verbal- resolução de problemas, a mesma foi decisiva para o desenvolvimento da sua teoria. Focando-nos nos processos é de referir que: aprendizagem por receção é aquela que nos é apresentada na sua forma mais ou menos final, num processo automático que deve conter significado. A aprendizagem por descoberta, trata-se de um conhecimento que irá ser descoberto pelo aluno e que se revestirá de significado para o mesmo, ou seja, trata-se de uma aprendizagem autónoma adquirida nas fases

iniciais de desenvolvimento e dos problemas do cotidiano. A aprendizagem mecânica/recetiva- "Aquisição de informações com pouca ou nenhuma intersecção com conceitos ou proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva" (Moreira & Masini, 1982, as cited in M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro, 2000). Este tipo de aprendizagem é adquirido de forma arbitrária sem o estabelecimento de conceitos anteriores. É um tipo de aprendizagem em que o indivíduo tem aprende em função do seu interesse no momento e que esquece logo no momento que já não tem interesse.

Aprendizagem significativa é a "aquisição de novos significados; pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativo" (Moreira & Masini, 1982, as, as cited in M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro, 2000)

Para Ausubel, a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica não funcionam numa dicotomia, vê-as como extremos de um *continuum*, apesar de pelas suas definições sugerirem aprendizagens opostas. A aprendizagem por recepção ou por descoberta, que não sejam incorporadas de modo literal e não arbitrário às estruturas cognitivas, podem ser significativas. A aprendizagem significativa "é um processo pelo qual a nova informação se relaciona com um aspeto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo" (Moreira & Masini, 1982, as cited in Novak, Moreira, Valadares, Cachapuz, Praia, Martínez, Montero & Pedrosa, 2000). Ausubel refere que a aprendizagem significativa é um mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (Moreira, 1997, as cited in Novak et al., 2000).

Esta teoria fundamenta a existência de uma estrutura para a organização e integração da informação a aprender. Esta estrutura cognitiva é percebida como o “conteúdo total organizado das ideias de um indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de uma matéria de ensino, o conteúdo e organização das ideias numa área particular de conhecimentos” (Moreira & Masini, 1982, as cited in Novak et al., 2000, p126.).

As novas ideias e informações, na aprendizagem significativa, interagem com um conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do indivíduo, definido por Ausubel como sendo ideias-âncora (*subsumers*). Trata-se de uma “ideia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como “ancoradouro” no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), a própria ideia-âncora é modificada e diferenciada” (Moreira & Masini, 1982, as cited in Novak et al., 2000, p126). Ou seja, para Ausubel a aprendizagem significativa, baseia na estrutura cognitiva do indivíduo, os seus conhecimentos prévios, que funcionarão como âncoras à aquisição de novos conhecimentos. Quando isso não acontece, estamos perante uma aprendizagem mecânica, que estruturalmente irá desenvolver-se progressivamente e tornar-se significativa.

A aprendizagem significativa de Ausubel, assenta no facto de uma tarefa de aprendizagem não estar relacionada com modos arbitrários e substantivos na estrutura do indivíduo. No processo de aprendizagem significativa, a não arbitrariedade é uma particularidade da aprendizagem, uma vez que a aquisição de novos conhecimentos relevantes não se sobreposiciona nos já existentes. Todas as aprendizagens que cada indivíduo faz ao longo da sua existência, são um conjunto de ideias que se organizaram, incorporaram, foram compreendidas e tornaram-se novos conhecimentos, sendo que esses conhecimentos adquiridos sejam adequados e relevantes. Como refere Moreira (1997, as cited in Novak et al., p124) “novas ideias, conceitos, proposições, podem ser

aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de ancoragem aos primeiros”.

Outra característica do ensino-aprendizagem é a substantividade, que nos indica que o que é assimilado na estrutura cognitiva é o significado da nova informação e não apenas as palavras. Logo, a aprendizagem significativa não se designa apenas a representações / signos particulares. Ou seja, conceitos e proposições utilizados em linguagens diferentes, não mudam o seu significado. Assim, para que a aprendizagem seja significativa, os conteúdos a aprender devem ser também eles significativos. Devem relacionar-se correspondentemente com as ideias existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Ausubel a aprendizagem significativa é descrita em três tipos: representacional, conceitual e proposicional. A representacional é o tipo mais básico no qual os outros dependem. Baseia-se na aprendizagem através de símbolos (palavras) e da sua representação. A sua ocorrência, acontece quando se estabelece uma correspondência entre os símbolos e os seus correspondentes que levam o indivíduo a remeter um significado. Uma vez que se trata de uma equivalência proposicional em que passam a ter nome e que o mesmo representa um significado para determinada pessoa, trata-se de um tipo de aprendizagem significativa.

A aprendizagem de conceitos refere-se também à aprendizagem que resulta de ideias ou categorias representadas por símbolos individuais e arbitrários, considerando-se de certa forma como representacional. É a aprendizagem dos conceitos representados por nomes ou palavras. Ou seja, trata-se de aprender que determinado conceito é representado por determinada palavra, ou por outro lado, que existe uma equivalência

entre a palavra que o representa e o próprio conceito. Na teoria de Ausubel os conceitos são um aspeto importante.

A aprendizagem proposicional consiste na aprendizagem significativa dos significados das ideias expressas por um conjunto de palavras combinadas em proposições. Ou seja, a tarefa é aprender o significado que está para além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõe a proposição (Moreira & Masini, 1982). Estes três tipos de aprendizagem significativa comparados, mostram que a aprendizagem de proposições e de conceitos têm a mesma base, ambas dependem da representacional.

A aprendizagem proposicional, pode também ser subordinada, superordenada ou combinatória. Subordinada é a mais comum e ocorre na interação de novos conceitos significativos que se relacionam com uma ideia particular relevante, mais abstrata e mais inclusiva. (existentes na estrutura cognitiva do indivíduo). Se o novo material é exemplificativo de um conceito preexistente na estrutura cognitiva em que o mesmo é inclusivo e estável, esta aprendizagem subordinada é designada por derivativa. Se é uma extensão, modificação ou de qualificação do que foi aprendido anteriormente, a aprendizagem subordinada é denominada de correlativa (Moreira, 1997).

Na aprendizagem significativa, além das ideias âncora é possível interseções entre conceitos. Quando os mesmos se relacionam e passam a subordinar na estrutura de conhecimento, trata-se de uma aprendizagem superordenada. É um tipo de aprendizagem pouco frequente, mas importante na formação de conceitos e na unificação e reconciliação integradora de proposições aparentemente não relacionadas ou conflituosas (Moreira, 1997).

Um exemplo de Novak adotado por Moreira & Masini (1982, p.) é bastante elucidativo: “à medida que uma criança desenvolve os conceitos de cão, gato, leão etc.,

ela pode, mais tarde, aprender que todos esses são subordinados ao de mamífero. À medida que o conceito de mamífero é desenvolvido, os previamente aprendidos assumem a condição de subordinados e o de mamífero representa uma aprendizagem superordenada”. Um outro caso de aprendizagem de conceitos ou proposições, citado por Ausubel é a aprendizagem significativa combinatória. São critérios de competência para a ocorrência da aprendizagem significativa, no modelo da teoria de Ausubel, os seguintes fatores. Primeiro, o indivíduo terá que demonstrar uma disposição para aprender e relacionar de forma não arbitrária e substantiva, a nova informação à sua estrutura cognitiva. Se o indivíduo apenas pretende memorizar de modo arbitrário e literal, este processo é unicamente mecânico. Segundamente, o conjunto das aprendizagens sejam significativas com a sua estrutura cognitiva de modo intencional e não arbitrário. Esta informação depende por sua vez da natureza do material a aprender, ou seja, deverá ser lógico significativo com capacidade para se relacionar de forma não arbitrária e substantiva, com ideias essenciais e passíveis de compreensão humana da estrutura de cada indivíduo, deve exibir ideias-âncora nas quais o novo material se relaciona. Como nos diz Ausubel (1976), as cited in Gutiérrez, 1987), “Para que ocorra realmente aprendizagem significativa não é suficiente que o novo material seja intencional e que se relacione substancialmente com as ideias correspondentes abstratamente (...). É também necessário que esse conteúdo idealmente pertinente exista na estrutura cognitiva do aluno em particular”.

A facilidade da aprendizagem significativa em contexto de sala de aula, manipulada para fins pedagógicos, é concebida de duas maneiras (Ausubel, 1968; Moreira & Masini, 1982). Primeiro com objetivos integradores e organizacionais, em que os conceitos e proposições se relacionam aos conteúdos das matérias com princípios explicativos, inclusivos e de relação com a disciplina. Por tal, é necessário selecionar

conteúdos, coordená-los e integrá-los para que o aluno consiga adquiri-los de forma adequada na sua estrutura cognitiva. Segundo, aplicar princípios básicos de forma a ordená-los com sequência, a matéria de estudo, numa organização lógica e planeada das atividades práticas. Como diz Ausubel (1976, as cited in Gutiérrez, 1987): “É típico (...) que os detalhes de uma determinada disciplina se aprendam tão rapidamente como podem ser encarados dentro de um marco de referência contextual, que consistirá num corpo conveniente e estável de conceitos e princípios gerais”. Ou seja, o que Ausubel nos quer dizer é que, é imprescindível o estabelecimento de uma relação adequada entre o conteúdo básico a ensinar e a estrutura cognitiva especificamente relevante de quem está a aprender. Por este facto, aquando do planeamento da matéria a ensinar, essa análise prévia deve ser consciente, visto que nem tudo o que está nos programas curriculares é importante. Além disso, a ordem pela qual os principais conceitos e ideias da matéria de ensino aparecem nos materiais educativos e nos programas muitas vezes não é a mais adequada para facilitar a interação com o conhecimento prévio do aluno (Moreira, 1997).

Para Ausubel a aprendizagem significativa desenvolve-se a partir de conceitos gerais para os mais específicos. Que existem conceitos gerais com um grau elevado de inclusividade e outros menos gerais que lhes são subordinados. Por tal, na aprendizagem deve-se abordar conceitos mais abrangentes, que servem de base à “ancoragem”, a conceitos mais concretos e posteriormente serão diferenciados. Posto isto, as estruturas cognitivas quando integram conteúdos novos, progridem.

Uma condição para que exista aprendizagem significativa é a existência de ideias-âncora (conceitos ou proposições claras, estáveis, diferenciados, especificamente relevantes) (Moreira, 1997), na qual com o surgimento de novos conceitos irá revelar-se uma interação e consequentemente assimilação. Para Ausubel (1976), a aquisição de novos conceitos através da aprendizagem recetiva é o processo em que a aquisição de

novos conceitos se cruza com os adquiridos. Contudo, não é apenas uma simples formação de conceitos ou de aquisição espontânea de ideias. Ausubel, propõe também por outro lado uma estratégia que para facilitar a aprendizagem é o recurso a organizadores prévios, quando não há ideias-âncoras apropriadas. Os organizadores prévios assumem a função de âncoras a novas aprendizagens e desta forma impulsionam o desenvolvimento das ideias -âncora capazes de se tornarem facilitadoras das aprendizagens seguintes. Logo, vão manipular a estrutura cognitiva com o intuito de facilitar uma nova aprendizagem significativa (Moreira & Masini, 1982).

