

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**MOTIVAÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR
NUMA ESCOLA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Ana Leonor Barros Salvação de Paiva

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**MOTIVAÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR
NUMA ESCOLA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Ana Leonor Barros Salvação de Paiva

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Motivação	6
1.1. Ambiente escolar e envolvimento.....	10
1.2. Autoeficácia e agenciamento.....	14
1.3. Projetos vocacionais e aspirações.....	17
1.4. Síntese. Objetivos e hipóteses	19
Capítulo II – Método	21
1. Amostra.....	21
2. Instrumentos.....	21
2.1. Questionário de dados pessoais, escolares e aspirações.....	21
2.2. Escala de Envolvimento e Perceção do Ambiente Escolar (EEPAAE).....	22
2.3. Escala Geral de Autoeficácia.....	24
3. Procedimentos.....	25
Capítulo III – Resultados	26
1.1. Autoavaliação do desempenho escolar.....	26
1.2. Aspirações.....	26
1.3. Retenções.....	27
2. Resultados dos itens da Escala EEPAAE.....	27
2.1. Componentes principais e precisão.....	27
2.2. Distribuição.....	29
3. Resultados das escalas.....	31
3.1. Análise descritiva e correlações das escalas EEPAAE e Autoeficácia Geral.....	31

3.1.1. Relação entre a percepção do ambiente escolar, autoeficácia e envolvimento nos três anos de escolaridade.....	32
4. Regressão <i>Múltipla Linear</i>	34
4.1. Participação-desinvestimento Escolar.....	35
4.2. Identificação com a escola.....	35
4.3. Utilização de estratégias autorregulatórias.....	35
4.4. Autoeficácia Geral.....	35
4.5. Gosto pela escola.....	36
4.6. Autoavaliação de desempenho.....	36
4.7. Aspirações.....	36
5. Diferenças grupais.....	37
5.1. Género.....	37
5.2. Ano de escolaridade.....	37
Discussão	38
Conclusões	43
Referências	46
Anexos	53

Agradecimentos

Agradeço à minha família por todo o seu apoio, pelos incentivos e pela paciência, e porque sem ela eu não teria chegado aqui, principalmente num ano tão difícil como este, com a morte do meu pai. Ao meu marido e aos meus filhos agradeço todo o amor, os abraços e mimos.

Agradeço com especial carinho à Direção do Agrupamento onde trabalho, a todos os colegas professores, auxiliares e assistentes técnicos e, principalmente aos meus alunos, que fazem com que eu tenha vontade de acordar todas as manhãs e ir a cantar para o trabalho.

Por último, agradeço à minha orientadora, à Professora Doutora Maria Odília Teixeira, pela constante disponibilidade para dar o apoio necessário, pelo tempo dispensado, pelas inúmeras explicações e correções e pela paciente revisão deste estudo.

Resumo

Este estudo tem natureza exploratória e foca o papel das variáveis do ambiente escolar no envolvimento escolar, nas crenças de autoeficácia e nas aspirações dos estudantes que participaram neste estudo (N = 221). A amostra é constituída por alunos do terceiro ciclo de escolaridade, com idades entre os 12 e os 18 anos, dos quais 55,2% eram do sexo masculino, de uma escola do concelho do Seixal, que responderam à Escala de Envolvimento e Perceção do Ambiente Escolar (EEPAE), elaborada neste projeto, à Escala de Autoeficácia Geral e a um Questionário de dados pessoais, académicos e vocacionais. Nos resultados, destacam-se os dados dos modelos de regressão múltipla linear que mostram o impacto da perceção do ambiente escolar, nomeadamente o suporte social dos professores como variável explicativa do envolvimento nas componentes identificação com a escola e uso de estratégias de autorregulação, e ainda nos sentimentos de autoeficácia geral e gosto pela escola (envolvimento). A relação entre fatores do ambiente escolar e envolvimento torna-se mais forte com o decorrer da escolaridade. Nos resultados, salientam-se ainda os indicadores das qualidades psicométricas da medida (EEPAE), que resultam da análise em componentes principais (rotação *Varimax*) e dos coeficientes alfa. O conjunto dos resultados é discutido como referência reflexiva para os diferentes níveis da intervenção, no âmbito educacional e da carreira.

Palavras-chave: motivação, ambiente escolar, autoeficácia

Abstract

This exploratory study focuses on the role of school environment variables in school involvement, in self-efficacy beliefs and in the aspirations of students who participated in this study (N = 221). Participants are students in the seventh, eighth or ninth grade (third cycle), aged from 12 to 18, of which 55.2% are male, from a school in the county of Seixal, who answered the School Environment Involvement and Perception Scale (EEPAE), elaborated in this project, to the General Self-efficacy Scale and also a personal, academic and vocational data questionnaire. In the results, we highlight the data from the multiple linear regression models that show the impact of the perception of the school environment, namely the teachers' social support as an explanatory variable of the involvement in the components identification with school and the use of self-regulation strategies, and also feelings of general self-efficacy and appreciating school (involvement). The results also highlight the indicators of the psychometric qualities of the measure (EEPAE), which result from the principal component analysis (Varimax rotation) and alpha coefficients. The set of results is discussed as a reflexive reference for the different levels of intervention, in the educational and career spheres.

Keywords: motivation, school environment, self-efficacy

Introdução

“No significant learning can occur without a significant relationship... kids don't learn from people they don't like”.

Rita Pierson

No âmbito das minhas funções enquanto psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) de uma escola situada na freguesia da Amora, Seixal, com múltiplos problemas de insucesso, abandono escolar e comportamentos de inadaptação social, surgiu a necessidade de analisar os fatores do ambiente escolar que contribuem para a motivação dos estudantes, nas dimensões de envolvimento e agenciamento. Estas são dimensões críticas, que conduzem ao bem-estar e sucesso escolar do estudante. No âmbito do sistema educativo português, o SPO inclui-se no conjunto de recursos educativos com possibilidades de concretização dos desafios da Estratégia 2020, no que respeita à melhoria do sucesso educativo, à redução do abandono escolar precoce, à atratividade do ensino profissional e à melhoria do ajustamento entre as competências dos jovens e as necessidades do mercado de trabalho. O SPO deve contribuir na implementação de uma escola inclusiva e de qualidade, onde todos e cada um dos alunos encontre respostas para a realização máxima do seu potencial, utilizando medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e dando respostas à diversidade de necessidades de todos os alunos. O insucesso, o abandono e a indisciplina são questões centrais no sistema educativo português, em que os Serviços de Psicologia e Orientação são parceiros ativos no encontrar de estratégias e soluções.

Na atual preocupação de uma escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), há a necessidade de aprofundar o papel dos fatores do ambiente escolar na motivação e aprendizagens dos estudantes, muito em particular, em contextos caracterizados por insucesso,

abandono e indisciplina. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no seu Artigo 1.º “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”. Esta legislação visa impulsionar e suportar a implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo, com vista a promover o sucesso de todos e qualquer aluno.

Na atual legislação do sistema educativo português, é imperioso garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem. A escola e os professores devem ter como propósito atender em simultâneo às necessidades de todos e de cada um dos alunos e criar as condições necessárias à inclusão, participação e aprendizagem. Para melhor se garantir estes pressupostos, os modelos de ação devem basear-se em abordagens multinível; estes modelos de ação no âmbito educativo organizam-se frequentemente em três níveis, que correspondem à prevenção primária, secundária e terciária. O primeiro nível é universal e abrange toda a comunidade escolar; refere-se aos serviços educacionais disponibilizados para promover o bem-estar e sucesso escolar de todos os alunos, e da comunidade escolar no seu todo. São exemplos atividades que envolvem a participação dos diferentes intervenientes educativos, por exemplo sessões de informação sobre oportunidades, feiras de profissões ou atividades ligadas à prevenção da saúde, que envolvem a comunidade educativa e social. O segundo nível, suplementar, inclui os serviços de intervenção dirigidos à promoção de competências, e a alunos identificados em situação de risco acrescido ou que evidenciam necessidades de apoio adicional por não responderem às intervenções de nível um. Neste âmbito, existe um conjunto de programas de competências académicas, socio emocionais e vocacionais dirigidos a grupos específicos. O nível três, intensivo, são as intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em

pequenos grupos, como sejam toda a intervenção de consulta e aconselhamento individualizado (Pereira, 2018).

Tendo em conta os três níveis de intervenção, e, sobretudo o primeiro nível, é importante compreender os fatores do ambiente escolar com impacto na motivação e sucesso dos alunos. Assim, esta investigação torna-se pertinente para a escola, pois analisa fatores relativos ao ambiente que podem interferir no desenvolvimento da confiança, da motivação e sucesso dos alunos. Nesta área, há reduzida literatura com metodologia quantitativa, e em Portugal existem poucos estudos sobre a temática, nomeadamente com população em contexto de vulnerabilidade social. Mais ainda, importa ao Psicólogo(a), enquanto profissional da equipa educativa, ajudar a refletir sobre os componentes da comunidade escolar com maior impacto no sucesso e no bem-estar escolar.

A literatura (e.g., Wang & Holcombe, 2010) tem evidenciado o papel das perceções dos alunos sobre o ambiente escolar na motivação e no sucesso escolar, nomeadamente nas dimensões envolvimento escolar, que dizem respeito à participação, sentido de pertença e estratégias de autorregulação. Neste contexto, é central o papel do agenciamento pessoal dos estudantes, em particular no sistema de crenças de autoeficácia e das aspirações, como forma de gerir o percurso pessoal e académico e lidar com as adversidades do meio social, académico e cultural (Teixeira & Pinto, in press).

A literatura tem também demonstrado o papel da autoeficácia e das aspirações vocacionais no envolvimento académico (e.g., Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001), bem como a importância dos fatores do ambiente escolar na perceção da escola, da aprendizagem e do significado das aprendizagens (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012; Wang & Eccles, 2012, 2013; Wang & Holcombe, 2010). É importante identificar a perceção dos estudantes quanto aos fatores do ambiente escolar e como esses fatores influenciam as variáveis motivacionais, nomeadamente no comportamento, na cognição e

emoção, e ainda nos sentimentos de autoeficácia, aspirações, e consequentemente nos resultados académicos e sucesso-insucesso.

Este estudo procura analisar fatores do ambiente escolar e o respetivo contributo para o envolvimento escolar, as crenças de autoeficácia e aspirações. Torna-se oportuno refletir sobre fatores que influenciam o agenciamento pessoal do aluno, e que podem intervir nas suas crenças, desempenhos e aspirações para o futuro. Esta investigação pode também servir como referencial para planear intervenções da psicologia educacional e de carreira a diferentes níveis, com alunos e educadores e proporcionar indicadores aos órgãos de direção escolar e aos professores, que sentem necessidade de refletir, avaliar e gerir, de forma mais eficaz, as variáveis situacionais do contexto académico.

A partir dos trabalhos de Wang e Holcombe (2010), no âmbito da investigação procedeu-se também à adaptação de um questionário sobre envolvimento e ambiente escolar, que será estudado quanto às qualidades psicométricas de validade e precisão. Para além dos propósitos da investigação, este questionário pode ser um instrumento que proporcione indicadores do ambiente escolar com impacto na motivação, crenças e aspirações, que apontam para o sucesso e bem-estar dos alunos e de toda a comunidade educativa e social. Foi ainda elaborado um questionário para recolha de dados pessoais, académicos e vocacionais. A investigação conta ainda com uma escala de Autoeficácia Geral, já usada com outras amostras portuguesas (e.g., Almeida, 2017; Teixeira & Costa, 2018).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro enquadram-se os conceitos teóricos na literatura sobre motivação, designadamente sobre fatores do ambiente escolar, envolvimento escolar, e ainda autoeficácia, projetos e aspirações de acordo com a perspetiva sociocognitiva (e.g., Bandura, 1994; Lent, Brown & Hackett, 1994; Wang & Holcombe, 2010). Neste primeiro capítulo ainda se apresenta uma síntese onde se integram os objetivos e as hipóteses de investigação. No segundo capítulo, apresenta-se o método com a

descrição da amostra, caracterização dos instrumentos e procedimentos usados. O terceiro capítulo inclui a apresentação e análise dos resultados, e, por último, no quarto capítulo, é feita a discussão dos resultados e as conclusões que são orientadas para as implicações dos resultados para a intervenção numa perspetiva multinível. São apresentadas ainda as limitações e considerações finais relativas ao presente estudo, sendo também equacionadas perspetivas futuras.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1. Motivação

O conceito de motivação tem grande relevância no contexto escolar, mais concretamente, na relação com a aprendizagem, o desempenho, o bem-estar e as aspirações para o futuro.

A motivação afeta todas as atividades em sala de aula, pois pode influenciar tanto a aprendizagem de novos comportamentos quanto o desempenho de comportamentos previamente aprendidos. A motivação refere-se ao processo pelo qual uma determinada atividade ou objetivo é instigado e mantido, e envolve metas que impulsionam e direcionam a ação. Refere-se a termos tão variados como o envolvimento de forças internas, os traços duradouros, as respostas comportamentais a estímulos e os conjuntos de crenças e afetos. A aprendizagem e o desempenho estão relacionados de forma recíproca com a motivação (Pintrich & Schunk, 1996).