Este conceito surge em 1960 e foi proposta a sua aplicação em contexto escolar. Frequentemente as matérias lecionadas têm um caráter muito expositivo sem relação e articulação de saberes aprendidos pelos alunos, isso leva a que os mesmos tenham alguma dificuldade na sua integração cognitiva. Com o recurso ao organizador prévio este pode favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Os organizadores prévios quer sejam orais, quer escritos têm o objetivo de facilitar a aquisição de novas informações nos conhecimentos existentes. Servem de técnicas introdutórias ao material a ser aprendido, como objetivo de se relacionarem com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva quer à tarefa da aprendizagem propriamente dita. Mesmo assim, pode acontecer as ideias-âncora apropriadas pelo aluno não serem suficientes à compreensão da relação com novas informações. Ausubel define os organizadores prévios como: pontes cognitivas, entre o que o aluno sabe e o que tem de saber. Dir-se-á que seriam “ancoradouro provisório” (Moreira, 1997) para facilitarem a aprendizagem. Facilitam a aquisição de ideias para a retenção e incorporação de material mais detalhado e diferenciado, potenciando a distinção entre ideias pré-existentes e as atuais na estrutura cognitiva e potenciando ideias ostensivamente conflituosas. Por outro lado, a sua utilização pode potenciar o reavivar de significados já existentes, que deixaram

de ser usados há tempos, não se reproduzem individualmente, tratando-se de uma tendência redutora da organização cognitiva (facilidade de reter ideias mais gerais e estáveis do que as novas ideias assimiladas). Para facilitar a aprendizagem significativa, Ausubel propôs quatro princípios programáticos dos conteúdos programáticos: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação. No princípio da diferenciação progressiva, Ausubel enuncia duas suposições (Ausubel, 1976, Gutiérrez, 1987, p.131): (1) “para os seres humanos é mais fácil aprender aspetos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir das suas componentes diferenciadas previamente aprendidas” ; e (2) “a organização de um conteúdo em particular, na mente de um indivíduo, consiste numa estrutura hierárquica na qual as ideias mais inclusivas ocupam o ápice e incluem as proposições, conceitos e factos, progressivamente menos inclusivos e mais diferenciados”.

A diferenciação progressiva insere-se na aprendizagem do aluno como resultado de uma hierarquização de proposições e conceitos na estrutura do seu conhecimento. Este princípio consiste na programação do material de aprendizagem de forma a que as ideias e conceitos sejam apresentados no início da aprendizagem e sucessivamente diferenciados no detalhe e especificidade. Este princípio tem enunciados fundamentos que são quase como resposta à natureza das coisas. A isto justifica-se o facto de que cada indivíduo quando é confrontado com uma área nova de conhecimento, a ordem hierárquica da sua apresentação está em conformidade com a sequência natural da consciência. Então, os conteúdos curriculares deverão seguir uma programação natural com recurso aos organizadores hierárquicos por ordem decrescente de inclusividade para que desta forma, possa haver uma maior facilidade da ocorrência de uma aprendizagem significativa. Apesar disso a programação do conteúdo deve explorar as relações entre as

proposições e conceitos, dar realce às diferenças e similaridades e reconciliar inconsistências, sejam elas reais ou simplesmente aparentes. O princípio da reconciliação integrativa, baseia-se na programação de material e aprendizagem, cujo objetivo no processo de ensino-aprendizagem deve pautar-se na exploração da relação entre ideias, semelhanças e diferenças conciliando as discrepâncias, sejam elas reais ou aparentes. Isto é, a reconciliação integrativa dos conceitos, dá-se quando os conceitos se relacionam de determinado modo, dando abertura a uma nova realidade perceptível (Moreira,1997).

A organização sequencial dos conteúdos programáticos, refere-se à sequenciação dos tópicos, da maneira mais coerente possível (atendendo aos princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa) com a devida dependência naturalmente existente na matéria (Moreira,1997).

O princípio da consolidação encontra coerência com a afirmação de Ausubel, que segundo o mesmo o fator isolado mais importante e determinante da aprendizagem é o que o aluno já sabe. Neste princípio está subjacente que o ensino deverá obedecer a uma continuidade de forma a assegurar a alta probabilidade de êxito na aprendizagem, persistindo no domínio que vigora o estudo (Moreira,1997).

Para concluir, poder-se-á constatar que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico no qual a aquisição de novos conhecimentos se relaciona e interage com os já existentes. Desta forma, a estrutura cognitiva tende a organizar hierarquicamente os conceitos e proposições, partindo dos mais gerais aos menos inclusivos que por sua vez apreendem os iniciais. É a partir da hierarquia de conceitos, implícitos nos princípios de diferenciação progressiva e de reconciliação integrativa que surge a integração da teoria de Ausubel na aplicação de materiais em sala de aula que fomentem a aprendizagem significativa. É então que em 1972 surge pelo trabalho desenvolvido por Novak e seus colaboradores um instrumento didático- mapas de

conceitos- que decorre da teoria de Ausubel. Este instrumento destaca conceitos as sua estrutura e relações. Por outro lado, destaca ainda as linhas de ligação dos mapas através das “palavras de enlace”. Em suma, para a construção do mapa de conceitos é importante identificar os conceitos-chave subordinados e superordenados relativos à matéria dada. Posteriormente dar-se-á a hierarquização dos conceitos, numa estrutura bidimensional, assegurando que conceitos mais específicos e menos gerais devem integrar-se sob conceitos mais gerais e menos inclusivos. Finalmente, identificam-se as possíveis relações entre conceitos, explicando-se o significado das linhas nas “palavras de enlace”.

Este instrumento didático tornou-se bastante útil para a promoção da aprendizagem significativa, serve para avaliação, análise de currículo e responderá simultaneamente como instrumento de metacognição, sendo que promove a reflexão sobre o próprio pensamento (aprender a pensar/ aprender a aprender) (Moreira,1997). Através da elaboração por parte dos alunos destes mapas é possível analisar se o mesmo tem concepções alternativas e delimitar se a aprendizagem foi significativa.

Conforme refere Moreira (1997) “a teoria de Ausubel oferece diretrizes, princípios e uma estratégia que ele crê serem promotoras da aprendizagem significativa”.

O processo de ensino para David Ausubel, importa que a aprendizagem seja significativa, ou seja que o que o aluno vai aprender lhe faça sentido. A informação recolhida interage e é compreendida nos conceitos relevantes “ideias âncora”.

Uma vez que, esta teoria conjectura a existência de ideias-âncora, a faixa etária que se torna mais facilmente aplicável é de níveis mais elevados, uma vez que os mais novos não terão estruturas de conhecimento suficientemente ancoradas à aquisição de novos conhecimentos significativos. A ocorrência de uma não ligação do material a ser aprendido com o já conhecido, foi designado por Ausubel como aprendizagem mecânica. Aqui as novas aprendizagens não interagem com os conceitos já existentes. Esta

aprendizagem pressupõe que o aluno decore com a finalidade de avaliação ficando impossibilitado de fazer uso das mesmas em situações futuras.

Ausubel alude a dois princípios facilitadores da aprendizagem: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Deste modo, a teoria de Ausubel aplicada em sala de aula estabelece: (1) As ideias gerais devem assumir o primeiro lugar e posteriormente detalhadas; (2) As unidades dos programas devem ser introduzidas com informação prévia e baseada em comparações e referências cruzadas com as ideias existentes. São necessárias duas condições para a ocorrência da aprendizagem significativa: (1) Terá de existir uma predisposição do aluno para aprender (se o mesmo tiver apenas o propósito de memorizar a aprendizagem significativa não ocorre); (2) A aprendizagem a fazer deve ser potencialmente e psicologicamente significativa para o aluno (algo que lhe faça sentido, corresponda à sua experiência) uma vez que a filtragem é feita em função daquilo que tem ou não significado para cada indivíduo. Para concluir, a teoria Ausubeliana sugere formas de promoção da aprendizagem significativa nomeadamente no que se refere a materiais introdutórios importantes, bem organizados e que as novas ideias devem ser significativas para o aluno uma vez que a ancoragem dos novos conceitos a estruturas cognitivas existentes, tornam-se suscetíveis de serem aplicadas em futuras aprendizagens.

3. Teoria da Autoeficácia de Bandura

Aos trabalhos de Bandura (1977; 1986), se deve a operacionalização e primeiras pesquisas da autoeficácia, cujas crenças recaem nos fatores que compõe os mecanismos da motivação do aluno. O autor que individualmente mais contribuiu para a integração deste conceito no contexto escolar foi Schunk, cujo enfoque estava na motivação e aprendizagem do aluno (Pintrich e Schunk, 1996).

Crenças de autoeficácia cabem na categoria de expetativas, por intuição expetativas cabem no *self*. A definição mais aceite é a de Bandura (1986), o qual define autoeficácia como “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Schunk (1991) explica que as crenças de autoeficácia em contexto escolar são relativas às convicções que cada um tem de realizar determinada tarefa e num determinado grau de qualidade. De ressaltar que esta percepção, interpreta a visão individual quanto à inteligência, habilidade e conhecimento, entre outras capacidades. Não se trata de a pessoa ter ou não estas capacidades, trata-se sim da sua crença relativamente às mesmas. Por outro lado, estas capacidades referem-se à aptidão de as executar o que despoleta a expetativa de ser capaz de fazer determinada ação.

Por fim, assume simultaneamente a finalidade da mesma, que numa determinada situação, é necessário cumpri-la. Logo, as crenças das pessoas relativamente à sua autoeficácia são logo definidas em pensamento das suas próprias capacidades, do objetivo de responder às instâncias da situação e das ações que levem ao objetivo.

A autoeficácia diferencia-se de outras expetativas como é exemplo a motivação, nomeadamente o autoconceito e autopercepções de competência e capacidade (Bandura, 1986; Pajares, 1996; 1997; Schunk, 1991). Estes constructos, diferentemente da autoeficácia não se referem a particularidades das situações nem ações a serem

desempenhadas numa tarefa a ser analisada. Exemplo disso mesmo é a diferença entre autoeficácia e autoconceito, por exemplo relativamente à matemática. Por exemplo, pode um aluno evidenciar um autoconceito positivo em relação à matemática e deparado com um novo problema revelar não ter condições para o resolver, demonstrando que a sua autoeficácia não se adequa ao grau desejado. Logo, a crença de autoeficácia é específica a tarefas que se colocam a cada pessoa, adaptando-se caso a caso. Autoconceito e autopercepções de capacidades, ainda que se apliquem a áreas específicas, assumem um carácter mais genérico. No entanto, e apesar de distintos, estes constructos não são antagónicos e exemplo disso é na motivação que a sua atuação funciona em complementaridade. A autoeficácia integra o autoconceito, dando imperativo que na falta de autoconceito positivo relativamente a uma área, a aplicação de esforço será nula, do mesmo modo que não deverá faltar o julgamento de autoeficácia que evidencia a tarefa.

Outra distinção a considerar e evidenciada por Bandura (1986), implica as crenças ou expectativas de autoeficácia e expectativas de resultados ou percepção de controle dos resultados. Se por um lado as primeiras se referem a capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados aos efeitos dessas mesmas ações, nas quais as pessoas poderão não controlar.