Para Pintrich e Schunk (1996), a motivação envolve objetivos que fornecem ímpeto para a ação e indicações para agir. A motivação pode influenciar o que se aprende, quando e como aprender. Assim, os estudantes motivados a aprender estão aptos a envolverem-se em atividades que acreditam que os vão ajudar a aprender.

Também para Lourenço e Paiva (2010), a definição de motivação deve conter a ideia de processo, uma vez que dirige o comportamento para metas que orientam a ação do indivíduo, ao contrário de produtos, sendo inferida a partir de determinados comportamentos.

Os alunos que se envolvem de forma persistente em tarefas desafiadoras são, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), estudantes motivados e que apresentam interesse durante o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, para alcançar os seus objetivos, os alunos necessitam de compreender a importância dessa aprendizagem, bem como motivar-se para aprender.

Na perspectiva de Stelko-Pereira (2015) podemos dividir a motivação em intrínseca e extrínseca, sendo que a primeira leva os alunos a envolverem-se e manterem-se na tarefa por prazer, desafio e curiosidade e a motivação extrínseca orienta os alunos a cumprir as tarefas como forma instrumental para obter reconhecimento e recompensas externas. A motivação intrínseca é, segundo a autora, a mais apropriada para a aprendizagem, pois são os alunos intrinsecamente motivados que possuem melhor rendimento acadêmico, aprendem melhor e esforçam-se mais.

Também Boruchovitch (2009) sustenta a teoria que a motivação intrínseca está relacionada com o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, pela sua preferência por desafios, persistência, esforço, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos. O aluno intrinsecamente motivado realiza a tarefa pois tem um maior potencial de satisfação com a própria atividade. Motivação intrínseca gera maior aprendizagem conceitual, melhor desempenho e melhor memória, mais emoção positiva, maior autoestima, mais prazer no trabalho acadêmico e mais satisfação com a escola (Deci & Ryan, 2000).

Os contextos sociais que apoiam o ser humano competente, relacionado e autônomo irão promover uma ação intencional (isto é, motivada) e facilitar que a ação motivada seja autodeterminada (e não controlada). Por outro lado, avaliação e vigilância, prazos, metas impostas e competição (formas de controle) podem impedir os processos de motivação intrínseca. A pesquisa (e.g., Miranda & Almeida, 2011; Pinto & Teixeira, 2018) mostra a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de participar do processo de decisão em relação às atividades educacionais, com impacto na regulação autodeterminada dessas atividades. Estes dados acentuam a importância da pedagogia participativa usada pelos professores, em contexto das escolas profissionais (Teixeira & Pinto, in press).

Entre os diferentes referenciais teóricos, a literatura (e.g., Olivier, Archambault, Clercq & Galand, 2019) refere o Modelo Sociocognitivo, o Modelo Autossistémico do

Desenvolvimento Motivacional e a Teoria do Valor das Expetativas, que sustentam um conjunto complexo de inter-relações entre a autoeficácia, o envolvimento na sala de aula e o desempenho acadêmico.

Tendo por base a perspectiva sociocognitiva proposta por Bandura (1994), na década de 1970, a Teoria da Autoeficácia sugere ligações entre a autoeficácia e os resultados escolares. De acordo com a teoria, o desempenho acadêmico está estreitamente ligado ao sentimento que os estudantes têm das suas competências individuais e grupais, do grau em que se percebem “bons” em cada assunto, especialmente nas disciplinas principais, como a matemática e a língua materna. Este modelo apoia-se no princípio da reciprocidade triádica (Bandura, 1994), em que o funcionamento psicológico e o comportamento são perspectivados no âmbito da relação entre características pessoais, contingências situacionais e o próprio comportamento.

O Modelo Autossistémico do Desenvolvimento Motivacional e a Teoria do Valor das Expetativas foram desenvolvidos em simultâneo na década de oitenta. Ambos propuseram incluir indicadores de envolvimento do aluno como parte do processo que liga a autoeficácia ao sucesso. No contexto escolar, o envolvimento é definido como uma manifestação da motivação do aluno, através do seu investimento ativo na aprendizagem e nas atividades académicas. O Modelo Autossistémico do Desenvolvimento Motivacional propõe que o sentimento de competência do estudante leva a um envolvimento comportamental e emocional positivo na sala de aula e, por sua vez, a um melhor desempenho acadêmico. A Teoria do Valor das Expetativas pressupõe que a autoeficácia prévia leva a um posterior envolvimento emocional, comportamental e a uma maior realização. Também postula que o envolvimento emocional se relaciona com a realização e o envolvimento comportamental posterior (Olivier, Archambault, Clercq & Galand, 2019).

A motivação íntegra, no quadro do paradigma sociocognitivo, processos psicológicos ínternos que orientam a ação do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afetivo que

o sujeito sente face aos resultados alcançados (Miranda & Almeida, 2011). Estes aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais estão organizados de forma mais global, com constructos como as perceções pessoais de competência, as metas ou objetivos de realização e as atribuições causais. A questão motivacional poderá ajudar a compreender a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, alcançando novas capacidades, desenvolvendo todo o seu potencial e revelando comportamentos adequados (Lourenço & Paiva, 2010). De acordo com Miranda e Almeida (2009), a motivação possibilita uma compreensão mais completa da forma como decorre a aprendizagem, as eventuais dificuldades do aluno e os seus níveis de desempenho atingidos.

Num estudo realizado por Olivier, Archambault, Clercq e Galand (2019) foram analisadas as ligações entre quatro importantes constructos motivacionais: a autoeficácia, o envolvimento comportamental e emocional do aluno e o seu desempenho académico. Segundo os autores, a autoeficácia do estudante, o envolvimento comportamental e o envolvimento emocional são fatores-chave para o desempenho académico. A autoeficácia do estudante e o envolvimento ativo na escola estão entre os fatores motivacionais mais influentes que levam ao sucesso no desempenho escolar. Globalmente, este estudo sugere que o desenvolvimento do aluno no contexto escolar é uma interação complexa de fatores motivacionais e de realização. Para os autores, a autoeficácia do estudante é fundamental para o seu desempenho, nomeadamente em matemática, e para o seu envolvimento emocional. Os alunos que têm um bom desempenho em matemática sentem-se mais competentes nesta matéria e divertem-se ao realizarem as tarefas, o que fornece uma nova visão sobre o que deve apoiar a experiência positiva dos alunos na escola, tendo por base o envolvimento emocional como um indicador de bem-estar.

Na área da motivação escolar, de acordo com Miranda e Almeida (2011), as metas ou objetivos de realização explicam de que forma os alunos investem pessoalmente nas suas

atividades de estudo e como demonstram competências em situações de realização escolar e de aprendizagem, o que sustenta a Teoria dos Objetivos de Realização. Esta teoria destaca o papel das metas ou dos objetivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação para a aprendizagem. Segundo os autores, o aluno irá direcionar, de forma intencional e racional, o seu comportamento para metas ou objetivos sendo que os seus comportamentos futuros (ao nível da aprendizagem e da realização) e as suas decisões irão ser determinadas por estes objetivos ou metas. Entre os objetivos do estudante, contam-se os objetivos no domínio vocacional, que podem dar significado à aprendizagem e contribuir para o sucesso e bem-estar do estudante (Teixeira & Costa, 2017). Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido (Lourenço & Paiva, 2010).

1.1. Ambiente escolar e envolvimento

Na perspetiva de Matos e Carvalhosa (2001), a escola tem de ser considerada o cenário chave para promover o bem-estar dos alunos. Assim, é importante perceber o ambiente da escola que, na sua definição, contém a participação e responsabilização dos estudantes pela vida escolar, a continuidade entre a vida familiar e a escolar, e a relação com colegas e professores. No estudo realizado pelas autoras (2001), os resultados obtidos sugerem uma relação direta entre o ambiente escolar e o bem-estar.

Segundo Wang e Holcombe (2010), um corpo crescente de pesquisas sugere que o clima social, instrucional e organizacional das escolas influencia tanto o envolvimento dos alunos como o seu desempenho académico, sendo necessário um maior número de investigações para clarificar a relação destes fatores com a motivação e os resultados escolares (Eccles, Wigfield & Scheifele, 1998; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). De acordo com Deci e Ryan (2000), há uma relação positiva entre envolvimento escolar e a perceção dos alunos de que o contexto escolar atende às suas necessidades psicológicas. Assim, os melhores resultados de

aprendizagem ocorrem quando o ambiente de aprendizagem oferece oportunidades para o aluno desenvolver um sentimento de competência pessoal, autonomia e relacionamentos positivos com os outros (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002).

O envolvimento escolar, de acordo com a literatura (e.g., Bandura, 1994; Wang & Eccles, 2013), é determinado por diferentes fatores. Para Wang e Eccles (2012), o envolvimento escolar (*engajamento escolar*) é um constructo multifatorial, dinâmico e inter-relacional que comporta elementos cognitivos, emocionais e comportamentais.

Nesta mesma perspectiva, Wang e Holcombe (2010) conceptualizaram o envolvimento escolar pela participação nas atividades escolares, pela identificação com a escola e pela utilização de estratégias de autorregulação, e procuraram ainda identificar os mecanismos através dos quais as características da escola influenciam o desempenho académico. Também Veiga, Galvão, Festas e Taveira (2012) definem o envolvimento dos alunos na escola *como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas*: a cognitiva, a afetiva, a comportamental e a agenciativa (o aluno como agente de ação). Para os autores, são várias as referências ao envolvimento como um meta-constructo, dinâmico e interrelacionado de emoções, cognições e comportamentos.

O envolvimento cognitivo é composto pela motivação para aprender, a motivação intrínseca, as estratégias de aprendizagem e os esforços pessoais. Assim, a dimensão cognitiva contém o investimento pessoal do estudante, as suas estratégias autorregulatórias e de aprendizagem e operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e dos colegas, incluindo, ainda, crenças de autoeficácia, motivações e aspirações académicas (Wang & Holcombe, 2010).

O envolvimento emocional inclui a identificação com a escola, os valores, as emoções, as reações afetivas positivas em contexto de sala de aula, o aproveitamento e o interesse do aluno. A dimensão emocional constitui as reações emocionais que colegas, professores e toda

a escola suscita; nesta dimensão está ainda o sentimento de pertença e de vinculação à escola (Veiga et al., 2012; Wang & Holcombe, 2010).

Por fim, o envolvimento comportamental resulta da participação e iniciativa nas atividades escolares, a conduta positiva e a observação e respeito às regras da escola. A dimensão comportamental são as ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem, incluindo comportamentos relacionados com trabalhos de casa, a atenção nas aulas, o empenho nas tarefas escolares, entre outros (Wang & Holcombe, 2010).

No estudo do envolvimento escolar, Wang e Holcombe (2010) utilizaram uma amostra de adolescentes representativa e diversificada do ponto de vista étnico e socioeconómico, para investigar as características do ambiente escolar, do ponto de vista do aluno, que melhor sustentam ou prejudicam o envolvimento escolar e o desempenho académico durante o ensino básico. Os resultados do estudo apoiam o conceito envolvimento nas três dimensões referidas anteriormente: comportamental (operacionalizado como participação escolar), emocional (identificação escolar) e cognitivo (uso de estratégias de autorregulação). Os autores (2010) indicam ainda que estas dimensões são independentes apesar de manterem relação entre si, e que os três tipos de envolvimento escolar afetam de forma direta e indireta o desempenho académico. Assim, o estudo demonstra que as experiências escolares dos alunos estão significativamente associadas ao envolvimento escolar e ao sucesso académico (Wang & Holcombe, 2010).

A relação que o aluno estabelece com uma atividade escolar (envolvimento) é influenciada por diferentes fatores contextuais, por exemplo, a postura do professor, o relacionamento com o grupo de pares, o tipo de atividade, as experiências académicas anteriores, por exemplo. O envolvimento dos alunos na escola é um importante mediador, com um valor em si mesmo e que se relaciona com diferentes variáveis pessoais (e.g., autoconceito) mas também familiares e escolares (e.g., estilo de parentalidade, práticas pedagógicas, relação

professor-aluno, entre outras). Entre estas variáveis, o estilo de relação do professor, quer social quer pedagógico, é um dos fatores com influência no envolvimento do estudante, e que é passível de promover a autoeficácia e aumentar os objetivos de mestria (Veiga, Galvão, Festas & Taveira, 2012). Desta forma, os professores deverão cada vez mais promover o envolvimento dos seus alunos, garantindo que todos entendem a aula, promovendo a oportunidade de o aluno desenvolver mais competências, ou ainda utilizando instrumentos de aprendizagem diversificados (Veiga, Galvão, Festas & Taveira, 2012).

A investigação tem realçado a importância do suporte dos professores para a motivação e sucesso dos alunos, e ainda para os sentimentos de satisfação com a vida e bem-estar sócio emocional (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrøm, 2003; Pinto & Teixeira, in press). Os dados têm demonstrado a influência da interação professor-aluno na sala de aula no sucesso escolar (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldmond, 1999), sendo de notar o papel das expectativas veiculadas, das crenças e da relação na transferência de conhecimento (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldmond, 1999). Em crianças, por exemplo, as percepções dos diferentes tipos de feedback dos professores, quer positivos quer negativos, influenciam o autoconceito nas dimensões de competências, interesses e preferências escolares (Laranjeira & Teixeira, 2016). A investigação também demonstra que as percepções dos alunos sobre as dimensões do ambiente escolar modificam-se ao longo da escolaridade (Wang & Holcombe, 2010).

O quadro teórico das Teorias da Autodeterminação e Autossistémica focam especificamente o envolvimento como um resultado. Os autores da Teoria da Autodeterminação defendem que os indivíduos procuram experiências que preencham a necessidade fundamental de competência, autonomia e relacionamento por meio da interação com o ambiente. A percepção de que o contexto escolar dá resposta às necessidades psicológicas determina o nível de envolvimento dos alunos na escola (Deci & Ryan, 2000). Assim, os melhores resultados de aprendizagem ocorrem quando o ambiente de aprendizagem oferece

oportunidades ao aluno para desenvolver sentimentos de competência pessoal, autonomia e relacionamentos positivos com os outros (Deci & Ryan, 2000, 2009; Reeve, 2002).

Na teoria sociocognitiva, o princípio do determinismo recíproco destaca o ambiente social da escola como uma influência desenvolvimentista do ajustamento do estudante (Bandura, 1994; Eccles & Roeser, 2011 in Bottiani, Bradshaw & Mendelson, 2017) e sugere que a forma como os estudantes percebem as disparidades disciplinares pode afetar ainda mais a sua visão de si mesmos como membros pró-sociais e bem ajustados na escola.

Em estudos com amostras portuguesas, também se confirma o impacto dos fatores do ambiente escolar no bem-estar dos estudantes, designadamente na cooperação com professores e na percepção dos estereótipos sociais, nomeadamente associados ao ensino profissional (Pinto & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017).

1.2. Autoeficácia e agenciamento

Para Bandura (1994), a autoeficácia percebida define-se como o sistema de crenças que as pessoas têm sobre as suas capacidades de desempenho e aprendizagem, e que exercem influência no comportamento e escolhas ao longo da vida. As crenças de autoeficácia determinam, assim, como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e comportam. De acordo com Bandura (2006), as crenças de capacidade sustentam uma parte importante da perspectiva da pessoa sobre si mesma e sobre as oportunidades. As crenças determinam as oportunidades e os obstáculos percebidos, afetando a forma como a pessoa pensa, que pode variar entre o otimismo e o pessimismo (Bandura, 2006).

No quadro teórico da teoria sociocognitiva, a eficácia pessoal são as crenças sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades. As crenças de autoeficácia atuam através do impacto direto e indireto nos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de decisão e seleção. Um forte sentido de autoeficácia aumenta a realização humana e o bem-estar pessoal

(Bandura, 1994). Pessoas seguras das suas próprias capacidades encaram as tarefas difíceis como desafios a serem vencidos e não como ameaças a serem evitadas. Estas pessoas estabelecem metas desafiadoras e mantêm um forte compromisso com estas metas, bem como aumentam e sustentam os seus esforços perante os fracassos. Atribuem a falha ao esforço insuficiente ou à falta de conhecimento e habilidades que são adquiríveis (Bandura, 1994).

Segundo Lopes e Teixeira (2012), a conceptualização do constructo de autoeficácia tem tido um grande impacto em várias áreas da Psicologia. No domínio vocacional, os mecanismos de autoeficácia explicam a formação dos interesses, a escolha e o desempenho dos alunos, de acordo com a teoria sociocognitiva para o desenvolvimento da carreira, proposta por Lent, Brown e Hackett (1994). A escolha de atividades é condicionada pelas crenças de autoeficácia pois as pessoas tendem a investir em tarefas nas quais se sentem competentes.

De acordo com as investigações na área académica, as crenças de autoeficácia influenciam os estudantes em três níveis distintos: nas crenças de eficácia que os estudantes têm para autorregular os seus estudos e atividades de aprendizagem, nas crenças pessoais para alcançar objetivos específicos de sucesso académico e nas crenças de eficácia para as diferentes áreas disciplinares, como a matemática ou as ciências (Bandura et al., 1996, 2001; Pastorelli et al., 2001). As crenças de autoeficácia condicionam a forma como os alunos se envolvem nas atividades escolares, considerando-se o envolvimento como um aspeto fundamental para uma boa formação académica (Stelko-Pereira, 2015).

De acordo com Teixeira (2009), as crenças sobre as capacidades pessoais para agir, empreender, consolidar conhecimentos, relacionamentos ou ideias são desenvolvidas em processos de avaliação pessoal do desempenho, a partir das experiências significativas, em que é igualmente importante a perceção da avaliação que os outros fazem sobre esse mesmo comportamento. As crenças de autoeficácia são desenvolvidas a partir de aprendizagem vicariante, experiências significativas, persuasão verbal e sentimentos de prazer e/ou

insatisfação (Bandura, 2004). A literatura (e.g., Bandura, 2004) coloca a tónica na aprendizagem direta e indireta na formação das crenças de autoeficácia responsáveis, em grande parte, pelo envolvimento ou desinvestimento académico. A investigação tem mostrado a influência de fatores académicos, emocionais, sociais e vocacionais, que atuam de modo relacionado no sistema de crenças de autoeficácia (Teixeira & Costa, 2018).

As crenças afetam as aspirações e os objetivos, a forma de motivação e a perseverança face aos obstáculos ou adversidades. As crenças de autoeficácia também modelam as expectativas futuras. No estudo de Lopes e Teixeira (2012), os dados indicam uma associação das crenças de autoeficácia académica com nível de aspiração e autoavaliação de desempenho. Os resultados comprovaram o significado das crenças de capacidade nos comportamentos em contexto educativo, quer na vertente académica quer na vertente vocacional da construção dos projetos vocacionais. De acordo com as autoras, existe uma relação positiva entre as crenças e a avaliação pessoal do desempenho, e entre as crenças e os níveis de aspiração; os estudantes com planos mais ambiciosos possuem mais confiança no seu desenvolvimento de carreira e os que possuem avaliações mais positivas do seu rendimento escolar confiam mais nas suas capacidades para o sucesso académico, nos seus recursos e nos seus planos para o futuro (Lopes & Teixeira, 2012).

Os indivíduos com uma baixa eficácia, segundo Bandura (2006), convencem-se com maior facilidade de que não vale a pena esforçarem-se perante as dificuldades e, por isso, desistem mais facilmente. Pelo contrário, aqueles com uma alta autoeficácia continuam o seu caminho apesar de quaisquer dificuldades e permanecem resilientes às adversidades.

O estudo do conceito de autoeficácia tem por base o sujeito ativo, que dentro dos contextos possui capacidades reflexivas e autorregulatórias, onde decorre o desenvolvimento individual e onde se incluem os comportamentos. Os ambientes com maiores responsabilidades no modo como os jovens constroem uma imagem de si mesmos, são a escola e a família, pois

são os contextos privilegiados para a formação das crenças de capacidade, uma vez que consolidam a percepção sobre as hipóteses e os obstáculos aos planos pessoais de desenvolvimento (Teixeira, 2009).

1.3. Projetos vocacionais e aspirações

Os projetos vocacionais e de carreira têm sido investigados por vários autores (Gottfredson, 1981; Lent, Brown & Hackett, 1994; Teixeira, 2009), ao longo das últimas décadas do século XX e neste início do século XXI. Com base na perspectiva sociocognitiva para o desenvolvimento da carreira, Lent, Brown e Hackett (1994) conceptualizam a pessoa como agente ativo do seu desenvolvimento vocacional, colocando o foco nas variáveis cognitivas, nomeadamente nas crenças de autoeficácia e respetivas fontes. Os conceitos de projeto e aspiração referem-se basicamente aos mecanismos de formulação de objetivos (Lent et al., 1994). Nesta perspectiva, os objetivos representam forças autorreguladoras do comportamento, da gestão dos recursos disponíveis e de atribuição de significado às aprendizagens (Teixeira & Ferreira, no prelo).

Lent & Brown (2013) explicam os processos de desenvolvimento da carreira através de quatro modelos segmentados, em que focalizam os processos da formação dos interesses, das escolhas, do desempenho e da satisfação/bem-estar. A teoria destaca os aspetos cognitivos e comportamentais no desenvolvimento da carreira, como por exemplo, os processos de aprendizagem, os objetivos, a previsão do tipo de atividades, disciplinas escolares ou campos de carreira que formam a base dos interesses vocacionais e das escolhas. Para Lent, Brown e Hackett (1994), o Modelo de Escolha consiste num processo que se divide na formação das escolhas (objetivos) a partir de um conjunto de interesses, as ações que se concretizam para realizar a escolha, as atividades (sucessos, fracassos) que conseqüentemente formam um feedback e condicionam o comportamento de carreira futuro (Lent, Brown & Hackett, 1994).

A investigação tem confirmado o papel das crenças de autoeficácia no nível de aspiração dos adolescentes (Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Ferreira, no prelo).

O desenvolvimento de carreira ocorre em contextos culturais específicos, de acordo com valores, culturas e etnias. O contexto cultural é essencial para uma intervenção de carreira eficaz porque algumas das variáveis importantes no aconselhamento de carreira podem alterar-se pela etnia, como é o caso dos valores, sendo que existem muitas minorias étnicas e culturais que dão grande importância ao conceito de família e de cooperação de toda uma comunidade em oposição às típicas orientações europeias-americanas que fomentam o individualismo e a competição (Betz & Fitzgerald, 1995).

Num estudo realizado no âmbito das aspirações de carreira (Schoon, Martin & Ross, 2007) concluiu-se que as aspirações profissionais nos adolescentes são mais elevadas nas raparigas do que nos rapazes, sendo que estas se encontram mais motivadas para alcançar melhores resultados académicos. Os autores também afirmam que adolescentes, de ambos os sexos, que vivem em situação de pobreza, revelam ter pouco apoio no progresso educativo, e são mais propensos a desvincularem-se da educação e a afirmarem aspirações de nível mais baixo (Schoon, Martin & Ross, 2007).

Numa outra investigação realizada com adolescentes entre os 14 e os 18 anos, os resultados apontaram para que um nível socioeconómico alto está associado de forma significativa com as expectativas altas dos pais e com uma menor probabilidade de incerteza nas aspirações de carreira aos 14 anos (Gutman & Schoon, 2012). Assim, o nível socioeconómico familiar e o desempenho académico dos adolescentes interferem positivamente com a capacidade como percebem as suas aspirações de carreira, tendo assim menos incerteza nos seus objetivos de carreira futuros.

1.4. Síntese. Objetivos e hipóteses

A literatura (e.g., Bandura, 1994; Wang & Holcombe, 2010) evidencia o impacto do ambiente escolar na motivação e no sucesso escolar dos estudantes, sendo relevantes os papéis do envolvimento nas suas componentes comportamentais, emocionais e cognitivas, da autoeficácia e das aspirações vocacionais. O presente estudo tem natureza exploratória e pretende esclarecer o papel das variáveis do ambiente escolar nas percepções dos estudantes sobre envolvimento escolar, crenças de autoeficácia, autoavaliação do desempenho escolar, aspirações e envolvimento-gosto pela escola.

Este estudo tem como objetivos: (1) analisar a percepção de envolvimento escolar e dos fatores do ambiente escolar, o sentimento de autoeficácia (crenças e autoavaliação do desempenho) e as aspirações em estudantes do terceiro ciclo de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos); (2) avaliar a influência dos fatores do ambiente escolar no envolvimento, na autoeficácia, nas aspirações e dimensões próprias do contexto académico do estudante, como sejam o gosto pela escola (envolvimento) e autoavaliação do desempenho. É ainda propósito da investigação, estudar as propriedades psicométricas da Escala de Envolvimento e Percepção do Ambiente Escolar, elaborada no âmbito deste trabalho.

A partir da literatura foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H1: O ambiente escolar determina o envolvimento, a autoeficácia, a autoavaliação do desempenho escolar e as aspirações;

H2. Os professores são os fatores do ambiente escolar com maior impacto no envolvimento, na autoeficácia, na autoavaliação do desempenho e gosto pela escola;

H3: A autoeficácia determina o envolvimento, a autoavaliação do desempenho escolar e as aspirações;

H4: Há diferenças entre sexos nas percepções de envolvimento, autoeficácia e ambiente escolar;

H5: Há diferenças nas percepções de envolvimento, autoeficácia e ambiente escolar, nos alunos de diferentes anos de escolaridade.

Capítulo II – Método

A investigação segue metodologia quantitativa, com questionários de autorrelato, que operacionalizam variáveis do ambiente escolar, autoeficácia e variáveis no contexto escolar dos participantes.

1. Amostra

Participaram neste estudo 221 alunos a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública do concelho do Seixal, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 13,98$; $DP = 1,59$), dos quais 55,2% eram do sexo masculino (122 rapazes) e 44,8% do sexo feminino (99 raparigas). Nos participantes, 82% tinham nacionalidade portuguesa, 4,1% nacionalidade cabo-verdiana, 3,7% nacionalidades brasileira e santomense, e 6,5% outras nacionalidades.

Em relação ao ano de escolaridade, 40,3% frequentavam o 7.º ano; 25,8% o 8.º ano do ensino regular; 25,33% o 9.º ano do ensino regular e 8,14% o 9.º ano de um Curso de Educação e Formação (CEF).

2. Instrumentos

2.1. Questionário de dados pessoais, escolares e aspirações

Para a recolha de dados foi elaborado um questionário que continha dados pessoais, incluindo dados demográficos (sexo, ano de escolaridade, data de nascimento) e vocacionais. Foi solicitada a autoavaliação do desempenho escolar, aspirações e os resultados escolares do 3.º período letivo, do ano letivo anterior, sendo calculada a média. Foi ainda registada a situação de sucesso e retenção.