Pode um aluno evidenciar sublinhadas crenças de eficácia para por exemplo redigir uma redação e simultaneamente não ter expectativas positivas relativamente à valorização que o professor irá empenhar na sua performance, ou seja apresenta baixas expectativas de resultados (Bandura, 1986). Este controle percebido foi objeto de estudo da teoria de aprendizagem social de Rotter. Contudo, a percepção de Bandura é que o mesmo integra um sistema completo de controle percebido concomitantemente com a autoeficácia e que influencia a qualidade de vida das pessoas. De outro modo, deverá o ser humano sentir-se autoeficaz perante os desafios que lhe vão surgindo e

simultaneamente controle com os resultados das próprias ações (Bandura, 1986; 1995; Schunk, 1991).

Segundo a teoria de Bandura (1986; 1989;1993), a forma como cada pessoa interpreta a sua autoeficácia, evidencia o seu nível de motivação da seguinte forma: em função da percepção que tem dessa motivação cada pessoa adquire um determinado estímulo para agir e por outro lado confere à mesma uma direção às suas ações uma vez que antecipa mentalmente o resultado previsto. Logo, as crenças de autoeficácia persuadem a escolha de curso de ação para as metas a atingir e conseqüentemente no esforço e perseverança na procura de objetivos.

No que diz respeito ao contexto acadêmico, o aluno por norma envolve-se nas atividades que acredita que a aprendizagem a assimilar, irá potenciar os seus conhecimentos, talentos e habilidades, capazes da aquisição de novos conhecimentos e aprimorar as suas habilidades. Desta, o aluno seleciona as ações que prevê conseguir executar, abandonando simultaneamente as que não conseguirá implementar. Com a presença da crença na sua autoeficácia o seu empenho estará presente em todo o processo, ainda que se evidenciem algumas dificuldades. Por tal, Bandura (1986) atenta que os julgamentos da autoeficácia servem como mediadores nas capacidades reais, aptidões, conhecimentos, habilidades e a própria performance. Ou seja, os fatores associados à predição do desempenho, não concebem as conseqüências esperada, a não ser que ocorra medição das crenças de autoeficácia.

Estudos de Schunk (1996, as cited in Pintrich e Schunk), concluem que alunos com autoeficácia positiva obtiveram resultados melhores na resolução de problemas de matemática e leitura ao contrário dos que apresentam crenças mais fracas. As mesmas concluíram que as crenças de autoeficácia previam também o nível de performance nas aprendizagens apesar do controle anterior do desempenho e habilidades cognitivas.

Multon, Brown e Lente (1991) desenvolveram um trabalho de meta-análise baseado nos resultados de 36 estudos publicados entre 1977 e 1988, com enfoque na relação entre as crenças de autoeficácia de alunos, desempenho escolar ou perseverança. Esses estudos foram considerados na medida em que atendiam a dois critérios necessários à meta-análise: incluíam medidas de autoeficácia e desempenho e o tratamento estatístico permitia calcular o efeito das crenças. As crenças de eficácia correlacionavam-se em 0,38 com o desempenho, o que significava aproximadamente 14% da variância nesta variável. Contudo quando as escalas de medida se referiam a itens específicos e ligados a especificidades de tarefas, a relação entre aquelas variáveis subia até 0,70. Da mesma forma, a técnica de análise de sendas mostrou efeitos diretos das crenças de eficácia, em grau considerável ($\beta = 0,349$ a $0,545$).

Por fim, devem referir-se os efeitos das crenças de autoeficácia sobre a aprendizagem autorregulada. Alunos autorregulados apresentam-se como mais ativos, e de uma gestão mais eficaz e flexível do seu processo de aprendizagem e motivação. Criam as suas próprias metas empenhando esforços para atingi-las, regulando a sua motivação em função da exigência de cada tarefa. Possuem múltiplas estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, capazes de rastrear em função das necessidades. Podendo concluir-se que são o tipo de alunos cuja postura se distancia do recetivo, dependente, controlado externamente ou sem orientação. Os alunos autorregulados são ativos, motivados, independentes e participativos na sua aprendizagem (Zimmerman, 1998; 2000; Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons, 1992).

O papel das crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da autorregulação foi demonstrado nos estudos desses e de outros autores. As crenças de eficácia, perçecionadas na autorregulação académica, ou seja, o aluno ser capaz de se autorregular, influenciavam nas aprendizagens, porém com a mediação das crenças de autoeficácia,

como foram consideradas acima. Porém as crenças indiretamente influenciaram no estabelecimento de metas, componente da autorregulação. Pintrich e De Groot (1990), após a constatação da correlação entre as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias e autorregulação, concluíram que a autoeficácia tem um papel fundamental no ajuste cognitivo. Assim, com a permanência das crenças simultaneamente haverá um aumento de uso de estratégias cognitivas que conseqüentemente produzirão reflexos positivos no desempenho final.

Em suma, os resultados obtidos da amostra revelaram dois aspectos a considerar. O primeiro foi que quando as crenças de autoeficácia são fortes as mesmas se refletem num melhor desempenho escolar; em grupo os alunos que evidenciam este tipo de crenças de autoeficácia têm um rendimento superior aos de crenças mais fracas. Nesta situação o indicador é que houve uma maior motivação e o desempenho foi superior, que por sua vez não acontece na ausência de esforço. Ainda que o desempenho tenha outros fatores que implicam no desempenho, é de referir que as pesquisas controlaram variáveis como o conhecimento prévio e capacidade geral. Em segundo, estas crenças estão diretamente relacionadas com o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, que orientam a métodos de estudo que respondam a resultados positivos. As crenças de eficácia conduzem os alunos a escolhas acertadas face às exigências académicas (Pintrich e De Groot, 1990).

Não se pretende afirmar que as crenças de eficácia se constituam infalíveis como por exemplo para resolução de problemas matemáticos ou a redação de um texto, no entanto as pesquisas mostram que em função das crenças os alunos utilizam estratégias adequadas. Além de tudo, os resultados comprovam a aplicação de esforço por parte desses alunos, resistem aos obstáculos e fracassos, ou seja, não desistem enquanto a tarefa não terminar. Por norma, quando o esforço aplicado é baseado em estratégias corretas e

numa perseverança robusta, em regra resultam em performances marcantes (Pintrich e De Groot ,1990).

Para a educação é também um fator de importância a origem das crenças de autoeficácia. Bandura (1986) e outros autores que com ele se debruçaram sobre esta temática, falam de quatro motivos para a sua origem: experiências de êxito, delegadas, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. A sua atuação pode ser independente ou combinada entre si. Neste processo o aluno é capaz de avaliar ao seu grau de eficácia quer no início da tarefa quer no decorrer da mesma.

As experiências de êxito são uma fonte importante e indispensável. Quando o êxito ocorre de forma continuada permite ao aluno obter informação da sua capacidade para a execução de uma nova tarefa, assim como o contrário, se obtiver fracasso desenvolve no mesmo uma percepção mais pobre de autoeficácia (Bandura ,1986). Por tal, estando o aluno a ter uma experiência de êxito na tarefa que está a desenvolver, a mesma irá despoletar a capacidade de prosseguir a mesma com sucesso. Porém, caso surja um fracasso posterior a vários episódios de sucesso o seu impacto será pouco significativo em relação às crenças positivas de autoeficácia, por outro lado um sucesso numa história de fracassos, a probabilidade de influenciar essas mesmas crenças é muito reduzida (Schunk, 1989). Schunk e Hanson (1989), constataram num estudo realizado que quando a criança observa vídeos próprios de casos de êxito anterior em determinadas tarefas a probabilidade de aumentar a capacidade de melhores resultados na resolução desses mesmos problemas aumenta em comparação com os colegas que não observam. O resultado de automodelação evidencia a eficácia da observação dos seus próprios êxitos, uma vez que demonstra a sua capacidade e progresso relativamente às habilidades adquiridas, motivo que incita a autoeficácia. Quando a percepção de progresso é evidenciada a mesma irá promover igualmente a autoeficácia para aprender. No entanto

há que referir que quando o progresso acontece de forma mais lenta, a percepção do aluno de perceber é mais difícil ouse o próprio professor não o apontar através do feedback positivo contingente (Schunk, 1989).

Fracassos anteriores estão relacionados a sintomas de ansiedade na realização de novas tarefas escolares uma vez que afetam a autoeficácia. Ou seja, quando surgem os fracassos tal motivo evidencia os sintomas de ansiedade nos alunos, uma vez que a sua percepção de eficácia diminuiu. Por outro lado, se a sensação de fracasso não teve qualquer reflexo no aluno, o sofrimento de emoção negativa não acontece (Meece, Wigfield & Eccles, 1990). Logo, em situações de ocorrência de crenças reduzidas de autoeficácia a probabilidade de surgimento de ansiedade aumenta.

Para a avaliação da autoeficácia, dependem um conjunto de fatores nomeadamente a interpretação das experiências anteriores (sucesso/fracasso) assim como o fator ao qual o aluno atribua a esse evento, à capacidade ou ao esforço. A teoria de atribuição de causalidade (Weiner, 1984), o fracasso ou o sucesso podem ser conferidos a motivos como capacidade ou falta, esforço ou ausência, a facilidade ou dificuldade da tarefa e sorte ou azar.

Diversas pesquisas com crianças pequenas, até nove anos de idade em média, dizem-nos que à uma confusão entre capacidade e esforço e que esta dificuldade é responsável pelos resultados, sejam positivos ou negativos. Posteriormente a essa idade, começam a discriminar esses fatores muito por influência cultural, e a considerarem capacidade/inteligência mais importante. Desta forma, se os sucessos tiveram sido atribuídos a capacidade, ter-se-á fomentado crenças de autoeficácia mais que a atribuição de esforço. De outro modo, a associação de fracasso a falta de capacidade faz diminuir a crença de autoeficácia. Além de que Bandura (1982) tinha constatado de que a percepção de sucesso através de grande esforço pode levar o aluno a diminuir a sua percepção de

autoeficácia, porque poderá associar que foi necessário muito esforço para a tarefa, uma vez que não tinha habilidades suficientes. Do mesmo modo, ter sucesso em tarefas consideradas fáceis, diminuem a promoção da crença de autoeficácia em detrimento das que requerem esforço, pelo seu grau de dificuldade (Bandura,1982).

Então, pode inferir-se que os responsáveis são os modos como são julgadas as causas dos eventos em detrimento dos sucessos ou fracassos anteriores. Quando ocorre a observação de colegas que obtém resultados a mesma pode sugerir que o mesmo possa também ele ser capaz de responder aos desafios iguais e por tal se motivar para as tarefas. Em oposição o mesmo ocorrerá quando esta observação for relativa ao fracasso, fazendo com que a sua percepção seja idêntica, ou seja, se eles não foram capazes provavelmente também não será. Tal facto implicará provavelmente pouco empenho na tarefa. Pesquisas várias com crianças e alunos universitários comprovaram essa influência da observação (Schunk, 1991).

Todavia, as observações de casos de êxito tiveram efeito temporário. As crenças de autoeficácia perdem o efeito, caso não se verifiquem comprovações reais através da aplicação de esforço nas tarefas. Por conseguinte, as experiências vicárias, têm uma influência relativa sobre a autoeficácia, uma vez que podem ser desfeitas com experiências reais de fracasso (Schunk,1991). Outra razão relaciona-se com características pessoais do modelo de influência, nomeadamente a similaridade percebida pelo observador. Ou seja, o sucesso do professor numa determinada tarefa pouca força tem no processo de modelação dos alunos, uma vez que os mesmos diferenciam o fator idade como condicionante, anos de estudos e experiência (Schunk,1991).

Por outro lado, entre pares é possível a atribuição de êxito a colegas considerando-os mais inteligentes e tal facto levá-los a diminuir o esforço, assumindo a sua inutilidade para a execução da tarefa assim como se acharem menos capazes uma vez que o empenho

do esforço sem bons resultados indicaria o indicador da falta de capacidade. Logo, nem sempre a observação do êxito é suficiente para o assumir da crença de autoeficácia (Schunk,1991).

Os alunos desenvolvem simultaneamente competências de autoeficácia quando lhes é dito que têm capacidade para a realização de determinada tarefa. Caso esta verbalização parta de alguém a quem conferem credibilidade ou se por outro lado eles tenham as comprovações dos fatos, estas verbalizações ao aluno ganham destaque. Daí reforços como “vamos lá”, “tens tudo para conseguir”, ganham força positiva, no entanto a crença pode entrar em declínio se as tentativas entrarem em fracassos (Bandura, 1986). Estados fisiológicos, tais como ansiedade, quando percebidos pelo individuo, levam a que o mesmo se sinta num nível de capacidades mais baixo (Bandura, 1986).

Relativamente a estes quatro fatores, Bandura (1986) diz-nos que as mesmas não influenciam a autoeficácia de modo automático, mas pela forma como o aluno avalia por um lado as suas experiências passadas e próprias aptidões percebidas, por outro lado tudo o que envolve determinada situação, como o grau de dificuldade da tarefa a exigência do professor e a possível ajuda que poderá obter. Da combinação entre potencialidades e condições, há uma percepção positiva ou negativa da forma como controlar determinada situação. Por tal, a crença de autoeficácia surge de uma maneira pessoal ou através de um pensamento que posteriormente assume a forma de uma frase ou proposição mental, processadas as informações em que foram ponderados fatores pessoais e ambientais (Bandura,1986).

Nas pesquisas da teoria sociocognitivista de Bandura a pertinência das crenças de autoeficácia, assumem um papel preponderante na motivação dos alunos e que é de extrema importância a percepção disso por parte dos educadores, devendo os mesmos potenciar o seu desenvolvimento (Bandura,1986).

Nas diversas fontes de julgamento de autoeficácia, é descrito que os professores devem ser impulsionadores de experiências de êxito, fornecer-lhes expectativas positivas relativamente às suas capacidades e evitar que surjam dúvidas sobre as mesmas. A literatura da Psicologia tem evidenciado a importância do trabalho para objetivos e metas afetando enquanto processo cognitivo a motivação. A meta deverá ser entendida como o propósito que o aluno tem em mente para cumprir e atingir, por exemplo um conjunto de problemas de matemática apresentados numa determinada lista, resumir determinado texto como é exemplo o pedido feito a crianças do 5º ano fazer uma redação em 30 minutos sobre “Minha ideia de um dia perfeito” (Pajares e Valiante, 1997).

Os objetivos podem surgir de duas maneiras, o próprio aluno estabelece ou por outro lado parte do professor. Meta é um conceito que deriva da teoria do estabelecimento de metas de Locke e Latham (1994), no âmbito da Psicologia Organizacional, mas que para o contexto escolar e da educação representa um contributo positivo nomeadamente quando se focaliza nas crenças de autoeficácia.

Schunk e seus colaboradores (as cited in Schunk, 1989; 1991) nos seus estudos concluíram que se os alunos forem motivados para metas e objetivos, os professores estão a contribuir para as suas crenças autoeficácia. Logo, as tarefas para se tornarem motivadoras deverão ter três características: devem ser próximas, específicas e de nível de dificuldade adequado. Colocar metas próximas pressupõe a sua realização num curto espaço de tempo, conseguindo visualizar-se o seu término. O facto de serem próximas permitem ao aluno experienciar num espaço mais curto de tempo o êxito e progresso sucessivo ao invés de metas a longo prazo, uma vez que a sua durabilidade prolongará em tempo demasiado o progresso obtido. Uma vez que, o êxito e progresso são essenciais à formação de crenças, serão muito mais produtivas as próprias pessoas acreditarem nas suas próprias capacidades em vez de terem de constatar sucessos

conquistados a cada meta cumprida (Schunk, 1989; 1991). Uma segunda característica das metas é que deverão ser específicas, bem definidas nos detalhes não genéricas nem vagas, como por exemplo “faça o melhor que poder”, “faça o melhor que puder”, etc. Quando as metas são bem explícitas o aluno sabe exatamente a tarefa a desenvolver assim como avaliar o seu nível de desempenho para o seu cumprimento. Por outro lado, quando as tarefas não são bem específicas poderão levar a más interpretações no seu cumprimento assim como na avaliação, motivo que dificulta a evidencia clara da autoeficácia. As crenças de autoeficácia, predizem melhor desempenho quando as tarefas são de orientação bem definida (Pajares, 1997).

Por fim as crenças de autoeficácia vão-se demonstrando pelo surgimento de tarefas que tenham exigido um grau de dificuldade adequado. Então quando se apresentam desafios excessivamente exigentes para o aluno a probabilidade de fracasso aumenta, que para além de lhe afetar a motivação, pressupõem que o mesmo não tem capacidades para a sua concretização. Os desafios apresentados numa fase inicial de novas aquisições forem mais acessíveis os mesmos vão favorecer a percepção de autoeficácia, apesar que são os desafios que no decorrer da tarefa vão-se tornando mais exigentes, mas passíveis de serem realizados, que trarão a informação mais fidedigna relativamente às capacidades. Há várias pesquisas que comprovam o efeito motivacional das tarefas mais desafiantes (Bandura,1993).

Por outro lado, que tipo de tarefa será desafiante a uma turma, quando a diversidade de alunos é tal ao nível da inteligência e habilidades? O que por vezes se torna desafiante para determinado aluno, pode simultaneamente ser demasiado fácil para outros e difícil para tantos outros. Se as tarefas forem apresentadas deste modo, deprender-se-á que muitos alunos não estarão a ter oportunidade de desenvolverem as crenças de autoeficácia. Deste modo, Bandura (1986), defende que devem ser evitadas

comparações sociais, por outro lado, evitar que os mesmos se comparem uns com os outros, despoletando em muitos um efeito de rebaixarem as suas crenças de autoeficácia por se julgarem menos capazes que os colegas. Na sua opinião existem três práticas que promovem a comparação social: Dar a mesma tarefa a todos os alunos e exigir os mesmos ritmos; juntar os alunos em função das suas capacidades e por último promover a competição em sala de aula.

Rosenholtz e Simpson (1984) constataram que quando uma turma recebe as mesmas tarefas, com os mesmos materiais e que a expectativa dos resultados a obter é a mesma, a probabilidade do nível de execução de cada aluno em relação aos colegas ser a mesma é grande. A partir daí, cada aluno assim um o grupo, tendem a perceber os mais e menos capazes na turma. A mesma adquire uma posição rígida relativamente à inteligência no sentido de ser fixa. O mesmo acontecerá, segundo os autores, quando se junta os alunos em função das capacidades ou se por outro lado se imputar um clima de competitividades entre alunos. Quando tal acontece, os alunos percebem os perdedores e os ganhadores, mantendo a ideia de que uns são capazes e outros não. Mostram as pesquisas de autores (Bandura, 1986; Wentzel e Midgley, 1998; Woolfolk, 2000), que estes são prejudicados na motivação e rendimento, um dado que Bandura (1986) explica em termos de crenças mais reduzidas de autoeficácia. Quando os alunos se percebem como os mais fracos, a mesma ideia poderá influenciar os outros a percebê-los da mesma maneira, as suas crenças de autoeficácia serão reduzidas e esta percepção permanecerá enquanto o contexto socioambiental se mantiver. Então a forma como cada turma é estruturada terá um efeito na crença de eficácia de cada aluno, seja pelo aspeto positivo, seja negativo. Partindo do princípio de que o objetivo da educação é a igualdade de oportunidades para o sucesso e progresso, será da mesma forma importante garantir as crenças de autoeficácia, as mesmas estratégias que Stipek Udy M. Chartrand, Steven

B. Robbins & Weston H. Morri (1993) promoveu para a motivação intrínseca. Destacam-se as seguintes estratégias na forma como se poderá atribuir tarefas aos alunos: dar tarefas com partes fáceis e difíceis para todos, que possam ser realizadas somente pelos melhores; todos têm a oportunidades de desafios e de reajustes; aos que terminam as tarefas de forma mais rápida, dar-lhes atividades suplementares, interessantes e de enriquecimento; pontualmente permitir ser o aluno a escolher a tarefa; deixar cada um ao seu próprio ritmo, sem pressões a fim de concluírem todos ao mesmo tempo; alternar trabalhos individuais com os de grupo dando o mesmo apoio a todos (Schunk,1991).

Há limitações presentes e que deverão relevar as práticas destinadas a promoverem motivação aos alunos relativamente ao valor final da sua autoeficácia, por outro lado, as mesmas são necessárias, mas não suficientes A autoeficácia não funciona de modo isolado e não é por si só o único fator motivacional (Schunk,1991).

Para o autor não deverá definir-se a autoeficácia como fator único capaz de influenciar o desempenho, nem que o mesmo é o mais importante para a motivação. No caso de habilidades já bem evidentes em tarefas por exemplo rotineiras, não será necessário questionar a autoeficácia. Esta questão deverá surgir em contextos de alterações das condições pessoais e das tarefas, como por exemplo nova disciplina. Ou seja, a autoeficácia nem sempre serve de justificação à motivação. Para além disso as crenças de autoeficácia, não eliminam lacunas de conhecimentos, habilidades e capacidade real. Melhor dizendo, mesmo que os alunos acreditem em poder executar determinadas tarefas, as mesmas só serão executáveis se estiverem ao alcance das suas reais capacidades. Bandura (1986), sugere como benéfico determinado grau de otimismo ao invés de uma autoavaliação demasiado rigorosa, extrapolar nas autopercepções de capacidades, acarretará provavelmente fracassos e por conseguinte enfraquecimento da

autoeficácia. Simultaneamente as expectativas de resultados não devem ser negligenciadas uma vez que assumem um papel preponderante nos efeitos às ações. Não existirá motivação quando a pessoa prevê resultados negativos nas suas ações, mesmo percebendo que são capazes de as realizar. Mesmo que se preveja resultados positivos, os mesmos devem ser valorizados de forma a incentivar as ações da pessoa. Então, é necessário que nas escolas os alunos valorizem os seus trabalhos, o seu desempenho e as notas altas. Se os efeitos não fizerem sentido ao aluno, a motivação não assume um papel relevante para o acreditar nas suas capacidades.

Caso o aluno valorize os resultados finais, mas ao mesmo tempo prevê que não aconteçam por motivos que lhe ultrapassam, que incentivo terá para colocar nas ações que detém crenças de eficácia. Este facto acontece quando o professor não dá feedback ou pela falta de reconhecimento. Há casos que os alunos têm consciência da falta de atenção dos professores nos trabalhos que realizaram, ou não os lê ou não salientam a qualidade do mesmo. Estar consciente deste aspeto, não deverá afetar a autoeficácia do aluno, mas no final compromete a motivação (Bandura,1986).