As aspirações dos alunos correspondem ao nível de escolaridade que o aluno pretende atingir, após o 3.º ciclo do ensino básico (ensino secundário - cursos científico-humanísticos, profissionais e ensino artístico especializado; ensino pós-secundário não superior - cursos de nível 5; ensino superior e outra opção). Em investigações anteriores este tipo de questão já foi

utilizada para medir as aspirações dos alunos (Hill & Wang, 2015; Gregory & Huang, 2013). Também foi inquirida a natureza da escolha após o 9.º ano (ensino secundário - cursos científico-humanísticos; ensino secundário - cursos profissionais; ensino secundário - curso ensino artístico especializado; outra opção ou ainda não sei).

2.2. Escala de Envolvimento e Perceção do Ambiente Escolar (EPAE)

A Escala de Envolvimento e Perceção do Ambiente Escolar (EPAE) foi elaborada com base nos trabalhos de Wang e Holcombe (2010). Este instrumento é constituído por 31 itens distribuídos por oito subescalas, que reúnem o Envolvimento Escolar (três subescalas) e a Perceção do Ambiente Escolar (cinco subescalas). O Envolvimento conta com as subescalas Participação Escolar (e.g., “Muitas vezes começo a “sonhar acordado” ou a pensar noutras coisas quando estou nas aulas”), Identificação com a Escola (e.g., “Eu sinto que pertença à escola onde eu ando neste ano”) e Utilização de Estratégias de Autorregulação (e.g., “Muitas vezes decido que quero aprender para saber, em vez de ler a matéria só para fazer os trabalhos da escola”). A Perceção do Ambiente Escolar conta com as subescalas Promoção de Objetivos de Desempenho (e.g., “Os professores dão mais atenção às notas do que a ajudar os alunos a aprender”), Promoção de Objetivos de Mestria (e.g., “Toda a gente pode ter boas notas se der o seu melhor”), Apoio à Autonomia (e.g., “Frequentemente os alunos decidem onde se sentam na sala de aula”), Promoção de Discussão (e.g., “Os alunos podem debater/discutir sobre as matérias nas aulas”) e Suporte Social dos Professores (e.g. “Conto com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social”). A descrição destas oito subescalas encontra-se no Quadro A.

Quadro A: Descrição das subescalas EEPAE

Envolvimento

1. *Participação na escola*: a componente comportamental descreve o nível de distração dos alunos na escola. Essa subescala incluiu três itens que medem a concordância dos alunos com o nível com que se distraem nas aulas e têm problemas para concluir os trabalhos escolares. As respostas dos itens para esta escala foram codificadas de forma inversa, para que pontuações mais altas indicassem uma maior participação da escola. Um item exemplo é “Muitas vezes percebo que é difícil eu conseguir fazer os trabalhos de casa”.

2. *Identificação com a escola*: a componente emocional representa o sentimento de pertença e valorização da escola pelos alunos. Esta subescala possui sete itens que perguntam o grau de concordância dos alunos com afirmações que classificam os seus sentimentos em relação à escola, em que se sentem parte da escola e o grau em que consideram importante ir à escola. As pontuações mais altas indicam uma maior identificação com a escola. Um item de amostra é “No geral, eu gosto muito da escola”.

3. *Uso de estratégias de autorregulação*: a componente cognitiva, mede a utilização propositada pelos alunos de uma abordagem estratégica para a aprendizagem. Este fator inclui quatro itens, *e.g.*, “Frequentemente relaciono o que estou a estudar com outras matérias que já aprendi”. As pontuações mais altas indicam um maior uso de estratégias de autorregulação.

Ambiente Escolar

4. *Promoção de metas/objetivos de desempenho* representa quatro itens que medem o nível percebido pelos alunos de quantos os seus professores dão importância à comparação, competição e às notas altas, *e.g.*, é “Os professores dão mais atenção às notas do que ajudar os alunos a aprender”.

5. *Promoção de objetivos de mestria* foi representada por quatro itens que avaliaram o nível percebido pelos alunos de quanto os seus professores dão importância a tarefas de mestria e ao autoaperfeiçoamento. Um item de amostra é “Toda a gente pode ter boas notas se der o seu melhor”.

6. *Suporte à autonomia* foi representado por três itens que avaliavam as oportunidades percebidas pelos alunos para tomar decisões relacionadas com as suas tarefas académicas e a gestão escolar. Um exemplo de item é “Os alunos podem participar na elaboração das regras e política da escola”.

7. *Promoção da discussão* foi representada por três itens que mediram as oportunidades percebidas pelos alunos de interagir e discutir ideias entre si durante a aula. Um item de amostra é “As ideias e sugestões dos alunos são utilizadas nas aulas”.

8. *Suporte social dos professores* incluiu três itens que mediram o nível de atenção e apoio percebido pelos alunos dado pelos seus professores. Um item de amostra é “Falo frequentemente com os professores quando tenho um problema pessoal ou social”.

Na versão original, os dados apoiam as três dimensões de envolvimento escolar: participação que corresponde ao comportamento, identificação que corresponde à componente emocional e utilização de estratégias autorregulatórias que corresponde à componente cognitiva (Wang & Holcombe, 2010). Os dados apoiam a relação direta e indireta entre as percepções do ambiente escolar e o envolvimento e os resultados escolares (Wang & Holcombe, 2010).

A tradução dos itens foi feita, em separado, por três investigadores, com formação em Psicologia. Após discussão houve consenso de que a escala final incluísse 31 itens, que reuniram a concordância dos três juízes. Na versão da escala em estudo, a resposta é dada em escala de *Likert* de 5 pontos, de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). A tradução dos itens da língua inglesa para a língua portuguesa foi seguida do processo inverso (retroversão), de acordo com os procedimentos internacionais estabelecidos para o efeito e, deste processo, resultou a versão preliminar da EEPAE.

2.3. Escala Geral de Autoeficácia

A Escala Geral de Autoeficácia (Schwarzer & Jerusalem, 1995) trata-se de uma escala de autorrelato com dez itens formulados pela positiva, e com resposta em formato *Likert*, em quatro pontos (1 = Discordo fortemente; 2 = Discordo, 3 = Concordo e 4 = Concordo completamente). Os autores construíram esta escala unidimensional, com o intuito de avaliar crenças e sentimentos de autoeficácia geral para lidar com situações do dia-a-dia (e.g., “Tenho confiança em que consigo lidar de forma eficaz com acontecimentos inesperados”). A investigação tem mostrado bons indicadores de consistência interna, com alfas superiores a 0,85 e uma estrutura unidimensional da medida em amostras escolares portuguesas (e.g., Almeida, 2017; Teixeira & Costa, 2017, 2018).

3. Procedimentos

O projeto foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, seguindo-se a aprovação da recolha de dados por parte da Direção e do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas e o consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos. Os dados foram observados entre janeiro e fevereiro de 2019, sendo os participantes informados dos objetivos do estudo e da natureza voluntária, confidencial e anónima da participação.

As análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* SPSS para Windows (versão 25.0).

Capítulo III – Resultados

Apresentam-se os resultados referentes às variáveis da vida escolar dos participantes caracterizando, no primeiro ponto, o nível de autoavaliação do desempenho escolar, no segundo, as aspirações e, no terceiro ponto, as retenções. No quarto ponto apresentam-se os resultados dos itens da Escala de Envolvimento e Percepção do Ambiente Escolar (EEPAE), nas análises em componentes principais, com rotação *Varimax*, precisão e distribuição das frequências de resposta. No quinto ponto, apresenta-se a distribuição dos resultados das escalas EEPAE e Autoeficácia Geral e as correlações dos respectivos resultados, na amostra total e nos três anos de escolaridade. No sexto ponto, incluem-se as sínteses dos resultados para os modelos de regressão múltipla linear para as três subescalas de Envolvimento, e ainda para Autoeficácia Geral, Gosto pela Escola, Autoavaliação do Desempenho Escolar e Aspirações. Para esclarecer os dados da estatística dos modelos de regressão, efetuaram-se diferenças entre grupos pelas variáveis género e ano de escolaridade.

1. Autoavaliação do desempenho escolar

Dos 221 alunos que autoavaliaram o seu desempenho escolar, 21% dos participantes tem uma conceção de si de bom aluno, 74% uma conceção de aluno médio e 5% considera-se como um aluno com um mau desempenho. Não foram encontradas diferenças dos resultados pelo género.

2. Aspirações

Relativamente ao nível de aspirações, cerca de 8% quer prosseguir cursos científico-humanísticos, 37% cursos profissionais, 8% do ensino artístico especializado, 2% pós-secundários não superiores e 45% cursos superiores. Não foram encontradas diferenças dos resultados pelo género.

3. Retenções

Cerca de 40% dos participantes tinham retenções no percurso escolar, e destes 55% tinha uma, 30% duas e 15% três ou mais.

Na tabela cruzada de retenções com ano de escolaridade, a associação é estatisticamente significativa $\chi (2) = 12,91, p > 0,05$, o coeficiente V de Cramer é de 0,24 ($p > 0,05$), sendo as percentagens obtidas no 7.º ano inferiores às esperadas, e o inverso surge no 8.º ano, em que as esperadas são inferiores às obtidas (ANEXO A).

2. Resultados dos itens da escala EEPAE

2.1. Componentes principais e precisão

Procedeu-se à análise exploratória dos resultados dos itens em componentes principais, com rotação por método *Varimax*, para verificar a estrutura interna da EEPAE. Obteve-se uma solução imposta de 8 fatores, com o apoio do *scree plot*, que explicam cerca de 54% da variância total. O valor KMO (0.71) revela uma validade aceitável da análise, considerando-se o peso fatorial .40 para considerar pertença dos itens às componentes.

Após rotação *Varimax* (Tabela 1), as componentes I, II, V, VII correspondem a conteúdos da Perceção do Ambiente Escolar, respetivamente Promoção de Objetivos de Desempenho (itens 1, 2, 3, 4), Suporte Social dos Professores (itens 15, 16, 17), Promoção de Objetivos de Mestria (itens 5, 6, 7), e Apoio à Autonomia e Suporte à Discussão (itens 9, 10, 11, 12, 13). A componente VII reúne as dimensões Apoio à Autonomia e Apoio à Discussão. As componentes III, IV e VI correspondem aos conteúdos de Envolvimento, respetivamente Identificação com a Escola (itens 21, 22, 23, 24, 25), Participação (itens 18, 19, 20), incluindo ainda os itens 26 e 27, originalmente da subescala Identificação. Esta escala formada pelos itens Participação e Identificação tem conteúdos negativos associados ao desinvestimento. A componente VI aglutina os itens de natureza autorregulatória (itens 28, 29, 30, 31).

Tabela 1: Componentes Principais. Rotação Varimax (escala EEPAE)

Itens	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Envolvimento Percepção Ambiente Escolar								
1. Os professores dão mais atenção às notas do que a ajudar os alunos a aprender.	.62	-.09	-.05	.25	-.14	.12	-.09	-.02
2. Os professores tratam melhor os alunos com boas notas.	.77	-.09	-.10	.10	.04	-.05	.02	.10
3. Os professores interessam-se apenas pelas crianças mais espertas	.75	-.13	-.00	.09	-.09	.05	.20	-.08
4. Os alunos são encorajados a competir uns contra os outros pelas notas.	.61	.13	-.07	.00	.26	.01	-.03	-.27
5. Toda a gente pode ter boas notas se der o seu melhor.	-.11	.08	.08	-.04	.42	.28	.10	.41
6. Todos os alunos são desafiados a fazer o seu melhor.	.10	-.03	-.06	-.00	.63	.16	-.00	.21
7. Os professores querem que os alunos entendam a matéria e não a memorizem apenas.	-.06	-.05	.15	-.04	.65	-.15	-.15	.06
8. O esforço/empenho conta muito para os professores.	-.18	.03	-.02	.02	.25	-.04	.01	.65
9. Frequentemente, os alunos decidem onde se sentam na sala de aula.	.07	.07	-.01	.13	-.05	-.01	.77	.06
10. Frequentemente, os alunos podem escolher os seus parceiros, para os trabalhos de grupo.	.17	-.17	-.12	-.05	.03	.13	.50	.30
11. Os alunos podem participar na elaboração das regras e política da escola.	.02	.13	.32	.02	.37	-.21	.40	-.00
12. Os alunos podem debater/discutir sobre as matérias nas aulas.	.07	.06	.04	-.08	.56	.03	.45	.01
13. As ideias e sugestões dos alunos são utilizadas na sala de aula.	-.27	.15	.24	-.10	.14	.13	.48	-.11
14. Frequentemente, nas aulas, os alunos debatem sobre o que estão a aprender.	-.13	.11	.06	-.16	.49	.32	.24	-.24
15. Conto com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social.	-.14	.72	.18	-.12	-.01	.14	-.01	.05
16. Falo com os professores sobre como as coisas correm na minha vida.	-.01	.84	.04	-.05	.01	-.03	.01	-.02
17. Os professores percebem frequentemente como realmente me sinto.	-.11	.70	.21	.04	.08	.21	.18	.02
Escala Envolvimento								
18. Tenho problemas na escola, não consigo estar sentado no mesmo lugar por muito tempo.	.11	.07	-.09	.64	-.04	.12	.01	-.10
19. Começo a “sonhar acordado” ou a pensar noutras coisas quando estou nas aulas.	.20	-.15	.11	.61	.08	-.34	.06	.11
20. Muitas vezes percebo que é difícil eu conseguir fazer os trabalhos de casa.	.19	.06	-.05	.65	.03	-.17	-.08	.11
21. No geral, eu gosto muito da escola.	-.01	.35	.64	-.09	.04	.09	-.22	.11
22. Eu recomendaria a minha escola a outros jovens.	-.26	.12	.67	.05	.09	.31	.00	-.03
23. Eu sinto que pertenço à escola onde eu ando neste ano.	-.27	.16	.65	-.08	.20	.24	.03	1
24. Eu tenho que ter boas notas na escola se quero ter sucesso na vida.	.09	.08	.41	-.30	-.09	-.16	-.03	.58
25. No local onde moro, ter uma boa educação é a melhor forma de ter sucesso na vida.	.10	.03	.60	-.15	-.06	.07	.19	.12
26. Eu aprendo coisas mais úteis com os meus amigos e familiares do que aprendo na escola.	-.05	-.16	-.08	.63	-.15	.00	.01	-.09
27. A escola não é muito importante para mim.	.11	-.27	-.26	.38	-.12	-.08	.20	-.07
28. Decido que quero aprender, em vez de ler a matéria só para fazer os trabalhos da escola.	-.01	.01	.09	.06	.00	.37	.15	.55
29. Frequentemente relaciono o que estou a estudar com outras matérias que já aprendi.	-.05	-.07	.26	.06	.03	.61	.04	-.02
30. Muitas vezes planeio o trabalho antes de iniciar a tarefa.	.11	.21	.11	-.18	.07	.63	.02	.05
31. Muitas vezes, verifico os trabalhos de casa depois de os terminar.	.11	.33	.11	-.12	.00	.56	-.02	.24
% de variância explicada	16.08	8.26	6.29	5.30	5.10	4.68	4.06	3.90
							Total 53.68	
Coefficientes alfa	.71	.75	.71	.62	.53	.56	.56	