Por fim, após detetadas habilidades, conhecimentos e capacidades ao aluno; para além das expectativas positivas de resultados e que as mesmas sejam valorizadas pelo próprio, as crenças de autoeficácia têm efeitos motivadores que em função das mesmas terão efeitos nas suas escolhas, direção e persistência nos comportamentos de aprendizagem.

Sendo o dia a dia escolar de extrema importância, deverá o professor ser sensível e atento às suas oscilações, presenças e eventuais ausências. Quando os alunos são confrontados com dificuldades, como por exemplo novas disciplinas e exigências, os que se interrogam quanto às suas capacidades tendencialmente diminuem o seu esforço e investimento, desinvestem nos seus objetivos pessoais. Os que evidenciam crenças

positivas empenham maiores esforços, utilizam melhores estratégias, promovem o seu crescimento intelectual, sendo que este motivo deveria ser o grande objetivo da escola. Bandura (1986; 1995) observa que a escola detém muitos alunos com sucesso e que se preparam para as novas exigências tecnológicas e que há maior flexibilidade e autorregulação que era inexistente na sociedade industrial. No entanto há alunos que a sua aprendizagem é mais lenta o que os impede de evoluírem socialmente. Cabe-lhes aprender a contornar essas dificuldades com suas próprias estratégias de condição de aprendiz. Por outro lado, a escola está a falhar na maneira como lidar com este tipo de alunos, o que se torna para eles uma “escola de ineficácia” (1986, p.417), não os ajuda a recuperar ou manter a crença nas suas capacidades.

Para concluir, deverá a escola ter uma dupla função. Proporcionar o desenvolvimento de competências reais impostas pelo mundo moderno assim como as crenças que detém dessas mesmas competências, com o intuito de os motivar para aprenderem e continuarem a aprender no preceito de obterem êxito nos novos desafios.

Capítulo II: Método

Este capítulo pretende descrever o estudo realizado, com enfoque nos objetivos do estudo assim como as hipóteses de investigação de acordo com a bibliografia apresentada anteriormente. Descreve a amostra, os instrumentos utilizados que permitiram a recolha de dados, os procedimentos realizados para o alcance dos objetivos propostos.

1. Objetivos

Esta investigação tem como objetivo principal analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relaciona com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Como específicos, compreender se a perceção do professor sobre o ensino profissional e regular, influencia negativamente as suas práticas educativas.

2. Problemas e Hipóteses de Investigação

Tendo por base os objetivos para esta investigação e o enquadramento teórico apresentados, são colocadas as seguintes hipóteses:

Problema de investigação 1: Existirá diferenças estatisticamente significativas entre a aceitação-rejeição do professor por tipo de ensino?

Hipótese de Investigação 1: Há diferenças estatisticamente significativas quanto à aceitação/rejeição do professor por tipo de ensino.

Rohner e colaboradores (2010) defendem que alunos/as que percecionem apoio emocional e aceitação por parte dos/as professores/as têm tendência a incorporarem mais estratégias nas atividades escolares (Rohner et al.,2010).

Problema de investigação 2: Será que existem diferenças estatisticamente significativas quanto autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino?

Hipótese de Investigação 2: Há diferenças estatisticamente significativas quanto autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino.

Estudos de Schunk (1996, as cited in Pintrich e Schunk), concluem que alunos com autoeficácia positiva obtiveram resultados melhores na resolução de problemas de matemática e leitura ao contrário dos que apresentam crenças mais fracas.

Problema de investigação 3: Poderão existir diferenças estatisticamente significativas quanto inventário de fatores de carreira por tipo de ensino?

Hipótese de Investigação 3: Há diferenças estatisticamente significativas quanto inventário de fatores de carreira por tipo de ensino.

O estado emocional em que o aluno/a se encontra influencia a aprendizagem e o envolvimento escolar, uma vez que, se um/a aluno/a se sentir inseguro/a, não se sentir adaptado/a ao contexto escolar e apresentar baixa autoestima, terá dificuldades em expor dúvidas (Patrick et al.2007; Webster & Hadwin, 2015).

Problema de investigação 4: Existirá uma correlação entre a perceção da rejeição pelo(a) professor(a) e a autoeficácia global em matemática e português no ensino regular e profissional?

Hipótese de Investigação 4: A perceção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com a autoeficácia global em matemática e português no ensino regular e profissional.

Schunk (1991) explica que as crenças de autoeficácia em contexto escolar são relativas às convicções que cada um tem de realizar determinada tarefa e num determinado grau de qualidade. A autoeficácia diferencia-se de outras expetativas como

é exemplo a motivação, nomeadamente o autoconceito e autoperceções de competência e capacidade (Bandura, 1986; Pajares, 1996; 1997; Schunk, 1991).

Problema de investigação 5: Será que a perceção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com o inventário de fatores de carreira no ensino regular e profissional?

Hipótese de Investigação 5: A perceção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com o inventário de fatores de carreira no ensino regular e profissional.

A questão da decisão entre os alunos, especialmente no final da adolescência e início da idade adulta, em relação à carreira, as suas indecisões sobrepõem-se a outras fases do ciclo de vida, como acontece nas sociedades contemporâneas pela diversidade tão crescente em que a vida muda, dando lugar a momentos de indecisão (Osipow, 1999).

3. Amostra

Caraterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 105 alunos, maioritariamente do sexo masculino (57,1%; n=60) e do ensino profissional (50,5%; n=53). Quanto ao ano de escolaridade que frequentam, predomina o ensino secundário, com destaque para o 11.º e 12.º ano (37,1% e 33,3%, n=39 e n=35, respetivamente). Apenas oito alunos frequentam o 9.º ano de escolaridade e nenhum frequenta o 7.º ou o 8.º ano.

A maioria dos alunos inquiridos considera o seu rendimento académico razoável ou bom (39% e 37,1%).

Estes resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra

		N	%
Sexo	Feminino	45	42,9
	Masculino	60	57,1
Ano de escolaridade	9.º ano	8	7,6
	10.º ano	23	21,9
	11.º ano	39	37,1
	12.º ano	35	33,3
Tipo de ensino	Regular	52	49,5
	Profissional	53	50,5
Rendimento acadêmico	Fraco	8	7,6
	Razoável	41	39,0
	Bom	39	37,1
	Muito bom	17	16,2

Na Tabela 2 apresentamos a caracterização da amostra quanto às habilitações acadêmicas da mãe e do pai. Observa-se uma distribuição muito semelhante em ambos os progenitores, pois as frequências relativas obtidas são de mesma ordem de grandeza. Cerca de 50% dos pais têm habilitações inferiores ou iguais ao 3.º ciclo. As mães com habilitação ao nível do ensino secundário são em maior número do que os pais com essa habilitação, mas são em menor número quando se trata de licenciatura. De notar que apenas 3 progenitores frequentaram cursos profissionais, tratando-se de duas mães e de um pai.

Tabela 2. Habilitações académicas dos pais

Habilitações académicas	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
1.º ciclo	13	12,4	16	15,2
2.º ciclo	19	18,1	22	21,0
3.º ciclo	20	19,0	15	14,3
Secundário	25	23,8	21	20,0
Licenciatura	12	11,4	17	16,2
Mestrado	9	8,6	7	6,7
Doutoramento	5	4,8	6	5,7
Curso profissional	2	1,9	1	1,0

Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor

No que concerne ao questionário de aceitação-rejeição do professor, a maioria dos alunos optou por dar opinião sobre um professor do sexo masculino (55,2%; n=58) (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição da amostra quanto ao sexo do professor do qual emitiu opinião

	Professor	N	%
Questionário de aceitação-rejeição do professor	Feminino	47	44,8
	Masculino	58	55,2

4. Instrumentos de Recolha de Dados

Para que fosse possível a realização deste estudo houve necessidade de recorrer à aplicação de instrumentos de medida das variáveis em estudo aos/às alunos/as participantes.

Este Instrumentos incluem os seguintes questionários: Questionário Sociodemográfico (anexo), Escala de Autoeficácia Académica (S. Pina Neves & L. Faria (2005), Questionário de Aceitação-Rejeição do/a professor/a (TARQ, Rohner,2005) e Inventário de Factores de Carreira (Udy M. Chartrand, Steven B. Robbins & Weston H. Morri traduzido e adaptado por M^a Rosário Lima).

4.1. *Questionário Sociodemográfico*

O questionário Sociodemográfico foi construído para esta investigação com o objetivo de recolher informação pessoal capaz de caracterizar os/as participantes. Por tal as questões evocadas permitiram obter informações relativas ao sexo, ano escolar que frequentam, tipo de ensino regular ou profissional, às habilitações escolares dos pais.

Este questionário é composto por perguntas diretas em que o/a participante assinala uma cruz na resposta correspondente.

4.2. *Escala de Autoeficácia Académica*

A escala de Autoeficácia Académica (EAEA) S. Pina Neves & L. Faria (2005) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, é constituída por 26 itens, que serão repartidos por 3 dimensões: autoeficácia escolar geral, autoeficácia em Português e autoeficácia em Matemática. A escala de resposta é do tipo Likert com 6 pontos: 1 – discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Discordo parcialmente; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo; 6 – Concordo totalmente. Na Tabela 4, apresentamos o valor do Alfa de Cronbach que avalia a consistência interna de cada

dimensão da escala. Nas três dimensões da escala EAEA os valores do alfa de Cronbach são todos superiores a 0,9 o que traduz uma consistência interna muito boa.

Tabela 4. Distribuição dos itens da escala EAEA pelas dimensões e alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach
Autoeficácia escolar geral	0,958
Autoeficácia em Português	0,968
Autoeficácia em Matemática	0,975

Cada dimensão da Escala EAEA é operacionalizada através da soma das respostas dos itens que as constituem, sendo que pontuações mais elevadas representam expectativas de autoeficácia mais altas. Na Tabela 5 apresentamos a variação teórica e o ponto médio de cada dimensão da escala EAEA.

Tabela 5. Variação teórica e ponto médio de cada dimensão da Escala de Autoeficácia Académica

	Variação teórica	Ponto médio
Autoeficácia Escolar Global	8 – 48	28
Autoeficácia em Português	8 – 48	28
Autoeficácia em Matemática	8 – 60	34

4.3. *Questionário de Aceitação-Rejeição do/a professor/a*

A escala Child Tarq (TARQ, Rohner,2005) é constituída por 24 itens, que serão repartidos por 4 subescalas: Carinho, Hostilidade/Agressão, Indiferença/neglicência; Rejeição indiferenciada.

Na Tabela 6 apresentamos valor do Alfa de Cronbach que avalia a consistência interna da escala. Nas várias subescalas da escala os valores do alfa de Cronbach variaram entre 0,818 e 0,931 o que traduz uma consistência interna boa a muito boa. Globalmente o valor obtido foi de 0,732 o que traduz uma consistência interna razoável.