Note. Bold saturações superiores a .42.

A componente VIII é formada pelas saturações dos itens 8 (Promoção de Objetivos de Desempenho), 24 (Identificação) e 28 (Autorregulação). Consideraram-se as saturações destes itens em outros fatores, com maior consistência com os seus conteúdos, apesar das cargas fatoriais serem menores.

De acordo com estes resultados, a versão a adotar para esta investigação continua a incluir oito subescalas. No entanto, a subescala Identificação com a Escola contém apenas cinco dos sete originais, já que dois foram associados a Participação (itens 26 e 27).

Em relação à precisão, os coeficientes alfa variam entre 0,75 e 0,53 (Tabela 1). As escalas (componentes 5, 6) com coeficientes de baixa magnitude caracterizam-se pelo menor número de itens.

2.2. Distribuição

Foi realizada a análise descritiva da distribuição dos resultados na EEPAE para caracterizar a sensibilidade dos itens às diferenças individuais, tendo em conta as percentagens correspondentes às opções de resposta. A percentagem de resposta pelas cinco alternativas evidencia variabilidade da distribuição dos resultados.

Tabela 2: Distribuição dos itens pelas opções de resposta

Itens	% por opção de resposta				
	1	2	3	4	5
Escala Percepção Ambiente Escolar					
1. Os professores dão mais atenção às notas do que a ajudar os alunos a aprender.	20.9	37.3	27.3	10.9	3.6
2. Os professores tratam melhor os alunos com boas notas.	13.6	23.6	30.5	24.5	7.7
3. Os professores interessam-se apenas pelas crianças mais espertas	23.6	31.8	29.5	11.4	3.6
4. Os alunos são encorajados a competir uns contra os outros pelas notas.	31.4	28.2	27.7	8.2	4.5
5. Toda a gente pode ter boas notas se der o seu melhor.	2.3	1.8	2.7	25.9	67.3
6. Todos os alunos são desafiados a fazer o seu melhor.	1.8	6.4	27.7	39.5	24.5
7. Os professores querem que os alunos entendam a matéria e não a memorizem apenas.	1.8	6.4	22.7	40.9	28.2
8. O esforço/empenho conta muito para os professores.	2.7	2.3	18.2	44.1	32.7
9. Frequentemente, os alunos decidem onde se sentam na sala de aula.	25	22.3	33.6	9.5	9.5
10. Frequentemente, os alunos podem escolher os seus parceiros, para os trabalhos de grupo.	1.4	5.9	30.9	43.2	18.6
11. Os alunos podem participar na elaboração das regras e política da escola.	13.2	15	36.4	24.5	10.9
12. Os alunos podem debater/discutir sobre as matérias nas aulas.	6.4	13.6	29.1	35	15.9
13. As ideias e sugestões dos alunos são utilizadas na sala de aula.	4.1	11.4	47.7	26.4	10.5
14. Frequentemente, nas aulas, os alunos debatem sobre o que estão a aprender.	10	15	44.1	25.5	5.5
15. Conto com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social.	23.2	14.1	33.6	17.3	11.8
16. Falo com os professores sobre como as coisas correm na minha vida.	48.2	22.7	20.9	5	3.2
17. Os professores percebem frequentemente como realmente me sinto.	25.5	26.4	35	8.6	4.5
Escala Envolvimento					
18. Tenho problemas na escola, não consigo estar sentado no mesmo lugar por muito tempo.	47.7	26.8	15.5	5	5
19. Começo a “sonhar acordado” ou a pensar noutras coisas quando estou nas aulas.	4.5	10.5	28.6	27.3	29.1
20. Muitas vezes percebo que é difícil eu conseguir fazer os trabalhos de casa.	15.5	23.2	31.4	19.5	10.5
21. No geral, eu gosto muito da escola.	11.8	14.5	38.6	22.3	12.3
22. Eu recomendaria a minha escola a outros jovens.	13.6	11.4	38.2	24.1	12.7
23. Eu sinto que pertenço à escola onde eu ando neste ano.	11.4	9.5	33.6	26.4	19.1
24. Eu tenho que ter boas notas na escola se quero ter sucesso na vida.	0	5	5.9	25.5	63.6
25. No local onde moro, ter uma boa educação é a melhor forma de ter sucesso na vida.	2.3	4.5	20.5	40.5	32.3
26. Eu aprendo coisas mais úteis com os meus amigos e familiares do que aprendo na escola.	3.2	15.9	56.4	14.5	10
27. A escola não é muito importante para mim.	33.6	37.3	17.3	5.9	5.9
28. Decido que quero aprender, em vez de ler a matéria só para fazer os trabalhos da escola.	5.5	13.2	49.5	20.5	11.4
29. Frequentemente relaciono o que estou a estudar com outras matérias que já aprendi.	5.9	10	45	30.9	8.2
30. Muitas vezes planeio o trabalho antes de iniciar a tarefa.	6.8	16.4	40	25.9	10.9
31. Muitas vezes, verifico os trabalhos de casa depois de os terminar.	17.3	16.8	34.5	20	11.4

Note. 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Neutro; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

3. Resultados das escalas

3.1. Análise descritiva e correlações das escalas EEPAE e Autoeficácia Geral

A Tabela 3 inclui as estatísticas descritivas das Escalas EEPAE e Autoeficácia Geral. As amplitudes e desvios-padrão mostram variabilidade dos resultados.

A Tabela 4 inclui as correlações dos resultados nas subescalas EEPAE e destas com a Autoeficácia. Os coeficientes são superiores a $|\text{.30}|$ entre a Escala Suporte Social dos Professores com Autoeficácia (0.31), Identificação com a Escola (0.43) e Autorregulação (0.31). A escala Participação-desinvestimento registra coeficiente positivo com Promoção Objetivos de Desempenho (0.31), e negativo com Identificação com a Escola (0.32). Os resultados da escala Promoção Objetivos de Mestria têm associações com os de Suporte à Discussão (0.58), e esta última tem relação positiva com Suporte à Autonomia (0.33). Os resultados de Suporte à Autonomia associam-se positivamente à escala de Identificação à Escola (0.40).

Tabela 3: Análise Descritivas das escalas EEPAE e Autoeficácia Geral

	Min	Máx	M	DP	Sk	C
Perceção Ambiente Escolar						
Promoção Objetivos Desempenho	4	19	9.94	3.21	.09	.16
Suporte Social Professores	3	15	7.13	2.84	.39	.16
Promoção Objetivos Mestria	7	20	15.21	2.42	-.53	.16
Suporte à Autonomia	4	15	9.33	2.26	.08	.16
Suporte à Discussão	3	15	9.69	2.22	-.39	.16
Envolvimento Escolar						
Participação-desinvestimento	6	25	13.70	3.48	.43	.16
Identificação com a escola	7	25	17.96	3.65	-.43	.16
Autorregulação	4	20	12.53	2.81	-.08	.16
Autoeficácia	12	40	27.30	5.66	-.42	.16

Note. Min = Mínimo; Máx = Máximo; M = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria

Tabela 4: Correlações dos Resultados EEPAE e Autoeficácia

Escalas	Autoeficácia	1	2	3	4	5	6	7
Autoeficácia	1							
1. Promoção Obj. Desempenho	.01							
2. Suporte Social Professores	.31**	-.15*						
3. Promoção Obj. Mestria	.14*	-.08	.17**					
4. Suporte à Autonomia	.07	.07	.05	.20**				
5. Suporte à Discussão	.18**	-.09	.22**	.58**	.32**			
6. Participação-desinvestimento	-.18**	.30**	-.24**	-.17**	.06	-.18**		
7. Identificação	.27**	-.23**	.42**	.26**	.08	.23**	-.32**	
8. Autorregulação	.26**	-.01	.30**	.24**	.13*	.23**	-.22**	.40**

Note. *p<.05; **p<.01; **Bold** coeficientes de Pearson iguais ou superiores a .30. Escala 1 = Promoção de objetivos de desempenho; escala 2 = Suporte social dos professores; escala 3 = promoção de objetivos de mestria; escala 4 = Suporte à autonomia; escala 5 = Suporte à discussão; escala 6 = Participação-desinvestimento; escala 7 = Identificação; escala 8 = Autorregulação.

3.1.1. Relação entre percepção do ambiente escolar, autoeficácia e envolvimento, nos três anos de escolaridade

As Tabelas 5, 6 e 7 apresentam a relação das variáveis Ambiente Escolar com Autoeficácia e as três dimensões de Envolvimento.

	Autoeficácia	1	2	3	4	5	6	7
Autoeficácia								
1. Promoção Objetivos Desempenho	.19							
2. Suporte Social Professores	.21*	-.13	1					
3. Promoção Objetivos Mestria	.20	.00	.07	1				
4. Suporte à Autonomia	.14	.15	.13	.22**	1			
5. Suporte à Discussão	.14	.02	.13	.53**	.31**	1		
6. Participação-desinvestimento	-.11	.37**	-.21*	-.08	.06	-.16	1	
7. Identificação	.31**	-.15	.33**	.25*	.1	.21*	-.19	1
8. Uso Estratégias de Autorregulação	.27**	.23*	.30**	.17	.07	.05	-.15	.40**

Note. *p<.05; **p<.01; **Bold** coeficientes de Pearson iguais ou superiores a .30. Escala 1 = Promoção de objetivos de desempenho; escala 2 = Suporte social dos professores; escala 3 = promoção de objetivos de mestria; escala 4 = Suporte à autonomia; escala 5 = Suporte à discussão; escala 6 = Participação-desinvestimento; escala 7 = Identificação; escala 8 = Autorregulação.

Tabela 6: Resultados do 8.º ano

	Autoeficácia	1	2	3	4	5	6	7
Autoeficácia								
1. Promoção Objetivos Desempenho	-.04							
2. Suporte Social Professores	.44**	-.02						
3. Promoção Objetivos Mestria	.12	-.17	.15					
4. Suporte à Autonomia	-.18	-.03	-.09	.23				
5. Suporte à Discussão	.21	-.09	.20	.70**	.43**			
6. Participação-desinvestimento	-.15	.33*	-.21	-.18	.22	-.05		
7. Identificação	.23	-.32*	.38**	.24	-.00	.20	-.52**	
8. Uso Estratégias de Autorregulação	.26	-.11	.28*	.31*	.13	.34**	-.36**	.47**

Note. *p<.05; **p<.01; **Bold** coeficientes de Pearson iguais ou superiores a .30. Escala 1 = Promoção de objetivos de desempenho; escala 2 = Suporte social dos professores; escala 3 = promoção de objetivos de mestria; escala 4 = Suporte à autonomia; escala 5 = Suporte à discussão; escala 6 = Participação-desinvestimento; escala 7 = Identificação; escala 8 = Autorregulação.