Tabela 6. Distribuição dos itens da escala TARQ pelas subescalas e alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach
Carinho	0,931
Hostilidade/agressão	0,914
Indiferença/neglicência	0,853
Rejeição indiferenciada	0,818
Score global de aceitação	0,732

As subescalas são operacionalizadas através da soma das respostas dos itens que as constituem, com exceção da subescala “Carinho”, que após se calcular a soma, deve-se proceder à sua inversão fazendo $40 - \text{soma dos itens}$. Por último, a soma das quatro subescalas, permite-nos obter um score global de aceitação pelo professor. A variação teórica e o ponto médio de cada subescala e do score global são apresentados na Tabela 7. Pontuações mais baixas traduzem que os professores são percebidos como sendo carinhosos, pouco hostis/agressivos, pouco indiferentes/negligentes e não rejeitam de forma indiferenciada. Globalmente, o professor é aceite pelos alunos.

Tabela 7. Variação teórica e ponto médio de cada subescala e do score global

	Variação teórica	Ponto médio
Carinho	8 – 32	20
Hostilidade/agressão	6 – 24	15
Indiferença/neglicência	6 – 24	15
Rejeição indiferenciada	4– 16	10
Score global de aceitação	24 – 96	60

4.4. Inventário de Factores de Carreira

O Inventário de Fatores de Carreira Udy M. Chartrand, Steven B. Robbins & Weston H. Morri traduzido e adaptado por M^a Rosário Lima, com autorização de Judy Chartrand é constituído por 21 itens, repartidos por 4 escalas: ansiedade de escolha na carreira, indecisão generalizada, necessidade de informação e necessidade de autoconhecimento. Cada escala é operacionalizada pela soma dos itens que as constituem. É ainda possível obter o resultado total do Inventário de Fatores de Carreira (CFI) através do somatório dos resultados das quatro escalas.

Atendendo à natureza da escala, pontuações mais baixas revelam menor ansiedade e indecisão, e menor necessidade de informação e autoconhecimento. Assim, valores mais baixos revelam que o indivíduo tem mais certeza do que poderá vir a ser a sua carreira futura.

Na Tabela 8 apresentamos o alfa de Cronbach obtido em cada uma delas. Nas várias escalas do inventário de fatores de carreira os valores do alfa de Cronbach variaram entre 0,817 e 0,871 o que traduz uma consistência interna boa. Globalmente o valor obtido foi de 0,907 o que traduz uma consistência interna muito boa.

Tabela 8. Distribuição dos itens do Inventário de fatores de carreira pelas escalas e alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach
Ansiedade de escolha na carreira	0,871
Indecisão generalizada	0,857
Necessidade de informação	0,863
Necessidade de autoconhecimento	0,817
CFI	0,907

Capítulo III: Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo será apresentada a análise dos resultados com base nas hipóteses apresentadas anteriormente. De seguida, a discussão desses mesmos resultados em função da análise.

1. Questionário de Aceitação-rejeição do professor

Na Tabela 9 apresentamos algumas medidas descritivas de cada uma das subescalas e do score global do questionário de aceitação-rejeição do professor. Verifica-se que os valores médios observados na amostra em estudo, são sempre inferiores aos valores médios teóricos de cada subescala e também no score global, o que significa que os alunos percebiam os/as professores/as como sendo mais carinhosos/as e aceitantes e menos hostis, indiferentes e indiferenciadamente rejeitantes. Globalmente, os alunos percebiam o professor como sendo aceitante.

Tabela 9. Dados descritivos observados no Questionário de Aceitação-Rejeição do professor

	Teórico		Observado		
	Variação	Média	Variação	Média	Desvio padrão
Carinho	8 – 32	20	8 – 32	15,07	4,98
Hostilidade/agressão	6 – 24	15	6 – 22	9,03	3,93
Indiferença/neglicência	6 – 24	15	8 – 22	13,33	3,24
Rejeição indiferenciada	4 – 16	10	4 – 16	6,90	2,88
Score global de aceitação	24 – 96	60	27 – 84	44,32	13,00

2. Escala EAEA

Na Tabela 10 apresentamos algumas medidas descritivas em cada dimensão da escala EAEA. Verifica-se que os valores médios observados na amostra em estudo, são sempre superiores aos valores médios teóricos de cada dimensão. Assim, os alunos deste

estudo, tendem a apresentar expectativas de autoeficácia mais altas, do ponto de vista geral, e também no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática.

Tabela 10. Dados descritivos observados na escala EAEA

	Teórico		Observado		Desvio padrão
	Variação	Média	Variação	Média	
Autoeficácia Escolar Global	8 – 48	28	16 – 48	38,02	6,94
Autoeficácia em Português	8 – 48	28	16 – 48	36,87	7,57
Autoeficácia em Matemática	8 – 60	34	20 – 60	46,58	9,10

3. Inventário de Fatores de Carreira

Na Tabela 11 apresentamos algumas medidas descritivas em cada escala do Inventário de Fatores de Carreira e também na pontuação global CFI. Verifica-se que os valores médios observados na amostra em estudo, são inferiores aos valores médios teóricos nas escalas Ansiedade de escolha na carreira e Indecisão generalizada. Nas outras duas escalas, os valores médios observados são superiores aos teóricos, e deste modo, os alunos necessitam de mais informação e de autoconhecimento. Globalmente, o valor médio obtido é superior ao valor médio teórico, pelo que os alunos revelam dificuldade na escolha de uma carreira.

Tabela 11. Dados descritivos observados no Inventário de Fatores de Carreira

	Teórico		Observado		Desvio padrão
	Variação	Média	Variação	Média	
Ansiedade de escolha na carreira	6 – 30	18	6 – 30	16,90	5,29
Indecisão generalizada	5 – 25	15	9 – 22	14,88	3,40
Necessidade de informação	6 – 30	18	6 – 30	21,35	5,10
Necessidade de autoconhecimento	4 – 20	12	4 – 20	15,50	3,43
CFI	21 – 105	63	28 – 101	68,62	12,72

4. Correlações entre as várias escalas

Na Tabela 12, apresentamos as correlações obtidas entre as subescalas do questionário de aceitação do professor.

Todas as subescalas do questionário de aceitação-rejeição do professor estão correlacionadas de forma estatisticamente significativa entre si, e também com o score global de aceitação-rejeição do professor. Trata-se de correlações positivas moderadas a fortes e muito forte entre a rejeição indiferenciada e o score global.

Tabela 12. Correlações entre as subescalas de aceitação-rejeição do professor

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Carinho	1				
2. Hostilidade/agressão	0,53**	1			
3. Indiferença/neglicência	0,65**	0,69**	1		
4. Rejeição Indiferenciada	0,62**	0,86**	0,72**	1	
5. Score global de aceitação	0,84**	0,87**	0,87**	0,90**	1

** significativa a 1%

As três dimensões da EAEA também se correlacionam de forma estatisticamente significativa entre si, sendo as correlações positivas e fortes a muitos fortes. Assim, quanto mais elevadas forem expetativas de autoeficácia global, maiores serão as expetativas no português e matemática e vice-versa (Tabela 13).

Tabela 13. Correlações entre as dimensões da EAEA

	6.	7.	8.
6. Autoeficácia escolar global	1		
7. Autoeficácia em Português	0,92**	1	
8. Autoeficácia em Matemática	0,89**	0,92**	1

** significativa a 1%

Foi entre as várias escalas do inventário de fatores de carreira que se obtiveram as correlações mais fracas (Tabela 14). Destaca-se que a necessidade de autoconhecimento apenas se correlaciona de forma estatisticamente significativa com a necessidade de informação e com a pontuação global CFI.

Tabela 14. Correlações entre as escalas do inventário de fatores na carreira

	9.	10.	11.	12.	13.
9. Ansiedade de escolha na carreira	1				
10. Indecisão generalizada	0,50**	1			
11. Necessidade de informação	0,33**	0,47**	1		
12. Necessidade de autoconhecimento	0,10	0,16	0,73**	1	
13. CFI	0,71**	0,70**	0,86**	0,65**	1

* significativa a 5%; ** significativa a 1%

Quanto às correlações entre as escalas de aceitação-rejeição do professor e a EAEA e com o inventário de fatores de carreira (Tabela 15), são negativas e positivas, respetivamente. Assim quanto menor for rejeição percecionada dos professores maiores serão as expetativas de autoeficácia e menores serão as dificuldades de escolha de uma carreira e vice-versa.

Tabela 15. Correlações entre as escalas de aceitação-rejeição do professor com a escala EAEA e com o inventário de fatores de carreira

	1.	2.	3.	4.	5.
6. Autoeficácia escolar global	-0,68**	-0,33**	-0,47**	-0,43**	-0,57**
7. Autoeficácia em Português	-0,64**	-0,26**	-0,44**	-0,38**	-0,52**
8. Autoeficácia em Matemática	-0,68**	-0,27**	-0,48**	-0,39**	-0,55**
9. Ansiedade de escolha na carreira	0,63**	0,22*	0,35**	0,38**	0,48**
10. Indecisão generalizada	0,38**	0,48*	0,42**	0,50**	0,51**
11. Necessidade de informação	0,19*	0,24*	0,21*	0,25*	0,25*
12. Necessidade de autoconhecimento	-0,04	-0,01	-0,10	0,06	-0,03
13. CFI	0,43**	0,31*	0,32**	0,41**	0,43**

* significativa a 5%; ** significativa a 1%

Legenda: 1 – Carinho; 2 – Hostilidade/agressão; 3- Indiferença/neglicência; 4 – Rejeição indiferenciada; 5 – Score global de aceitação

Na Tabela 16 apresentamos as correlações entre a escala de autoeficácia e o inventário de fatores de carreira. Verifica-se que todas as correlações são no sentido negativo, pelo que uma maior autoeficácia está associada a uma menor indecisão na escolha da carreira.

Tabela 16. Correlações entre a escala EAEA e o inventário de fatores de carreira

	6.	7.	8.
9. Ansiedade de escolha na carreira	-0,68**	-0,66**	-0,65**
10. Indecisão generalizada	-0,39**	-0,32**	-0,37**
11. Necessidade de informação	-0,27**	-0,25*	-0,26**
12. Necessidade de autoconhecimento	-0,04	-0,02	-0,01
13. CFI	-0,51**	-0,46**	-0,48**

* significativa a 5%; ** significativa a 1%

Legenda: 6 – AE global; 7 – AE em português; 8 – AE em matemática

5. Resultados

De seguida, iremos abordar as hipóteses de investigação, de forma a dar respostas aos objetivos deste estudo.

Hipótese de Investigação 1: Há diferenças estatisticamente significativas quanto à aceitação/rejeição do professor por tipo de ensino.

A validação desta hipótese foi feita recorrendo ao teste T-Student para duas amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 5%.

Todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto perceção de aceitação/rejeição do professor (Tabela 17).

Não se valida a hipótese 1.

Tabela 17. Comparações das médias nas escalas de aceitação-rejeição do professor por tipo de ensino

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>vp</i>
Carinho				
Ensino Regular	14,63	4,58	-0,881	0,381
Ensino Profissional	15,49	5,35		
Hostilidade/agressão				
Ensino Regular	9,10	3,89	0,174	0,863
Ensino Profissional	8,96	4,01		
Indiferença/negligência				
Ensino Regular	13,06	3,32	-0,862	0,391
Ensino Profissional	13,60	3,18		
Rejeição indiferenciada				
Ensino Regular	6,63	2,77	-0,917	0,361
Ensino Profissional	7,15	2,99		
Score global de aceitação pelo professor				
Ensino Regular	43,42	12,78	-0,702	0,484
Ensino Profissional	45,21	13,27		

Hipótese de Investigação 2: Há diferenças estatisticamente significativas quanto autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino.

A validação desta hipótese foi feita recorrendo ao teste T-Student para duas amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 5%.

Todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto à autoeficácia global, em português e em matemática (Tabela 18).

Não se valida a hipótese 2.

Tabela 18. Comparações das médias na escala EAEA por tipo de ensino

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>vp</i>
Autoeficácia global				
Ensino Regular	38,37	7,31	0,504	0,615
Ensino Profissional	37,68	6,62		
Autoeficácia em português				
Ensino Regular	37,04	8,14	0,229	0,819
Ensino Profissional	36,70	7,03		
Autoeficácia em matemática				
Ensino Regular	47,04	9,70	0,509	0,612
Ensino Profissional	46,13	8,54		

Hipótese de Investigação 3: Há diferenças estatisticamente significativas quanto inventário de fatores de carreira por tipo de ensino.

A validação desta hipótese foi feita recorrendo ao teste T-Student para duas amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 5%.

Todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto ao inventário de fatores de carreira (Tabela 19).

Não se valida a hipótese 3.

Tabela 19. Comparações das médias nas várias escalas atendendo ao tipo de ensino

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>vp</i>
Ansiedade de escolha na carreira				
Ensino Regular	16,71	5,08	-0,351	0,726
Ensino Profissional	17,08	5,53		
Indecisão generalizada				
Ensino Regular	14,83	3,46	-0,147	0,884
Ensino Profissional	14,92	3,37		
Necessidade de informação				
Ensino Regular	22,13	5,31	1,569	0,120
Ensino Profissional	20,58	4,80		
Necessidade de autoconhecimento				
Ensino Regular	15,79	3,39	0,867	0,388
Ensino Profissional	15,21	3,47		
CFI				
Ensino Regular	69,46	12,11	0,671	0,504
Ensino Profissional	67,79	13,35		

Hipótese de Investigação 4: A percepção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com a autoeficácia global e em matemática e português no ensino regular e profissional.

Verificou-se que, como pode ser observado na tabela 20, tanto para os alunos do ensino regular como para os alunos do ensino profissional, a percepção de aceitação/rejeição pelo professor está correlacionada de forma negativa com a autoeficácia global, em português em matemática. Assim, quanto menor for rejeição percecionada dos professores maiores serão as expetativas de autoeficácia e vice-versa, quer no ensino regular quer no profissional.

Valida-se a hipótese 4.

Tabela 20. Correlações entre Aceitação-rejeição pelo professor, autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Carinho	1	0,54**	0,67**	0,57**	0,86**	-0,69**	-0,68**	-0,70**
2. Hostilidade/agressão	0,52**	1	0,60**	0,87**	0,86**	-0,34**	-0,32*	-0,30*
3. Indiferença/neglicência	0,62**	0,79**	1	0,63**	0,83**	-,043**	-0,44**	-0,47**
4. Rejeição Indiferenciada	0,68**	0,86**	0,82**	1	0,87**	-0,42**	-0,35**	-0,34*
5. Score global de aceitação	0,82**	0,88**	0,90**	0,93**	1	-0,59**	-0,56**	-0,56**
6. Autoeficácia escolar global	-0,66**	-0,29*	-0,49**	-0,44**	-0,55**	1	0,92**	0,89**
7. Autoeficácia em Português	-0,62**	-0,21	-0,44**	-0,40**	-0,49**	0,92**	1	0,96**
8. Autoeficácia em Matemática	-0,67**	-0,26	-0,48**	-0,44**	-0,54**	0,90**	0,89**	1

Legenda: acima da diagonal – ensino profissional e abaixo da diagonal – ensino regular. * - Significativa a 5%; ** - significativa a 1%.

Hipótese de Investigação 5: A percepção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com o inventário de fatores de carreira no ensino regular e profissional.

Verificou-se que, como pode ser observado na tabela 21, tanto para os alunos do ensino regular como para os alunos do ensino profissional, a percepção de aceitação/rejeição pelo professor está correlacionada de forma positiva com o inventário de fatores de carreira (exceto com a necessidade de informação e necessidade de autoconhecimento) ainda que os coeficientes de correlação não sejam muito altos. Assim, quanto menor for rejeição percebida dos professores menores serão as dificuldades na escolha de uma carreira.

Valida-se a hipótese 5.

Tabela 21. Correlações entre Aceitação-rejeição pelo professor e o inventário de fatores de carreira por tipo de ensino

	1.	2.	3.	4.	5.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Carinho	1	0,54**	0,67**	0,57**	0,86**	0,68**	0,46**	0,32*	0,01	0,51**
2. Hostilidade/agressão	0,52**	1	0,60**	0,87**	0,86**	0,29*	0,41*	0,17	-0,07	0,27
3. Indiferença/neglicência	0,62**	0,79**	1	0,63**	0,83**	0,36**	0,37**	0,24	-0,09	0,31*
4. Rejeição Indiferenciada	0,68**	0,86**	0,82**	1	0,87**	0,38*	0,51**	0,26	0,04	0,39**
5. Score global de aceitação	0,82**	0,88**	0,90**	0,93**	1	0,53**	0,51**	0,30*	-0,03	0,45**
9. Ansiedade de escolha na carreira	0,57**	0,14	0,34**	0,38**	0,42**	1	0,69**	0,49**	0,12	0,80**
10. Indecisão generalizada	0,29*	0,55**	0,47**	0,51**	0,50**	0,29*	1	0,53**	0,18	0,78**
11. Necessidade de informação	0,09	0,30*	0,21	0,28*	0,24	0,19**	0,42**	1	0,70**	0,88**
12. Necessidade de autoconhecimento	-0,08	0,04	-0,10	0,09	-0,02	0,09	0,14	0,75**	1	0,61**
13. CFI	0,34**	0,36**	0,34**	0,45**	0,42**	0,61**	0,63**	0,85**	0,69**	1

Legenda: acima da diagonal – ensino profissional e abaixo da diagonal – ensino regular. * - Significativa a 5%; ** - significativa a 1%.

6. Discussão de Resultados

Ao longo desta secção, os resultados estatisticamente significativos obtidos, analisados anteriormente, são discutidos, no sentido de os contextualizar, enquadrando-os nos problemas e hipóteses de investigação apresentados previamente, de acordo com evidências científicas e teóricas relevantes.

Esta investigação tem como objetivo principal analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relaciona com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Em resposta ao Problema de investigação 1: “Existirá diferenças estatisticamente significativas entre a aceitação-rejeição do professor por tipo de ensino?”

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto percepção de aceitação/rejeição do professor. Todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto percepção de aceitação/rejeição do professor. Em suma, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas que validem este problema de investigação.

A literatura apresentada diz-nos que o comportamento se ajusta em contexto escolar, ou seja, quando a percepção do/a aluno/a é de ser aceite por parte do professor/a, o seu ajustamento psicológico é afetado positivamente, contrariamente, quando o/a aluno/a percebe rejeição por parte do/a professor/a tende naturalmente a um desajustamento psicológico (Rohner,1986;2015).

Em resposta ao Problema de investigação 2: “Será que existem diferenças estatisticamente significativas quanto autoeficácia global, em português e em matemática por tipo de ensino?”, todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto à autoeficácia global, em português e em matemática. A aprendizagem significativa é um ponto forte da capacidade humana em adquirir e armazenar informação vasta sobre qualquer campo do conhecimento (Ausubel, 1978; Moreira & Masini, 1982).

Bandura (1986), define autoeficácia como “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391).

A autoeficácia diferencia-se de outras expectativas como é exemplo a motivação, nomeadamente o autoconceito e autopercepções de competência e capacidade (Bandura, 1986: Pajares, 1996; 1997; Schunk, 1991). Estes constructos, diferentemente da autoeficácia não se

referem a particularidades das situações nem ações a serem desempenhadas numa tarefa a ser analisada. Exemplo disso mesmo é a diferença entre autoeficácia e autoconceito, por exemplo relativamente à matemática.

Em resposta ao Problema de investigação 3: “Poderão existir diferenças estatisticamente significativas quanto inventário de fatores de carreira por tipo de ensino?”

A validação desta hipótese para este problema foi feita recorrendo ao teste T-Student para duas amostras independentes. Todos os valores de prova foram superiores a 5%, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto ao inventário de fatores de carreira. Desta forma as diferenças estatisticamente significativas quanto ao inventário de fatores de carreira por tipo de ensino não são validadas.

O estado emocional em que o aluno/a se encontra influencia a aprendizagem e o envolvimento escolar, uma vez que, se um/a aluno/a se sentir inseguro/a, não se sentir adaptado/a ao contexto escolar e apresentar baixa autoestima, terá dificuldades em expor dúvidas (Patrick et al.2007; Webster & Hadwin, 2015).

Em resposta ao Problema de investigação 4: “Existirá uma correlação entre a perceção da rejeição pelo(a) professor(a) e a autoeficácia global em matemática e português no ensino regular e profissional?”

Verificou-se que tanto para os alunos do ensino regular como para os alunos do ensino profissional, a perceção de aceitação/rejeição pelo professor está correlacionada de forma negativa com a autoeficácia global, em português em matemática. Assim, quanto menor for rejeição percecionada dos professores maiores serão as expetativas de autoeficácia e vice-versa, quer no ensino regular quer no profissional. O que permitiu validar esta questão de investigação.

Schunk (1991) explica que as crenças de autoeficácia em contexto escolar são relativas às convicções que cada um tem de realizar determinada tarefa e num determinado grau de

qualidade. A autoeficácia diferencia-se de outras expectativas como é exemplo a motivação, nomeadamente o autoconceito e autoperceções de competência e capacidade (Bandura, 1986; Pajares, 1996; 1997; Schunk, 1991).

Em resposta ao Problema de investigação 5: “Será que a perceção da rejeição pelo(a) professor(a) está correlacionada com o inventário de fatores de carreira no ensino regular e profissional?”

Verificou-se que, tanto para os alunos do ensino regular como para os alunos do ensino profissional, a perceção de aceitação/rejeição pelo professor está correlacionada de forma positiva com o inventário de fatores de carreira (exceto com a necessidade de informação e necessidade de autoconhecimento) ainda que os coeficientes de correlação não sejam muito altos. Assim, quanto menor for rejeição percebida dos professores menores serão as dificuldades na escolha de uma carreira. Verificando-se a validação deste problema de investigação.

A tomada de decisão é um processo por vezes complexo que pode tornar esta tarefa difícil e confusa para muitas pessoas. Apesar de aparentemente haver indivíduos aparentemente tomam decisões facilmente, outros são confrontados com dificuldades ao fazer as suas decisões de carreira (Gati, Krausz & Osipow, 1996), quando se confronta com a necessidade de tomar uma decisão específica. Escolher uma carreira é uma das mais importantes decisões que qualquer pessoa terá de enfrentar e nesse sentido é crucial que os indivíduos recebam toda a ajuda de que precisam (Lima & Gouveia, 2003). De acordo com Gati, Krausz e Osipow (1996), um dos principais objetivos do aconselhamento de carreira é de facto facilitar o processo de tomada de decisão e, principalmente, tentar ajudar os indivíduos a superar as dificuldades com as quais eles são confrontados ao longo deste processo. Assim, um dos principais objetivos de aconselhamento em situações caracterizadas por indecisão, parece estar ligada ao diagnóstico fatores relacionados e a identificação de estratégias pessoais, que permitem que as pessoas

lidem com as suas escolhas de uma forma adaptativa no sentido de implementar as suas decisões mais de forma satisfatória, de forma a desencadear o bem-estar.