Tabela 7: Resultados do 9.º ano

	Autoeficácia	1	2	3	4	5	6	7
Autoeficácia								
1. Promoção Objetivos Desempenho	-.21							
2. Suporte Social Professores	.34**	-.30**						
3. Promoção Objetivos Mestria	.07	-.15	.33**					
4. Suporte à Autonomia	.12	-.00	.06	.05				
5. Suporte à Discussão	.28*	-.38**	.44**	.53**	.30**			
6. Participação-desinvestimento	-.35**	.22	-.32**	-.32**	-.09	-.40**		
7. Identificação	.23*	-.23*	.63**	.33**	.08	.41**	-.46**	
8. Uso Estratégias de Autorregulação	.23*	-.30**	.34**	.28*	.25*	.45**	-.25*	.34**

Note. *p<.05; **p<.01; **Bold** coeficientes de Pearson iguais ou superiores a .30. Escala 1 = Promoção de objetivos de desempenho; escala 2 = Suporte social dos professores; escala 3 = promoção de objetivos de mestria; escala 4 = Suporte à autonomia; escala 5 = Suporte à discussão; escala 6 = Participação-desinvestimento; escala 7 = Identificação; escala 8 = Autorregulação.

Nas três tabelas, observa-se uma relação positiva entre a magnitude das correlações e o aumento de escolaridade. A presença dos alunos na escola é favorável à relação entre fatores do ambiente escolar e autoeficácia e envolvimento, e ainda na relação entre as três dimensões do envolvimento escolar. No padrão de coeficientes de correlação, destacam-se os resultados das subescalas Suporte Social dos Professores e Suporte à Discussão. Na primeira, os

resultados no 7.º ano revelam associações com Identificação à Escola e Estratégias de Autorregulação e, no 9.º ano as relações surgem com Autoeficácia (0,34), Participação-desinvestimento (0,33) (negativa), Identificação à Escola (0,63) e Estratégias de Autorregulação (0,34). No segundo caso, as diferenças ainda são mais expressivas: os resultados de Suporte à Discussão no 7.º ano não registam nenhuma correlação superior a $|0,30|$ com o Envolvimento, enquanto no 9.º ano observam-se correlações superiores a $|0,40|$ com as três escalas, sendo o coeficiente negativo com Participação-desinvestimento.

4. Regressão Múltipla Linear

Apresenta-se a síntese dos resultados para os modelos de regressão múltipla linear para as variáveis dependentes do Envolvimento Escolar (Participação Escolar, Identificação com a Escola e Utilização de Estratégias de Autorregulação), considerando como variáveis independentes as subescalas de Perceção do Ambiente Escolar (Promoção de Objetivos de Desempenho, Promoção de Objetivos de Mestria, Suporte à Autonomia, Promoção de Discussão, Suporte Social dos Professores), Autoeficácia Geral, Autoavaliação do Desempenho Escolar, Gosto pela Escola e Sexo. São ainda estudadas as variáveis com impacto nas variáveis dependentes Autoeficácia Geral, Gosto pela escola, Autoavaliação do Desempenho e Aspirações.

Foram testados os pressupostos dos modelos, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros. Através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis foi identificado um *outlier* com potencial impacto na estimativa das retas de regressão. Consideram-se efeitos significativos a partir de $p < .05$. Os dados estão em anexo (Anexo B).

4.1. Participação-desinvestimento Escolar

O modelo de regressão é significativo e explica cerca de 28% da variância [$F(9, 207) = 10.24$; $R^{2a} = .28$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da componente do Envolvimento Participação-desinvestimento: Autoeficácia ($\beta = 0.22$; $p < .001$) (negativo), Promoção de Objetivos de Desempenho ($\beta = 0.21$; $p < .001$) e Gosto pela Escola ($\beta = 0.36$; $p < .001$) (negativo).

4.2. Identificação com a Escola

O modelo de regressão é significativo e explica cerca de 31% da variância [$F(9, 208) = 11,62$; $R^{2a} = .31$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da componente do Envolvimento Identificação com a Escola: Autoeficácia ($\beta = 0.24$; $p < .001$), Promoção de Objetivos de Desempenho ($\beta = 0.15$; $p < .05$) (negativo), Suporte Social dos Professores ($\beta = 0.25$; $p < .001$), Promoção Objetivos Mestria ($\beta = 0.11$; $p < .05$), Gosto pela Escola ($\beta = 0.34$; $p < .001$) e sexo ($\beta = 0.13$; $p < .05$).

4.3. Utilização de Estratégias Autorregulatórias

O modelo de regressão é significativo e explica cerca de 31% da variância [$F(9, 205) = 11,58$; $R^{2a} = .31$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da componente do Envolvimento Utilização de Estratégias de Autorregulação: Autoeficácia ($\beta = 0.17$; $p < .05$), Suporte Social dos Professores ($\beta = 0.23$; $p < .001$), Promoção Objetivos Mestria ($\beta = 0.15$; $p < .05$), Gosto pela Escola ($\beta = 0.26$; $p < .001$), Auto Avaliação do Desempenho Escolar ($\beta = 0.16$; $p < .01$) e sexo ($\beta = 0.13$; $p < .05$).

4.4. Autoeficácia Geral

Consideraram-se como variáveis independentes as subescalas de Envolvimento e Percepção de Ambiente Escolar, e ainda a Autoavaliação de Desempenho, Gosto pela Escola e Sexo. O modelo de regressão é significativo e explica cerca de 28% da variância [$F(11, 207) = 9.23$; $R^{2a} = .28$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores

explicativos do sentimento de Autoeficácia: Suporte Social dos Professores ($\beta = 0.18$; $p < .01$), Identificação com a Escola ($\beta = 0.20$; $p < .01$), Autorregulação ($\beta = 0.13$; $p < .05$), Autoavaliação do desempenho ($\beta = 0.17$; $p < .01$), Gosto pela Escola ($\beta = 0.22$; $p < .001$) e sexo ($\beta = 0.27$; $p < .001$).

4.5. Gosto pela escola

Consideraram-se como variáveis independentes as subescalas de Envolvimento e Percepção de Ambiente Escolar, e ainda a Autoavaliação de Desempenho e Sexo. O modelo explica cerca de 26% da variância [$F(11, 207) = 8,05$; $R^{2a} = .26$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos do Gosto pela escola: Identificação com a Escola ($\beta = 0.16$; $p < .05$), Autorregulação ($\beta = 0.16$; $p < .05$), Participação-Desinvestimento, com relação negativa ($\beta = 0.33$; $p < .001$), Autoeficácia ($\beta = 0.22$; $p < .001$) e sexo ($\beta = 0.13$; $p < .05$).

4.6. Autoavaliação de Desempenho

Consideraram-se como variáveis independentes as subescalas de Envolvimento e Percepção de Ambiente Escolar, e ainda as Aspirações, Gosto pela Escola e Sexo. O modelo explica cerca de 16% da variância [$F(12, 201) = 4,37$; $R^{2a} = .16$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da Autoavaliação de Desempenho: Autoeficácia ($\beta = 0.18$; $p < .05$), Aspirações ($\beta = 0.26$; $p < .001$) e Utilização de Estratégias de Autorregulação ($\beta = 0.18$; $p < .05$).

4.7. Aspirações

Foi ainda explorado o modelo de regressão linear para as Aspirações, observando-se a pouca relevância estatística dos dados, nomeadamente na quantidade de variância explicada ([$F(12, 201) = 2,97$; $R^{2a} = .09$; $p < .01$]. Apenas a Autoavaliação do Desempenho é explicativa do nível de aspiração (Anexo B).

5. Diferenças grupais

5.1. Género

A comparação das médias foi efetuada pelo teste *t student*, observando-se diferenças estatisticamente significativas na Escala de Autoeficácia Geral ($p < 0.001$), favoráveis aos rapazes (Anexo C).

5.2. Ano de escolaridade

Os resultados foram ainda analisados pelo ano de escolaridade (Anova) e observam-se diferenças estatisticamente significativas na subescala Suporte à Autonomia, favoráveis aos alunos do 8.º ano. (Anexo D).

Discussão

Os resultados são discutidos a partir do quadro conceptual sociocognitivo (e.g., Bandura, 1994; Lent & Brown, 2013; Wang & Holcombe, 2010), que propõe o envolvimento escolar nas dimensões comportamental, cognitiva e emocional, e a autoeficácia como força agenciadora do funcionamento psicológico, sendo as aspirações vistas como objetivos mobilizadores da autorregulação e do comportamento académico. Na compreensão destas dimensões motivacionais, os fatores do ambiente escolar jogam um papel chave ao nível do envolvimento, das crenças de autoeficácia e do próprio desenvolvimento dos níveis de aspiração.

A Escala EEPAE, que foi adaptada no âmbito deste trabalho, revela características psicométricas favoráveis à interpretação dos resultados e posterior utilização na intervenção e investigação. Assim, da análise em componentes principais (rotação *Varimax*) obteve-se uma estrutura imposta de oito fatores. Destes, três correspondem às dimensões de Envolvimento: Identificação com a Escola, Participação e Utilização de Estratégias de Autorregulação. A componente Participação inclui ainda dois itens originais da subescala Identificação com conteúdos negativos associados a desinvestimento. Os outros cinco componentes correspondem aos fatores propostos na representação do Ambiente Escolar, nas subescalas: Promoção de Objetivos de Desempenho, Suporte Social dos Professores, Promoção de Objetivos de Mestria, Apoio à Autonomia e Suporte à Discussão. Neste caso, uma das componentes reúne cinco itens dos seis prováveis de Apoio à Autonomia e Suporte à Discussão. Contudo, foi decidido utilizar as duas escalas em separado. No conjunto, a estrutura corresponde ao que teoricamente seria suposto, e separa com independência os conteúdos de envolvimento de conteúdos de ambiente escolar, tal como no estudo de Wang e Holcombe (2010). Os coeficientes alfa revelam consistência interna nas oito subescalas, cuja amplitude é

de 0,53 e 0,75, com mediana 0,62. De referir que os coeficientes mais baixos se observam nas escalas que são constituídas por menos itens.

Relativamente ao plano de hipóteses deste trabalho, nomeadamente quanto à influência dos fatores de Ambiente Escolar no Envolvimento dos estudantes, os resultados dos modelos de regressão sugerem que a Promoção de Objetivos de Desempenho, com foco na competição e comparação de alunos, tem impacto na componente comportamental de Envolvimento Participação-desinvestimento (negativa) dos alunos, enquanto o peso deste fator ambiental é negativo na faceta emocional de Envolvimento que tem que ver com a Identificação à Escola. Este dado confirma parcialmente a H1, tal como é corroborado na literatura (Veiga, Galvão, Festas & Taveira, 2012; Wang & Holcombe, 2010).

O fator Suporte Social dos Professores influencia positivamente a componente de Envolvimento emocional em Identificação com a Escola e a componente cognitiva Utilização de Estratégias Autorregulatórias. Este dado confirma parcialmente a H2. O Suporte Social dos Professores tem ainda impacto positivo nos sentimentos de Autoeficácia. Nos resultados das correlações nos três anos de escolaridade, observa-se ainda que a influência dos professores tende a aumentar ao longo da escolaridade, quer na subescala de Suporte Social dos Professores quer no Suporte à Discussão, e mesmo na subescala Promoção de Objetivos de Mestria. A literatura (e.g., Bandura et al., 1996; Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrøm, 2003; Pinto & Teixeira, 2018; Wang & Eccles, 2012, 2013; Wang & Holcombe, 2010) corrobora a relação entre o envolvimento escolar e o suporte e entajuda dos professores, que promove a motivação e desempenho académico. A importância da relação dos professores sob forma de feedback na perceção de competência dos alunos é ainda confirmada no final do 1.º ciclo de escolaridade (Laranjeira & Teixeira, 2016, 2018).

A Promoção de Objetivos de Mestria por parte da escola tem influência no envolvimento emocional Identificação com a Escola e na componente cognitiva Utilização de Estratégias

Autorregulatórias. De salientar a importância dos professores e dos educadores, em geral, na concretização da promoção de objetivos de aperfeiçoamento-mestria. Este dado confirma parcialmente a H1, tal como é corroborado na literatura (Veiga, Galvão, Festas & Taveira, 2012), e acentua, uma vez mais, o papel crucial dos educadores, nomeadamente dos professores no desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Um dado sistemático neste estudo é o efeito negativo da subescala de Promoção de Objetivos de Desempenho, cujos conteúdos remetem para competição e comparação, observando-se os seus efeitos negativos na componente do Envolvimento Identificação com a Escola, e correlações negativas também com a Utilização de Estratégias de Autorregulação, nos estudantes do 9.º ano. Este dado tende a expressar os efeitos perniciosos do ambiente escolar que se pauta por um clima de competitividade, tal como foi encontrado no estudo de Wang e Holcombe (2010).

A Autoeficácia Geral explica as componentes do envolvimento a nível comportamental, emocional e cognitivo, como evidenciam os dados da regressão múltipla linear. Este dado confirma parcialmente a H3, tal como é corroborado na literatura (Bandura et al., 1996, 2001; Olivier, Archambault, Clercq, & Galand, 2019). Por outro lado, a Autoeficácia é explicada pelos fatores Suporte Social dos Professores, Identificação com a Escola, Utilização das estratégias de Autorregulação, Autoavaliação de Desempenho, Gosto pela Escola e sexo. Estes dados encontram confirmação na literatura sobre fontes de autoeficácia de natureza cognitiva, emocional, académica e social (Bandura et al., 1996, 2001; Teixeira & Costa, 2018). Os rapazes revelam médias estatisticamente superiores em autoeficácia geral, sendo estes dados observados também anteriormente (Almeida, 2017; Teixeira & Costa, 2018; Pinto & Teixeira, 2018). Este conjunto de dados confirma parcialmente as H1, 2 e 3.