Conclusão

Com a realização desta investigação pretendeu-se aumentar o conhecimento acerca da qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relaciona com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Através dos resultados obtidos nesta investigação e da sua respetiva análise foi possível deduzir que não há diferenças estatisticamente significativas nos alunos do ensino regular e profissional, quanto percepção de aceitação/rejeição do professor, autoeficácia global, em português e em matemática, e no inventário de fatores de carreira.

Que os alunos participantes de um modo geral percebem o professor como sendo aceitante.

Relativamente às expectativas de autoeficácia tendem a mostrá-las mais altas, do ponto de vista geral, e também no domínio da língua portuguesa e da matemática.

Os alunos revelam dificuldade na escolha de uma carreira.

Por outro lado, quanto mais elevadas forem expectativas de autoeficácia global, maiores serão as expectativas no português e matemática e vice-versa.

Destaca-se que a necessidade de autoconhecimento apenas se correlaciona de forma estatisticamente significativa com a necessidade de informação e com a pontuação global CFI.

Por último, quanto maiores forem as expectativas de autoeficácia menor será a rejeição percebida dos professores e menores serão as dificuldades de escolha de uma carreira.

Esta investigação apresenta desde logo algumas limitações, nomeadamente pela dinâmica imposta para a passagem dos questionários via online, anteriormente preparados para o formato presencial.

O número de participantes, apesar de ser significativo não apresenta homogeneidade.

Apesar disso, pretende-se que a mesma contribua para uma maior consciencialização do impacto da qualidade da relação entre professores e alunos no ensino profissional e regular,

salientando-se a importância para qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos e a sua relação com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Sugere-se que o tema seja mais explorado tendo em conta a sua importância e seja o mentor de novas investigações ainda mais aprofundadas.

Esta investigação pretende ainda sensibilizar a comunidade escolar e educativa para a elaboração de programas de intervenção que promovam relações entre professor-aluno baseadas no carinho, levar os professores tomarem consciência de que o fator carinho é essencial ao bom desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo aspetos cruciais ao desenvolvimento dos seus alunos, nomeadamente a autoeficácia académica.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (1986). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Editora.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2ªEd.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Gutiérrez, R. (1987). Psicología y aprendizaje de las ciencias: El modo de Ausubel. *Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 118-128.
- Moreira, M. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. Encontro Internacional sobre el Aprendizaje Significativa. Actas, pp.17-44. Universidade de Burgos.
- Moreira M. & Masini, E. (1982). *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes LTDA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122- 47.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-84.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Albert, B. (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Locke, E. A., Latham, G.P. (1994). *Goal Setting Theory*. In: O'neil, J. R., Harold F., Drillings, M. (Eds.) *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.

- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Pajares, F. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, v.66, n.4, p. 543-78, 1996.
- Pajares, F. Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, Martin L. & Pintrich, Paul R. (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, Inc., v. 10, p. 1-49, 1997.
- Pintrich, P.R., Degroot, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.
- Pintrich, P.R. e Schunk, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.
- Rosenhol, S.J., Simpson, C. The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction. *Review of Educational Research*, v.54, n. 1, p. 31-63, 1984.
- Schunk, D.H. Self-efficacy and cognitive skill learning. In: AMES, Carol & AMES, Russell (eds.) *Research on Motivation in Education. Goals and Cognititons*. New York: Academic Press, Inc., v. 3, p. 13-44, 1989.
- Schunk, D.H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p.207-31, 1991.
- Schunk, D.H. & Hanson, A. R. Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 2, p. 155-63, 1989.
- Stipek, D.J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
- Weiner, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: AMES, Russell & AMES, Carol (eds.) *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York: Academic Press, v. 1, p. 15-38, 1984.
- Woolfolk, A. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Zimmerman, B.J. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.
- Zimmerman, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 3, p. 663-76, 1992.

- Ali, S. (2001). Perceived Teacher and parental Acceptance-rejection, and the academic Achievement, adjustment, and behavior of children: literature Review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2 (5), 138-147. Retrieved from: http://academicjournals.org/article/article1381912162_Ali.pdf
- Khaleque, A., & Rohner, R. (2013). Effects of multiple Acceptance and rejection on adult's psychological adjustment: a pancultural study. *Social Indicators Research*, 113 (1), 393-399. Doi:10.1007/s11205-102-0100-2
- Mercer, S. H., & Derosier, M. E. (2008). Teacher Preference, peer rejection, and student aggression: a prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46 (6), 661-685. Doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.006
- Rohner, R. (1978). *Development and validation of the personality assessment questionnaire: test manual*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED159502.pdf>
- Rohner, R. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental Acceptance-rejection theory*. Connecticut: Rohner Research.
- Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, parental Acceptance, and the adjustment, Achievement, and behavior of School-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), 211-221.doi:10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. (2015). *Introduction to interpersonal Acceptance-rejection theory (ipartheory), methods, evidence and implications*. Retrieved from: <http://csiar.uconn.edu/wpcontent/uploads/sites/494/2014/02/Inetrpersonal-ACCEPTANCE-for-web-10-07015.pdf>
- Rohner, R., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationships between Perceived Teacher and parental Acceptance, School conduct, and the psychological adjustment of bangladeshi adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239-252. Doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceveid teachers` acceptance, parental Acceptance, R., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers` acceptance, parental Acceptance, behavioral control, School conduct, and psychological adjustment among School-age children in Kuwait. *Cross- Cultural Research*, 44 (3), 269-282. Doi: 10.1177/1069397110366935
- Machado, C., Gonçalves, M., Almeida, L., Simões, M. (2011). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol.I). Coimbra: Almedina

Anexos

Pedido de autorização

Exmo./a Sr./a Diretor/a

O meu nome é Vitor Manuel Leal Alves e encontro-me a realizar uma investigação no âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Machado e coorientação da Prof^a Doutora Carla Peixoto, cujo objetivo é analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relaciona com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Neste sentido, para atingir os objetivos desta investigação, venho por este meio solicitar a V/Exa. autorização para aplicar um conjunto de questionários aos/às alunos/as que frequentam a sua escola, sendo a população-alvo deste estudo, alunos de ambos os sexos que frequentam os diferentes níveis de ensino, o 3º ciclo e secundário, tanto do ensino profissional como do regular.

A participação dos estudantes na investigação é voluntária, e contingente à autorização de participação por parte dos encarregados de educação, podendo os alunos desistir da sua participação em qualquer altura, sem que isso acarrete consequências negativas para os mesmos. A participação nesta investigação não tem qualquer custo ou prejuízo para os alunos ou para o normal funcionamento da escola.

A investigação segue as normas de ética e deontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), pelo que o anonimato e confidencialidade de todas as informações, quer da escola, quer dos/as alunos/as, serão devidamente salvaguardados e servirão apenas para a realização desta investigação.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção, e despeço-me na expectativa que esta solicitação seja bem recebida e atendida.

Atentamente,

(Investigador, Vitor Alves)

Maia, ____ de _____, de 2020

Consentimento Livre e Informado

O meu nome é Vítor Manuel Leal Alves e encontro-me a realizar uma investigação no âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Machado e coorientação da Prof.^a Doutora Carla Peixoto, cujo objetivo é analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relacionam com aspetos importantes do seu desenvolvimento, nomeadamente a autoeficácia académica.

Neste sentido, e para atingir os objetivos desta investigação venho por este meio solicitar a vossa autorização para que o/a seu/sua educando/a participe nesta investigação, através do preenchimento de um questionário.

A participação do seu educando na investigação é voluntária, podendo o/a seu/sua educando/a desistir da sua participação em qualquer altura, sem que isso acarrete consequências negativas para os mesmos. A participação nesta investigação não tem qualquer custo ou prejuízo para os alunos ou para o normal funcionamento da escola.

Agradeço desde já a sua atenção, e manifesto total disponibilidade para fornecer alguns esclarecimentos e/ou informação adicional, através do correio eletrónico: a035881@ismai.pt ou pelo seguinte contacto de telemóvel 916244109.

Maia, ____ de _____, de 2020

(Investigador, Vitor Alves)

✂

(A preencher pelo/a encarregado/a de educação)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, abaixo-assinado/a _____,
encarregado/a de educação do/a aluno/a _____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação acima apresentada e declaro que autorizo a participação do/a meu/minha educando/a neste estudo.

(Assinatura do/a encarregado/a de educação)

_____, ____/____/____
(Local e Data)

Termo de Participação Livre e Informada

O meu nome é Vítor Manuel Leal Alves e encontro-me a realizar uma investigação no âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), cujo objetivo é analisar de que forma é que a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos se relacionam com aspetos importantes do desenvolvimento e bem-estar dos/as alunos/as. Os questionários que vais encontrar nestas páginas fazem parte dessa investigação.

A tua participação é muito importante para concretizar este objetivo. É voluntária e livre de riscos e custos, podendo ser interrompida a qualquer momento e sem qualquer tipo de penalização para ti, caso decidas desistir de participar. Assim, peço-te que preenchas os questionários que se seguem, tendo em atenção as instruções que acompanham cada um deles. São questionários breves e de resposta rápida. Os dados recolhidos são confidenciais e serão mantidos sob anonimato, destinando-se apenas a fins de investigação científica.

Não se trata de testes, por isso não há respostas certas ou erradas. Procura ser o mais sincero/a e espontâneo/a possível nas tuas respostas.

Quando acabares de responder, e antes de entregares, confirma que respondeste a todas as questões, incluindo o preenchimento dos dados pedidos nesta folha.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Vítor Alves

LI A INFORMAÇÃO ACIMA APRESENTADA E ACEITO PARTICIPAR NESTE ESTUDO (___)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**Sobre ti:**Sexo: Masculino Feminino Ano de escolaridade: 7.º 8.º 9.º 10.º 11.º 12.º Ensino Profissional Ensino Regular

Considerando o teu empenho nas tarefas da escola, a tua assiduidade e as tuas classificações escolares (1.º período do presente ano letivo), como classificas o teu aproveitamento escolar?

Muito Fraco Fraco Razoável Bom Muito Bom **Sobre a tua família:**

Com quem vives? _____

Qual a profissão da tua mãe? _____

Habilitações Académicas (mãe):

1.º Ciclo ____

2.º Ciclo ____

3.º Ciclo ____

Secundário ____

Licenciatura ____

Mestrado ____

Doutoramento ____

Curso Profissional ____

Qual a profissão do teu pai? _____

Habilitações Académicas (pai):

1.º Ciclo ____

2.º Ciclo ____

3.º Ciclo ____

Secundário ____

Licenciatura ____

Mestrado ____

Doutoramento ____

Curso Profissional ____

Qual pensas ser o nível socioeconómico da tua família?

Muito Baixo Baixo Médio Alto Muito Alto