O gosto expresso pelos estudantes pela escola “real” que frequentam é ainda fator explicativo das componentes do envolvimento também a nível comportamental, emocional e

cognitivo, como evidenciam os dados da regressão múltipla linear. Este dado sugere que as experiências na escola têm efeito no envolvimento, tal como no estudo de Wang e Holcombe (2010), e confirma parcialmente a H1.

A Avaliação de Desempenho Escolar pelos alunos tem impacto nas crenças Autoeficácia, na Utilização de Estratégias Autorregulatórias, bem como no Gosto expresso pela Escola e nas Aspirações. Por outro lado, Avaliação de Desempenho Escolar é explicada pelo sentimento de Autoeficácia, Utilização de Estratégias Autorregulatórias e Aspirações. Estes resultados chamam a atenção para a importância da escola, designadamente do feedback realista e otimista dos professores, face aos desempenhos dos estudantes. Estes resultados podem ser considerados como um indicador de experiência escolar, constituindo uma das fontes de autoeficácia com maior poder sobre as crenças (Bandura, 2004; Teixeira & Costa, 2018; Sheu, Lent, Miller, Penn, Cusick & Truong, 2018).

As aspirações destes jovens são explicadas apenas pela Avaliação de Desempenho Escolar, conforme modelo de regressão linear. Estes dados sugerem uma forte relação entre a avaliação dos sucessos e insucesso e a determinação da crença do nível de escolaridade que se pode atingir. Contudo, é de referir que a forma de operacionalizar as aspirações em termos de nível de escolaridade pode não ser muito esclarecedora nem parcimoniosa. Em investigações anteriores encontraram-se associações entre crenças de autoeficácia e nível de aspiração (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Lopes & Teixeira; Teixeira & Ferreira, no prelo).

Nos resultados por ano de escolaridade, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na subescala Apoio à Autonomia, sendo superiores dos alunos do 8.º ano. Contudo, as correlações dos resultados mostram diferenças expressivas ao longo da escolaridade. As correlações nos três anos de escolaridade apontam no sentido de quanto mais elevado é o ano de escolaridade maior impacto existe da escola nas três dimensões do

envolvimento, bem como na confiança pessoal, em autoeficácia. Estes dados são corroborados no estudo de Wang e Holcombe (2010), em que também se observam diferenças na relação entre percepção do ambiente escolar e envolvimento, por ano de escolaridade.

Conclusões

A presente investigação destaca o papel das variáveis do ambiente escolar no envolvimento escolar, nas crenças de autoeficácia e nas aspirações dos alunos. A compreensão do ambiente escolar ajuda, assim, a estabelecer medidas preventivas e ambientes de aprendizagem apoiantes e eficazes à promoção de envolvimento e de sucesso escolar dos nossos alunos. Os resultados são uma importante fonte de reflexão para uma intervenção multinível, que envolva a comunidade escolar, alunos, professores, pais, direção e psicóloga.

Os dados evidenciam a necessidade de construir programas de intervenção de natureza preventiva (por exemplo no âmbito vocacional), que abranjam o Agrupamento, desde os primeiros anos de escolaridade, envolvendo todos os agentes educativos e inserido no plano de desenvolvimento curricular do Agrupamento. Um projeto de educação para a carreira tem ainda uma maior pertinência num ambiente de vulnerabilidade social como aquele em que se insere a Escola em estudo (Teixeira, *in press*).

Os modelos de intervenção multinível são frequentemente organizados em três níveis, desta forma, também uma intervenção de educação para a carreira o poderá/deverá ser. No nível um, universal, e uma vez que os professores têm impacto positivo no envolvimento escolar e na autoeficácia dos alunos, caberá ao Serviço de Psicologia trabalhar em equipa com os professores, por exemplo, disponibilizando-lhes formação sobre como inserir conteúdos de carreira, no âmbito das suas disciplinas curriculares. Numa lógica de consultadoria, será oferecida orientação especializada para integrar uma abordagem de diálogo à orientação profissional no currículo escolar, que inclua as questões de carreira. Draaisma, Meijers & Kuijpers (2018) salientam que um ambiente escolar que visa o desenvolvimento de competências profissionais e uma identidade de carreira é baseado na prática e diálogo e oferece aos alunos uma crescente autonomia em relação às escolhas que fazem. Um ambiente

de aprendizagem de carreira forte difere consideravelmente de um ambiente de aprendizagem tradicional por não se concentrar principalmente na transferência de informações.

No Agrupamento, a oferta da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento Pessoal tem agora um novo enquadramento, respeitando o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, de acordo com a legislação em vigor, a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para, numa lógica transversal, ser introduzida também a temática da educação para a carreira, permitindo a cada aluno construir o seu percurso educativo sabendo como fazer escolhas. Num dos diferentes domínios da Educação para a Cidadania deverá ser disponibilizada informação sobre as profissões, que estudos devem ser seguidos para atingir os objetivos pessoais de cada aluno e o que isso implica para o próprio.

O nível dois, inclui as respostas dirigidos aos alunos em ano final de ciclo. Aqui, serão implementadas intervenções em pequenos grupos, tendencialmente de curta duração, com atividades criativas que possibilitem fortalecer as crenças de autoeficácia. Nesta perspetiva, a intervenção deverá treinar os alunos em estratégias de resolução de problemas, para que consolidem o processo de tomada de decisão, através do desenvolvimento de competências de análise de problemas, estabelecer objetivos, identificar e utilizar os recursos da comunidade, avaliação das diferentes alternativas e sistematização da informação (Faria, 2010).

O nível três, serão as intervenções de educação para a carreira mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades de cada aluno, implementadas de forma individual ou em grupos muito pequenos, com um programa específico para jovens em risco de abandono escolar, ou seja, para os alunos que não responderam positivamente às intervenções de nível um e dois (Buffum, Mattos, & Weber, 2009). Como os pais desempenham, um papel importante nas decisões escolares e profissionais dos filhos, é importante chamá-los ao processo e disponibilizar-lhes as competências básicas de utilização

de ferramentas de TIC, por exemplo, que auxiliam no processo de escolha vocacional como forma de apoio aos seus filhos. Desta forma, um programa de promoção do envolvimento parental nas questões de carreira, por exemplo, através de dilemas vocacionais que são lidos em grupo-turma e que depois são analisados e discutidos em casa com os pais, irá produzir efeitos positivos no processo de exploração.

Esta investigação proporcionou também uma medida de avaliação do envolvimento e da perceção dos alunos sobre o ambiente escolar, com potencialidades em investigação e para o planeamento de intervenções diversificadas na prática da psicologia em contexto educativo.

Limitações

Esta investigação teve limitações metodológicas, relativamente à dimensão da amostra. No entanto, do ponto de vista das implicações práticas do estudo, a homogeneidade do ponto de vista geográfico da amostra permitiu avaliar uma parte bastante significativa dos alunos que integram o Agrupamento. Assim, apesar dos resultados proporcionarem índices favoráveis à precisão e à validade do instrumento EEPAE para um contexto de intervenção educacional, serão necessários mais estudos para replicar e aprofundar os dados obtidos.

Sugestões para investigações futuras

Futuramente a continuidade deste estudo deve atender ao aperfeiçoamento do instrumento, com a inclusão de variáveis sociodemográficas como a profissão e escolaridade dos pais ou o rendimento socioeconómico dos alunos. Será também importante alargar a amostra a todos os alunos de um Agrupamento. Seriam meritórios ainda estudos longitudinais do rendimento académico dos estudantes, captando o seu percurso, o seu desenvolvimento motivacional e o seu sucesso/insucesso escolar e os seus percursos de carreira.

Referências

Almeida, B. R. (2017). Gapar ou não Gapar, importa explorar e apoiar! A influência de atividades exploratórias e de suporte na transição e adaptação ao ensino superior. *Tese de mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164, doi: 10.1177/1090198104263660.

Bandura, A. (2007). Adolescent development from an agentic perspective. In Urdan, T. & Pajares, F. (Eds). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. (1-44). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprar, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

Betz, N. E. & Fitzgerald, L. F. (1995). Career assessment and intervention with racial and ethnic minorities. In Leong, F. T. L. (Editor). *Career Development and Vocational Behavior of Racial and Ethnic Minorities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2017). A multilevel examination of racial disparities in high school discipline: Black and white adolescents' perceived equity,

school belonging, and adjustment problems. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 532-545. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000155>.

Buffum, A., Mattos, M. & Weber, C. (2009). *Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Munster, Germany: Waxmann.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Mattheus, *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*, 441-456. Cambridge University Press.

Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2018). Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*, 27(1), 40–53. doi.org/10.1177/1038416217744217

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Scheifele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), N. Eisenberg (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.), (1017-1095). New York: John Wiley.

Faria, I. (2010). *Avaliação de um programa de educação para a carreira com alunos do 7.º ano de escolaridade em risco de abandono escolar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.

Gutman, L. M. & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England, *Journal of Vocational Behavior*, 80(3). 608-618.

Hofman, R. H., Adriaan Hofman, W. H., & Guldmond, H. (1999). Social and Cognitive Outcomes: A Comparison of Contexts of Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, pp. 352–366.

Laranjeira, M., & Teixeira, M.O. (2018). Portuguese version of teacher feedback scale: A preliminary study. *Paidéia*, 28, e2802. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2802> (online version).

Laranjeira, M., & Teixeira, M.O. (2016). Percepção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211-223.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, pp. 79-122.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behaviour across the life span. *Journal of counselling psychology*, 60, pp. 557-568.

Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol. 15(2), 132-141.

Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53.

Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, V.10, n. esp. 36-61.

Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2011). Motivação e Rendimento Académico: Validação do Inventário de Metas Académicas. *Psicologia Educação e Cultura*, XV, 2, 272-286.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175. doi:10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x.

Olivier, E., Archambault, I., Clercq, M. De & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 326-340.

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. doi:10.1027//1015-5759.17.2.87

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.

Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ..., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pinto, A. (2018). Bem-estar e Ambiente Escolar em Alunos do Ensino Profissional. *tese de mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Pintrich, R. P. & Schunk, H. D. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall, Inc.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research* (183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.

Schoon, I., Martin, P. & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change. His and her story. *Journal of Vocational Behavior, 70*(1). 78-96. doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009.

Sheu, H-B., Lent, R., Miller, M., Penn, L., Cusick, M., & Truong, N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 109*, 118-136. doi: https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.003

Shwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor, United Kingdom: Nfer-Nelson.

Stelko-Pereira, A. C. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica, 14* (2), 207-212. Retrieved from https://doi: 10.15689/ap.2015.1402.05.

Teixeira, M. O. (2009). O desenvolvimento dos projectos profissionais em contexto escolar: as questões da idade e do género. *Psicologia e Educação, Vol. VII* (1), 127-134.

Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *PSYCHOLOGICA, 51*, 47-55.

Teixeira, M.O., & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143-155. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p143>.

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19-29. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>.

Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (in press). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso acadêmico. Um estudo exploratório com estudantes de 9º ano. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicologia*.

Teixeira, M. O., & Pinto, A. B. (in press). Qualidades da escala de adaptação e ajustamento escolar no ensino profissional.

Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais – uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI, 2, 36-50.

Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ..., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, 2, 31-47.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's Perceptions of School Environment, Engagement and Academic Achievement in Middle Scholl. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. doi.org/10.3102/0002831209361209.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

ANEXOS

Anexos

ANEXO A

Tabulação cruzada retenções * ano escolaridade

			Ano escolaridade			Total
			7.º ano	8.º ano	9.º ano	
Retenções	sim	Contagem	24	31	33	88
		Contagem Esperada	35,8	22,1	30,1	88
		% em retenções	27,3%	35,2%	37,5%	100%
	não	Contagem	65	24	42	131
		Contagem Esperada	53,2	32,9	44,9	131
		% em retenções	49,6%	18,3%	32,1%	100%
Total	Contagem	89	55	75	219	
	Contagem Esperada	89	55	75	219	
	% em retenções	40,6%	25,1%	34,2%	100%	

Anexo B

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado		Erro padrão da	
		R quadrado	ajustado	estimativa	Durbin-Watson
1	.55 ^a	.30	.27	2.83	2.07

a. Preditores: (Constante), Gosto pela escola, Suporte à Autonomia, Autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Sexo, Suporte Social Professores, Suporte à Discussão

b. Variável Dependente: Participação-desinvestimento

ANOVA^a

Modelo		Soma dos		Quadrado	Z	Sig.
		Quadrados	df			
1	Regressão	742,481	9	82,498	10,237	,000 ^b
	Resíduo	1668,192	207	8,059		
	Total	2410,673	216			

a. Variável Dependente: participação-desinvestimento

b. Preditores: (Constante), Gosto pela escola, Suporte à Autonomia, Autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Sexo, Suporte Social Professores, Suporte à Discussão

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Erro	Beta				Tolerância	VIF
(Constante)	9.72	2.34			4.14	.000		
Autoeficácia	-.13	.04	-.22		-3.31	.001	.72	1.37
Promoção Objetivos Desempenho	.21	.06	.20		3.50	.001	.95	1.05
Suporte Social Professores	-.04	.07	-.04		-.65	.51	.80	1.24
1 Promoção Objetivos Mestria	-.08	.10	-.06		-.87	.38	.64	1.55
Suporte à Autonomia	.15	.09	.10		1.73	.08	.88	1.13
Suporte à Discussão	.002	.11	.002		.02	.98	.57	1.73
Sexo	.28	.41	.04		.68	.49	.87	1.14
Desempenho escolar	.76	.41	.11		1.82	.07	.91	1.09
Gosto pela escola	1.83	.31	.36		5.78	.000	.85	1.17

a. Variável Dependente: participação-desinvestimento

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,57 ^a	,33	,30	3,05	1,71

a. Preditores: (Constante), Gosto pela escola, Suporte à Autonomia, Autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Sexo, Suporte Social Professores, Suporte à Discussão

b. Variável Dependente: identificação

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1					
Regressão	976,341	9	108,482	11,617	,000 ^b
Resíduo	1942,288	208	9,338		
Total	2918,628	217			

a. Variável Dependente: identificação

b. Preditores: (Constante), Gosto pela escola, Suporte à Autonomia, Autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Sexo, Suporte Social Professores, Suporte à Discussão

Coefficientes^a

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Erro	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	9,97	2,52		3,94	,000		
Autoeficácia	,15	,04	,24	3,70	,000	,74	1,34
Promoção Obj. Desempenho	-,17	,06	-,14	-2,56	,01	,94	1,06
Suporte Social Professores	,32	,08	,25	4,02	,000	,80	1,24
Promoção Obj. Mestria	,20	,10	,13	1,92	,05	,64	1,54
Suporte à Autonomia	,04	,09	,02	,49	,62	,88	1,13
Suporte à Discussão	,00	,12	,001	,02	,98	,59	1,69
Sexo	,95	,44	,13	2,12	,03	,86	1,15
Desempenho escolar	,32	,44	,04	,73	,46	,90	1,10
Gosto pela escola	-1,2	,34	-,23	-3,74	,000	,85	1,17

a. Variável Dependente: identificação

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado		Erro padrão da	
		R quadrado	ajustado	estimativa	Durbin-Watson
1	,581 ^a	,337	,308	2,24018	1,806

a. Preditores: (Constante), Sexo, Suporte à Discussão, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Desempenho, Suporte Social Professores, Suporte à Autonomia, Gosto pela escola, Autoeficácia, Promoção Objetivos Mestria

b. Variável Dependente: autorregulação

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1					
Regressão	522,91	9	58,10	11,57	,000 ^b
Resíduo	1028,77	205	5,01		
Total	1551,69	214			

a. Variável Dependente: autorregulação

b. Preditores: (Constante), Sexo, Suporte à Discussão, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Desempenho, Suporte Social Professores, Suporte à Autonomia, Gosto pela escola, Autoeficácia, Promoção Objetivos Mestria

Coefficientes^a

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados		Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Erro	Beta	t		Tolerância	VIF
1							
(Constante)	7,56	1,85		4,08	,000		
Autoeficácia	,08	,03	,16	2,52	,01	,73	1,36
Promoção objetivos desempenho	,05	,04	,06	1,03	,30	,94	1,05
Suporte social professores	,21	,06	,23	3,63	,000	,79	1,25
Promoção objetivos mestria	,16	,07	,14	2,11	,03	,65	1,51
Suporte à Autonomia	,10	,07	,08	1,47	,14	,89	1,12
Suporte à Discussão	-,009	,09	-,007	-,10	,91	,59	1,67
Desempenho escolar	-,89	,32	-,16	-2,70	,007	,90	1,10
Gosto pela escola	-1,06	,25	-,25	-4,21	,000	,85	1,17
Sexo	,70	,32	,13	2,14	,03	,87	1,14

a. Variável Dependente: autorregulação

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,55 ^a	,31	,27	4,83	1,68

a. Preditores: (Constante), Envolvimento, Promoção Objetivos Desempenho, Sexo, Suporte à Autonomia, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Suporte Social Professores, Gosto pela escola, Participação-desinvestimento, Identificação, Suporte à Discussão

b. Variável Dependente: autoeficácia

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1 Regressão	2185,68	11	198,69	8,51	,000 ^b
Resíduo	4831,30	207	23,34		
Total	7016,99	218			

a. Variável Dependente: autoeficácia

b. Preditores: (Constante), Envolvimento, Promoção Objetivos Desempenho, Sexo, Suporte à Autonomia, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Suporte Social Professores, Gosto pela escola, Participação-desinvestimento, Identificação, Suporte à Discussão

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Erro	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	21,01	4,11		5,10	,000		
Promoção objetivos desempenho	,16	,11	,09	1,52	,12	,84	1,18
Suporte social professores	,36	,13	,18	2,77	,006	,76	1,30
Promoção objetivos mestria	-,09	,17	-,04	-,55	,58	,63	1,58
Suporte à Autonomia	-,01	,15	-,005	-,08	,93	,86	1,16
Suporte à Discussão	,22	,19	,08	1,18	,23	,58	1,71
Desempenho escolar	-2	,71	-,17	-2,81	,005	,89	1,11
Gosto pela escola	1,86	,57	,21	3,22	,001	,73	1,36
Sexo	-3,09	,68	-,27	-4,50	,000	,91	1,09
Participação-desinvestimento	-,19	,11	-,12	-1,74	,08	,69	1,44
Identificação	,31	,11	,20	2,81	,005	,65	1,52
Envolvimento³	,27	,13	,13	1,96	,05	,71	1,39

a. Variável Dependente: autoeficácia

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,5 ^a	,30	,26	,56	1,76

a. Preditores: (Constante), Autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, Suporte à Autonomia, Desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, Sexo, Suporte Social Professores, Participação-desinvestimento, Envolvimento, Identificação, Suporte à Discussão

b. Variável Dependente: gosto pela escola

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1					
Regressão	28,43	11	2,58	8,05	,000 ^b
Resíduo	66,47	207	,32		
Total	94,91	218			

a. Variável Dependente: gosto pela escola

b. Preditores: (Constante), autoeficácia, Promoção Objetivos Desempenho, Suporte à Autonomia, desempenho escolar, Promoção Objetivos Mestria, sexo, Suporte Social Professores, Participação-desinvestimento, Envolvimento, identificação, Suporte à Discussão

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Erro	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	1,83	,49		3,70	,000		
Promoção Objetivos Desempenho	-,01	,01	-,06	-,95	,34	,84	1,19
Suporte Social Professores	-,02	,01	-,08	-1,31	,19	,74	1,34
Promoção Objetivos Mestria	,000	,02	,002	,02	,98	,62	1,59
Suporte à Autonomia	,004	,01	,01	,20	,83	,86	1,16
Suporte à Discussão	,002	,02	,008	,09	,92	,58	1,72
Desempenho escolar	,08	,08	,06	1	,31	,87	1,14
Sexo	-,17	,08	-,13	-2,12	,03	,84	1,17
Participação-desinvestimento	,06	,01	,33	5,04	,00	,76	1,30
Identificação	-,03	,01	-,16	-2,29	,02	,64	1,54
Envolvimento3	-,03	,01	-,15	-2,30	,02	,72	1,38
Autoeficácia	,02	,008	,22	3,22	,001	,72	1,38

a. Variável Dependente: gosto pela escola

Anexo C

Estatísticas de grupo

	sexo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Autoeficácia	m	119	29.45	5.03	.46
	f	99	26.21	5.91	.59
Promoção objetivos desempenho	m	119	10.21	3.37	.30
	f	99	9.62	3.01	.30
Suporte social professores	m	119	7.12	2.95	.27
	f	99	7.09	2.72	.27
Promoção objetivos mestria	m	119	15.26	2.73	.25
	f	99	15.13	1.98	.19
Suporte à Autonomia	m	119	9.31	2.27	.20
	f	99	9.30	2.26	.22
Suporte à Discussão	m	119	9.68	2.56	.23
	f	99	9.68	1.75	.17
Participação-desinvestimento	m	119	13.78	3.66	.33
	f	99	13.61	3.30	.33
Identificação	m	118	17.60	3.88	.35
	f	99	18.44	3.35	.33
Envolvimento	m	119	12.30	2.97	.27
	f	99	12.84	2.60	.26

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	1,64	,20	4,37	216	,000	3,24	,74	1,77	4,70
	Variâncias iguais não assumidas			4,30	193,47	,000	3,24	,75	1,75	4,72
Promoção Objetivos Desempenho	Variâncias iguais assumidas	1,62	,2	1,35	216	,17	,59	,43	-,27	1,45
	Variâncias iguais não assumidas			1,36	214,82	,17	,59	,43	-,26	1,44
Suporte Social Professores	Variâncias iguais assumidas	,92	,33	,09	216	,92	,03	,38	-,73	,80
	Variâncias iguais não assumidas			,091	213,58	,92	,03	,38	-,72	,79
Promoção Objetivos Mestria	Variâncias iguais assumidas	11,08	,001	,39	216	,69	,12	,32	-,52	,77
	Variâncias iguais não assumidas			,40	212,14	,68	,12	,32	-,50	,76
Suporte à Autonomia	Variâncias iguais assumidas	,003	,95	,053	216	,95	,01	,30	-,59	,62
	Variâncias iguais não assumidas			,053	209,07	,95	,01	,30	-,59	,62
Suporte à Discussão	Variâncias iguais assumidas	10,84	,001	,007	216	,99	,002	,30	-,59	,60
	Variâncias iguais não assumidas			,008	208,50	,99	,002	,29	-,57	,58
Participação-desinvestimento	Variâncias iguais assumidas	1,58	,21	,36	216	,71	,17	,47	-,76	1,11
	Variâncias iguais não assumidas			,36	214,55	,71	,17	,47	-,75	1,10
Identificação	Variâncias iguais assumidas	2,1	,148	-1,69	215	,092	-,84	,49	-1,82	,13
	Variâncias iguais não assumidas			-1,71	214,81	,08	-,84	,49	-1,81	,12
Envolvimento	Variâncias iguais assumidas	1,11	,29	-1,42	216	,15	-,54	,38	-1,29	,20
	Variâncias iguais não assumidas			-1,44	215,35	,15	-,54	,37	-1,29	,19

Anexo D

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig.	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	1,64	,20	4,37	216	,000	3,24	,74	1,77	4,70
	Variâncias iguais não assumidas			4,30	193,47	,000	3,24	,75	1,75	4,72
Promoção Objetivos Desempenho	Variâncias iguais assumidas	1,62	,20	1,35	216	,17	,59	,43	-,27	1,45
	Variâncias iguais não assumidas			1,36	214,82	,17	,59	,43	-,26	1,44
Suporte Social Professores	Variâncias iguais assumidas	,92	,33	,09	216	,92	,03	,38	-,73	,80
	Variâncias iguais não assumidas			,09	213,58	,92	,03	,38	-,72	,79
Promoção Objetivos Mestria	Variâncias iguais assumidas	11,08	,001	,39	216	,69	,12	,32	-,52	,77
	Variâncias iguais não assumidas			,40	212,14	,68	,12	,32	-,50	,76
Suporte à Autonomia	Variâncias iguais assumidas	,001	,956	,05	216	,95	,01	,30	-,59	,62
	Variâncias iguais não assumidas			,05	209,07	,95	,01	,30	-,59	,62
Suporte à Discussão	Variâncias iguais assumidas	10,84	,001	,007	216	,99	,002	,30	-,59	,60
	Variâncias iguais não assumidas			,008	208,50	,99	,002	,29	-,57	,58
Participação-desinvestimento	Variâncias iguais assumidas	1,58	,21	,36	216	,71	,17	,47	-,76	1,11
	Variâncias iguais não assumidas			,36	214,55	,71	,17	,47	-,75	1,10
Identificação	Variâncias iguais assumidas	2,10	,14	-1,69	215	,09	-,84	,49	-1,82	,13
	Variâncias iguais não assumidas			-1,71	214,81	,08	-,84	,49	-1,81	,12
Envolvimento	Variâncias iguais assumidas	1,11	,29	-1,42	216	,15	-,54	,38	-1,29	,207
	Variâncias iguais não assumidas			-1,44	215,35	,15	-,54	,37	-1,29	,19

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Autoeficácia	Entre Grupos	9,750	2	4,87	,15	,86
	Nos grupos	6982,17	215	32,47		
	Total	6991,92	217			
Promoção Objetivos Desempenho	Entre Grupos	58,50	2	29,25	2,86	,05
	Nos grupos	2195,93	215	10,21		
	Total	2254,44	217			
Suporte Social Professores	Entre Grupos	7,43	2	3,71	,45	,63
	Nos grupos	1751,92	215	8,14		
	Total	1759,35	217			
Promoção Objetivos Mestria	Entre Grupos	4,61	2	2,30	,39	,67
	Nos grupos	1266,50	215	5,89		
	Total	1271,11	217			
Suporte à Autonomia	Entre Grupos	33,78	2	16,89	3,35	,03
	Nos grupos	1083	215	5,03		
	Total	1116,78	217			
Suporte à Discussão	Entre Grupos	9,39	2	4,69	,94	,39
	Nos grupos	1069,39	215	4,97		
	Total	1078,78	217			
Participação- desinvestimento	Entre Grupos	40,35	2	20,17	1,65	,19
	Nos grupos	2622,44	215	12,19		
	Total	2662,79	217			
Identificação	Entre Grupos	53,74	2	26,87	2,01	,13
	Nos grupos	2853,21	214	13,33		
	Total	2906,95	216			
Envolvimento	Entre Grupos	2,63	2	1,31	,16	,84
	Nos grupos	1721,31	215	8		
	Total	1723,94	217			